

## **Обложка**

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»  
*Факультет иностранных языков*

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

Сборник научных трудов

*Выпуск 16/2020*

Пермь  
ПГГПУ  
2020

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

Рецензент:

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и философии  
Пермского научного центра УрО РАН *Назмутдинова Светлана Сергеевна*

**Проблемы** романо-германской филологии, педагогики  
и методики преподавания иностранных языков. Вып. 16 / 2020 :  
П 781 сб. науч. тр. / науч. ред. Н.С. Попова ; Перм. гос. гуманитар.-пед.  
ун-т. – Пермь, 2020. – 329 с. – 20,0 Мб. – 1 электрон. опт. диск  
(CD ROM); 12 см. – Систем. требования: ПК, процессор Intel(R)  
Celeron(R) и выше, частота 2.80 ГГц; монитор SuperVGA  
с разреш. 1280x1024, отображ. 256 и более цветов; 1024 Мб RAM;  
Windows XP и выше; Adobe Reader 8.0 и выше; CD-дисковод,  
клавиатура, мышь.

**ISBN 978-5-907287-54-9**

Сборник содержит статьи по романо-германской филологии, педагогике и методике преподавания иностранных языков. Статьи по филологии освещают исследования по литературоведению, концептологии, прагматике и стилистике английского, французского и немецкого языка. Статьи по педагогике и методике преподавания иностранных языков посвящены вопросам организации процесса обучения иностранному языку в условиях модернизации образования. Сборник включает статьи студентов из КНР, посвященные проблеме структуры и развития социальных навыков.

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

УДК 802/809  
ББК 12/17 + Ш 12/17-9

**Научный редактор:** кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка, филологии и перевода ПГГПУ *Н.С. Попова*

**Редакционная коллегия:** канд. филол. наук, доц. *Е.В. Енбаева*; канд. филол. наук, доц. *Н.Г. Коршунова*; канд. пед. наук, доц. *Л.В. Павлюкевич*

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

Сборник включен в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ),  
договор № 270-04/2014 от 28.04.2014 г.

ISBN 978-5-907287-54-9

© ФГБОУ ВО «Пермский государственный  
гуманитарно-педагогический университет», 2020

## СОДЕРЖАНИЕ

<i>АРЗЮТОВА С.Н.</i> ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ РЕЧИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО СТУДЕНТОВ ИЗ КИТАЯ В ПЕРМСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ.....	7
<i>БАРАНЦЕВА О.А., СНИГИРЕВА И.В.</i> СЛОВА ГОДА КАК ИСТОЧНИК СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИНФОРМАЦИИ.....	12
<i>БАРАНЦЕВА О.А., СОЛОДОВА Е.А.</i> АНГЛОЯЗЫЧНЫЕ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИЕ РЕАЛИИ КАК ПРЕДМЕТ ИЗУЧЕНИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЯ.....	19
<i>БАРАНЦЕВА О.А., ВАН БОАО, ЧЖАН ЮНТАО, ХУ ГУАНЬЧУ.</i> ПРОБЛЕМА СТРУКТУРЫ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ .....	24
<i>БАРАНЦЕВА О.А., ШИ ЮЙСЮЭ, ЛУ ЧАНКУАНЬ, ЧЖЭН ЮЭ.</i> ПРИОБРЕТЕНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	28
<i>БЫСТРЫХ В.В.</i> РОССИЙСКО-КИТАЙСКОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ.....	33
<i>ГЛУМОВА Е.П., ЕЛХИМОВА Е.М.</i> ЯЗЫКОВОЙ ЛАГЕРЬ КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ .....	37
<i>ГРИГОРЬЕВА Г.Е., АНФЕРОВА Е.А.</i> СТРАТЕГИЯ ЗАКАДРОВОГО ПЕРЕВОДА НАУЧНО-ПОПУЛЯРНЫХ ФИЛЬМОВ.....	42
<i>ГРИГОРЬЕВА Г.Е., ШУТОВА Д.Д.</i> ПРАГМАЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА КИНОТЕКСТА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФИЛЬМОВ ПОСРЕДСТВОМ ДУБЛЯЖА И СУБТИТРОВ .....	49
<i>ГРИГОРЬЕВА Г.Е., ЩЕРБАКОВА А.С.</i> ВАРИАТИВНОСТЬ ПЕРЕВОДА ЭКОНОМИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ С РУССКОГО ЯЗЫКА НА АНГЛИЙСКИЙ И НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫКИ.....	57
<i>ЖИГАНОВА А.В., ЦВЕТКОВ А.Н.</i> ФЕНОМЕН ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОРРЕКТНОСТИ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ МЕДИАДИСКУРСЕ .....	64
<i>ЗИНЦОВА Ю.Н., РЯБИНИНА А.М.</i> ФУНКЦИОНАЛЬНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ НЕМЕЦКИХ ГЛАГОЛЬНЫХ НЕОЛОГИЗМОВ В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ.....	69
<i>ИВАНОВ А.В., ШИХМАГОМЕДОВА ТАМУМ.</i> ЯЗЫКОВАЯ ИГРА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ И ЕЕ ПЕРЕДАЧА СРЕДСТВАМИ ЯЗЫКА ПЕРЕВОДА (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА И. ИЛЬФА И Е. ПЕТРОВА «ДВЕНАДЦАТЬ СТУЛЬБЕВ» И ЕГО ПЕРЕВОДА НА НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК) ....	75
<i>КАБАНОВА И.Н., НОВИКОВА Н.Д.</i> СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ЭКСПЛИЦИТНОЙ И ИМПЛИЦИТНОЙ ОЦЕНКИ В РЕЧЕВЫХ АКТАХ САМОКРИТИКИ .....	80
<i>КАЛИНИНА А.Г., МАМОНОВА А.А.</i> МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ УСТНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЬЮ.....	86
<i>КАНЦУР А.Г., БУРДИНА К.А.</i> ВЕБ-КВЕСТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРЕДМЕТНЫХ И МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ .....	91

<i>КАНЦУР А.Г., НИКИТИНА А.А.</i> СИНГАПУРСКАЯ МЕТОДИКА ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В 7 КЛАССЕ.....	99
<i>КАНЦУР А.Г., МУРАВЬЕВА А.С.</i> ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	105
<i>КАНЦУР А.Г., ЧИКУРОВА У.Ю.</i> ВЕБ-ИНСТРУМЕНТ «PADLET» В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ.....	110
<i>КАНЦУР А.Г., ШАЙДУРОВ И.С., СТАЦУК Л.А.</i> РЕАЛИЗАЦИЯ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ЧЕРЕЗ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ НЕМЕЦКОГО КУЛЬТУРНОГО ЦЕНТРА ИМ. ГЁТЕ «НЕМЕЦКИЙ ДЕТСКИЙ ОНЛАЙН-УНИВЕРСИТЕТ».....	115
<i>КАНЦУР А.Г., ШИРЯЕВА А.Д.</i> ТЕХНОЛОГИЯ «КРОССЕНС» КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ.....	121
<i>КЛОЧКО К.А., ЗЛОБИНА В.А.</i> СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ .....	127
<i>КОРШУНОВА Н.Г., МАТВЕЕВА Д.Ю.</i> ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДИСКУРСА НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОЙ ВИДЕОРЕКЛАМЫ .....	134
<i>КОРШУНОВА Н.Г., ТУРОВА Е.А.</i> АНГЛИЦИЗМЫ В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ ПИСЬМЕННЫХ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТАХ.....	142
<i>КУРМЕЛЕВ А.Ю., СЫЧЕВА Е.А.</i> КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ ПОЛЕ ФЕНОМЕНА «АМЕРИКАНСКИЙ ПАТРИОТИЗМ» В АМЕРИКАНСКОМ МЕДИЙНОМ ДИСКУРСЕ.....	152
<i>ЛЕБЕДЕВА Н.А.</i> УЧЕТ И ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ КУРСАНТОВ ВЕДОМСТВЕННЫХ ВУЗОВ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ .....	159
<i>ЛОГИНОВА Т.Г., КАРМАШЕВА Г.С.</i> СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДОВ СОНЕТОВ ШЕКСПИРА .....	164
<i>ЛОГИНОВА Т.Г., ШТЕЙНИКОВА К.С.</i> ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ПОЛИЖАНРОВЫХ ТЕКСТОВ.....	171
<i>ЛОГИНОВА Т.Г., ШЕМБЕК М.В.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АНГЛО-НЕМЕЦКИХ КОГНАТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ .....	175
<i>МЕЛЕХИНА Е.С.</i> УЧЕБНАЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ.....	180
<i>МОСИНА М.А., БОКОВА С.Н.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННЫХ ПРОЕКТОВ В ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ.....	187
<i>МОСИНА М.А., БУРЛАКОВА А.А.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЛОЖЕНИЯ «GOOGLE EXPEDITIONS» ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ.....	193
<i>МОСИНА М.А., ГОРДЕЕВА О.Ю.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ INSTAGRAM В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ.....	198

<i>МОСИНА М.А., ДЕГТЯРЕВА Т.В.</i> ПОДГОТОВКА СТАРШЕКЛАССНИКОВ К ВЫПОЛНЕНИЮ ЗАДАНИЙ УСТНОЙ ЧАСТИ ЕГЭ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ.....	206
<i>МОСИНА М.А., МАРКОВА Е.Р.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО ПРИЛОЖЕНИЯ «PLICKERS» КАК СРЕДСТВА КОНТРОЛЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНОЯЗЫЧНЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ 9 КЛАССА.....	213
<i>МОСИНА М.А., ПЕРМЯКОВА М.З.</i> МЕТОД ШКОЛЬНОЙ МЕДИАЦИИ, ЕГО ИНТЕГРАЦИЯ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС И ПЕРСПЕКТИВЫ.....	221
<i>МОСИНА М.А., ПЕТРОВА А.В.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЛЕКСНЫХ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПЯТИМИНУТОК КАК СПОСОБА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В 5 КЛАССЕ .....	228
<i>НЕЛЬЗИНА Е.Н., ВОЛОШИНА А.И.</i> ПРИЕМЫ МУЛЬТИСЕНСОРНОГО ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	233
<i>НЕЛЬЗИНА Е.Н., ГРАЦИЛЁВА Ю.И.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ФОНЕТИЧЕСКИХ И РИТМИКО-ИНТОНАЦИОННЫХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ .....	239
<i>НОВОСЁЛОВ М.Н., НОВОСЁЛОВА С.Н.</i> СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА И ТЕХНОЛОГИИ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ .....	247
<i>ПАВЛЮКЕВИЧ Л.В., ВЕРХОТУРОВА А.А.</i> КАРТЫ ПРОППА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОДУКТИВНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА .....	255
<i>ПАВЛЮКЕВИЧ Л.В., МАКСИМОВА О.И.</i> ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕНСАТОРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА .....	261
<i>ПАВЛЮКЕВИЧ Л.В., ПИРОГОВА Я.Г.</i> МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ В СФЕРЕ ТУРИЗМА И ГОСТЕПРИИМСТВА .....	266
<i>ПЕРЕСТОРОНИНА И.Л., ТУНЕВА Е.Т.</i> ДЕФИНИЦИОННЫЙ АНАЛИЗ СОДЕРЖАНИЯ КОНЦЕПТА ENSEIGNANT / УЧИТЕЛЬ ВО ФРАНЦУЗСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ .....	272
<i>ПОПОВА Н.С., БОРОДАВКИНА М.М.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КРЕОЛИЗОВАННОГО ТЕКСТА НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ОСОЗНАННОСТИ .....	278
<i>ПОЧЕКАЕВА И.С., ВОГУЛЯКОВА В.В.</i> ОБЗОР СПОСОБОВ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПОДРОСТКОВОГО КИБЕРБУЛЛИНГА .....	284
<i>ПОЧЕКАЕВА И.С., ЗАРКОВА А.А.</i> СПЕЦИФИКА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ ВНУТРИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОЛЛЕКТИВОВ.....	289
<i>ПРОКОПЬЕВА Н.Н., КОЗЛОВА В.И.</i> СТРУКТУРНЫЕ И СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НЕМЕЦКИХ ИМЕННЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ, НОМИНИРУЮЩИХ ЛИЦО.....	295

<i>ПЫХИНА Н.В., БОДЯКШИНА Н.М.</i> КОММУНИКАТИВНАЯ КАТЕГОРИЯ ВЕЖЛИВОСТИ В ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ ПОДРОСТКОВ .....	300
<i>РОМАНОВА Т.Н., КРИВОШЕЕВА А.С.</i> КОНЦЕПТ «ДЖЕНТЛЬМЕН» В БРИТАНСКОЙ КУЛЬТУРЕ И ЛИТЕРАТУРЕ .....	305
<i>СОРОКИНА Т.В.</i> ТЕХНОЛОГИЯ «ВЕБ-КВЕСТ» КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ РАЗВИТИЯ ЛИНГВОИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ .....	311
<i>ТЕТЕРЛЕВА Е.В., КУЛИКОВА Ю.В.</i> ОБРАЗ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ В КРЕОЛИЗОВАННЫХ МЕМАХ .....	316
<i>ТЕТЕРЛЕВА Е.В., КУЛИКОВА Ю.В.</i> ОБРАЗ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ В ВИДЕОМЕМАХ ПЛАТФОРМЫ ТІКТОК .....	322

**ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ РЕЧИ  
РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО СТУДЕНТОВ ИЗ КИТАЯ  
В ПЕРМСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ ГУМАНИТАРНО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

*Арзютова Светлана Николаевна*  
*преподаватель русского как иностранного,*  
*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь*  
*E-mail: swetta912588@yandex.ru*

**PECULIARITIES OF RUSSIAN LANGUAGE PHONETICS IN TEACHING  
CHINESE STUDENTS RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT PERM  
STATE HUMANITARIAN-PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

*Svetlana Arziutova*  
*Teacher of Russian as a foreign language,*  
*Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm*  
*E-mail: swetta912588@yandex.ru*

**Аннотация:** в статье представлен опыт обучения студентов из Китая русскому языку как иностранному. Автор концентрирует внимание на особенностях обучения иностранных студентов фонетической стороне речи русского языка. Описание трудностей, которые испытывают обучающиеся при овладении фонетической системой русского языка, позволяет автору провести сопоставительный анализ данного аспекта в русском и китайском языках.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, фонетическая система, алфавит, слог, ударение, артикуляция, согласные и гласные звуки.

**Abstract:** the article presents experience in teaching Chinese students Russian as a foreign language. The author focuses on foreign students teaching peculiarities of Russian language phonetics. Russian phonetic system description of the difficulties experienced by students in mastering the phonetic system of the Russian language allows the author to conduct a comparative analysis of this aspect in the Russian and Chinese languages.

**Key words:** Russian as a foreign language, phonetic system, alphabet, syllable, accent, articulation, consonant and vowel sounds.

Всесторонняя интеграция России в мировое образовательное пространство способствует активному международному сотрудничеству российских и зарубежных образовательных организаций и научных центров. В силу определенных геополитических, социальных и технологических процессов в мире значимость иностранных языков (в данном случае имеется в виду русский язык как иностранный (РКИ)) повсеместно возрастает, особенно на территории Китайской Народной Республики (КНР), где реализуется большое количество российско-китайских проектов.

Международное сотрудничество между университетами КНР и России требует от студентов из Китая знания русского языка. Овладение русским языком включает в себя не только умения и навыки общения, но и умения понимать и уважать культуру представителей изучаемого языка.

Так, с 2019 г. 26 иностранных студентов из КНР начали свое обучение в Пермском государственном гуманитарно-педагогическом университете (ПГГПУ) по магистерской программе «Международный бакалавриат» (направление подготовки – «Педагогическое образование»), а также по дополнительной общеразвивающей программе «Русский как иностранный».

Овладение русским языком как иностранным для студентов из Китая является важным условием эффективного обучения в России. Китайский (изолирующий) и русский (флективный) языки, не являясь родственными языками, существенно отличаются друг от друга в строении предложений, лексическом, грамматическом, графическом, стилистическом и фонетическом аспектах. Фонетика представляет собой начальный раздел преподавания иностранного языка и для носителей китайского языка овладение русским произношением является длительным, кропотливым процессом. Несформированные фонетические навыки могут привести к нарушению речевого и личностного развития, психологическим проблемам, поэтому как со стороны учащихся, так и со стороны преподавателя пристальное внимание должно уделяться несоответствиям фонологических систем русского и китайского языков [1].

Нельзя не согласиться с мнением Е.А. Будник и И.М. Логиновой, что использование преподавателем данных сопоставительного анализа дает ему возможность учитывать особенности структуры и словарного состава родного языка студентов, прогнозировать, диагностировать и соответственно предупреждать трудности в усвоении материала, которые возникают перед студентами и которые придется ему преодолевать в процессе овладения речью на иностранном языке, предупреждать совершение ошибочных речевых действий [3]. Другими словами, при сопоставлении фонетических систем контактирующих языков (родного языка студентов и изучаемого языка) можно диагностировать и предупреждать фонетические нарушения при восприятии и производстве устной иноязычной речи.

Целью данной статьи является сопоставительный анализ фонетических систем, основных особенностей и отклонений в овладении фонетической стороной речи русского языка студентами из Китая.

Далее рассмотрим основные особенности и трудности обучения фонетической стороне речи в процессе овладения русским языком как иностранным студентами из Китая.

### **1. Алфавит**

Русский алфавит в современном виде включает 33 буквы, в то время как в привычном виде в китайском языке алфавит отсутствует. Китайское иероглифическое письмо – это идеографическая система, которая отличается от алфавитной тем, что в ней десятки тысяч знаков, определенных морфем языка

со своим не только фонетическим, но и лексическим значением. Относительно недавно была разработана специальная система пиньинь, в которой применяются латинские буквы и сочетания букв для передачи транскрипции китайских иероглифов, так как некоторые звуки, которые произносятся на китайском языке, отсутствуют в латыни. Так как одно и то же слово может иметь разное значение в зависимости от произнесенного тона, вместе с иероглифами и латинской транскрипцией китайского языка изучается и значение тонов. Обозначение тонов предусмотрено с помощью надстрочных знаков. Пиньинь был принят в 1958 г., а с 1979 г. используется во всем мире в качестве официальной латинской транскрипции имен и названий КНР.

## 2. Слог

Основным фонетическим отличием русского и китайского языков является минимальная конститутивная единица: в русском языке – это фонема, а в китайском языке – это слог, состоящий из ограниченного числа звуков, каждый из которых может занимать лишь определенную позицию по отношению к другим. Помимо этого, в китайском языке существуют строгие правила сочетаемости звуков в слого, слог образуется не более чем из 4 звуков, в одном слого невозможно сочетание групп согласных, а в нормативном китайском (путунхуа) имеются 4 тона, которые имеют словоразличительную функцию [2]. Отличительные особенности структуры слога и слоговой характер китайского языка и определяют принципы выделения минимальных значимых единиц. В русском языке это отдельный звук (фонема), а в китайском языке – тонированный слог, который обычно принято называть силлабемой или слогафонемой. Русский язык является монотоническим в отличие от политонического китайского, т.е. в русском языке нет в рамках слога противопоставленных друг другу типов движения тона.

## 3. Ударение

- Словесное ударение в русском языке разноместное и подвижное, а в китайском языке словесное ударение обусловлено наличием / отсутствием тона.

- В русском языке ударение играет важную роль: служит основой интонационной модели элементом и ритма. В современном китайском языке наличие ударения спорно: можно говорить о специфическом ударении – понятии слаботона и тона. Отдельный китайский иероглиф (слог) – полнотон, а любой китайский иероглиф в многосложном слове может быть реализован как слаботон. Таким образом, в многосложном слове может быть слог, который произносится как полнотон, и слог, который произносится как слаботон, что может быть воспринято, как ударный и безударный.

- В русском языке ударение количественно-динамическое (ударный слог самый сильный и длительный). В китайском литературном языке долгота является самым важным фактором для различения так называемых «ударных» и «безударных» слогов (если признаем наличие ударения в китайском языке, то оно скорее «количественное»).

- Под влиянием словесного ударения в русском языке происходит количественная и качественная редукция. В китайском языке безударные гласные могут выпадать.

#### **4. Артикуляция**

По наблюдениям В.В. Кавериной, сравнение фонетических систем русского и китайского языков выявляет следующие артикуляционные различия:

- в артикуляционном укладе русского языка губы несколько вытянуты вперед, в то время как в укладе китайского языка губы несколько напряжены и более плотно прижаты к зубам;

- русский артикуляционный уклад – дорсальный (при артикуляции многих звуков кончик языка упирается в нижние зубы, а передне-средняя часть спинки приподнята к нёбу); для китайского языка характерно ровное положение языка, слегка отодвинутого назад (язык не касается нёба и зубов) при загнутом кончике языка к альвеолам [4];

- фонационное дыхание в китайском языке сильнее по сравнению с русским. Под фонационным дыханием понимается способность человека в процессе высказывания своевременно производить короткий, достаточно глубокий вдох и рационально использовать воздух при выдохе в процессе речи. Для него характерны быстрый энергичный вдох, небольшая пауза и продолжительный ровный выдох, что и отличает его от физиологического дыхания.

#### **5. Произношение согласных звуков**

В китайском языке нет звука [p], поэтому обучающимся из Китая сложно овладеть произношением русских звуков [p] и [л] (кран – клан, голод – город). В ходе фонетических тренировок со студентами обнаружилось, что некоторые согласные обеспечивают опору для отталкивания языка и язык встает в правильную позицию. Например, такие слова как дрова, дрель, трактор и сочетания звуков [др] и [тр] помогли многим студентам овладеть произношением звука [p].

В связи с тем, что звук [в] в китайском языке отсутствует, причем нет даже полувзвонкого согласного, соответствующего глухому [ф], у носителей китайского языка отмечается на месте русского согласного [в] полугласный губно-губной [w] или гласный [y].

Противопоставление твердых и мягких согласных в китайском языке отсутствует, что так же вызывает значительные затруднения, как в самой дополнительной артикуляции, так и их фонологических различиях.

В китайском языке нет привычного для русского языка противопоставления звонких и глухих согласных звуков [б] – [п], [д] – [т], [г] – [к], которые определяются по отсутствию или наличию при их произнесении голоса. В русском языке противопоставление согласных звуков происходит по глухости – звонкости, в китайском языке по придыхательности – непридыхательности, т.е. произнесения на сильном выдохе (придыхательным [p], [t], [k] противостоят непридыхательные [b], [d], [g]).

Поэтому данные русские фонемы произносятся китайскими учащимися с дополнительным [х]-образным шумом. Придыхание является смыслоразличительным признаком китайского языка, который переносится китайскими студентами на глухие – звонкие согласные русского языка, представляя интерференцию. Так, из 21 согласного китайского языка 12 произносятся с придыханием.

### **6. Произношение гласных звуков**

Звуки [о] и [у] произносятся с ослаблением губной артикуляции, что объясняется меньшей лабиализацией губных звуков в китайском языке по сравнению с русским.

Артикуляция гласного [ы] вызывает сложности, так как этот звук отсутствует в китайском языке. При постановке [ы] обращают внимание на ощутимые моменты артикуляции при сопоставлении [ы] с [и]. Затем следует перейти к тренировочным упражнениям сочетаний [ы] с [и] со всеми согласными.

Таким образом, можно заметить, что в произношении русских звуков ряд трудностей обучающихся из Китая носит системный характер и обусловлен отсутствием фонологических противопоставлений твердых и мягких, глухих и звонких согласных в китайском языке. Несоответствия русской и китайской артикуляционной базы так же вызывают немалые сложности при овладении фонетической системой русского языка. Результаты такого анализа, проведенного на основе опыта работы со студентами из Китая, могут являться основой для разработки индивидуальной программы курса обучения русской звучащей речи для будущих иностранных студентов ПГГПУ.

### **Список литературы**

1. *Бондарко Л.В., Вербицкая Л.А., Гордина М.В.* Основы общей фонетики. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1991. – 152 с.
2. *Брызгунова Е.А.* Практическая фонетика и интонация русского языка. – М.: Изд-во МГУ, 1963. – 308 с.
3. *Будник Е.А., Логинова И.М.* Русский консонантизм как объект обучения португалоговорящих студентов // Русский язык за рубежом. – 2009. – № 4. – С. 42–48.
4. *Каверина В.В.* Обучение русскому произношению лиц, говорящих на китайском языке (на основе сопоставительного анализа китайской и русской фонетических систем) // Язык, сознание, коммуникация. – 1998. – № 6. – С. 78–92.

## СЛОВА ГОДА КАК ИСТОЧНИК СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИНФОРМАЦИИ

**Баранцева Ольга Александровна**

канд. филол. наук, зав. кафедрой английского языка, филологии и перевода,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: barantseva@rambler.ru

**Снигирева Ирина Васильевна**

студентка 741 гр. факультета иностранных языков,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: i\_pepelyaeva@mail.ru

## WORDS OF THE YEAR AS SOURCE OF SOCIO-CULTURAL INFORMATION

**Olga Barantseva, Ph.D.**

Head of the English Language, Philology and Interpretation Department,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: barantseva@rambler.ru

**Irina Snigireva**

Student of the Faculty of Foreign Languages, group 741,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: i\_pepelyaeva@mail.ru

**Аннотация:** статья посвящена рассмотрению проекта «Слово года» как источника социокультурной информации. Дается краткая характеристика понятия «слово года». Проводится лингвистический анализ слов года за период 2015–2019 гг. На основе результатов проведенного анализа делается вывод о наиболее актуальных темах, которые находятся в фокусе внимания британского общества.

**Ключевые слова:** слово года, словообразование, словари, тематическая группа.

**Abstract:** the article considers the project Word of the Year as source of socio-cultural information. The article provides brief information on the definition of the concept «word of the year». The semantic analysis of the words of the year for the period 2015–2019 is given. As a result of the analysis, the author draws a conclusion about the most relevant topics which are in the focus of attention of British society.

**Key words:** word of the year, word-formation, dictionaries, thematic group.

На сегодняшний день одним из наиболее популярных социолингвистических проектов, который может быть использован в качестве источника социокультурной информации, является феномен «слово года». «Слово года» (WOTY – Word of the Year) – это ежегодная акция, проводимая

различными странами мира с целью выявить значимые и актуальные слова, а также выражения, которые наиболее часто использовались обществом в тот или иной год [1].

Выбор слов года осуществляется различными лингвистическими организациями. Одними из наиболее популярных словарей, занимающихся фиксацией слов года в контексте британского общества, являются Oxford Dictionaries, Collins Dictionary и Cambridge Dictionary.

По мнению Oxford Dictionaries, слово года должно отражать настроение и дух социума, а также главный общественный интерес года. Помимо этого, эксперты данной организации уверены, что существенным критерием выбора «слова года» является наличие у него потенциала для дальнейшего использования как репрезентанта большого культурного значения.

Словари Cambridge Dictionary и Collins Dictionary ориентируются на самое поисковое слово и то, поиск которого представителями общества начался неожиданно резко и вырос в определенный период, что связано с важными событиями или высказываниями влиятельных лиц. Следовательно, миссия слова года заключается в обогащении лексической стороны языка [3].

Резюмируя, составители словарей руководствуются следующими критериями отбора слов года:

- 1) количество посещений страницы со словом;
- 2) резкое возрастание количества посещений страниц слова;
- 3) частотность слова в разделе поиска на сайте словаря;
- 4) неожиданное и резкое возрастание поисковых запросов в определенный период, что обозначается термином *spike* – пик;
- 5) широкое использование в течение года в прессе;
- 6) тесная связь с активно обсуждаемыми вопросами года;
- 7) способность отражать дух, настроение и главный общественный интерес года, а также наличие потенциала для дальнейшего использования как носителя большого культурного значения и нарастающих тенденций;
- 8) связь с важными событиями и выступлениями влиятельных лиц [2].

В период с 2015 по 2019 г. словарями было зафиксировано достаточное количество слов, отражающих те или иные процессы и явления, которым было подвержено британское общество. Рассмотрим их по годам.

## 2015

Oxford Dictionaries: *emoji*, *on fleak*, *refugee*, *sharing economy*.

*Emoji* – «face with tears of joy». В 2015 г. Oxford University Press выбрал словом года не слово, а графический знак. По мнению представителей словаря, данный знак лучшего всего отразил дух, настроение и заботы 2015 г. Его оставляли 20 % пользователей, которые отправляли смайлики в Великобритании. Так как «лицо со слезами радости» относится к графическому языку, то невозможно провести словообразовательный анализ. Данный знак можно отнести к тематической группе – коммуникация.

Collins Dictionary: *binge-watch*, *clean-eating*, *ghosting*, *swipe*.

*Binge-watch* – to watch a large number of television programmes (especially all the shows from one series). По мнению Хелен Ньюстед, главы Collins Dictionary, резкий рост использования слова *binge-watch* обусловлен кардинальными изменениями в способах проведения свободного времени. 92 % зрителей в Великобритании признались, что в свободное время им удается посмотреть три или более эпизода сериала за день. 37 % пользователей ответили, что чаще всего проводят свои выходные или же отпуск за просмотром любимых сериалов. Также глава организации отметила, что такая наметившаяся тенденция чрезмерного просмотра сериалов и других развлекательных программ губительно сказывается на британском обществе, превращая его представителей в «телевизионных наркоманов».

Тематическая группа данного слова года – развлечения / досуг.

Этот неологизм образован по модели слова *binge-eat*. Способ образования – основосложение. Лексическая единица получилась в результате сложения двух основ, глагола *watch* и существительного *binge*. Словообразовательная модель: N + V = V.

Cambridge Dictionary: *austerity, horse-trading, showboating*.

*Austerity* – the condition of living without unnecessary things and without comfort, with limited money or goods, or a practice, habit, or experience. В 2015 г. Кембриджский словарь зафиксировал лексическую единицу *austerity* как часто используемую британским обществом. Причиной такой популярности слова является экономическая нестабильность, которая охватила Великобританию в 2015 г. Вместе с этим страна испытала на себе европейский миграционный кризис, многократное увеличение потока беженцев и нелегальных мигрантов очень сильно ударило не только по экономике страны, но и по другим социальным отраслям.

Тематическая группа слова – политика.

Данная лексическая единица не является неологизмом.

## 2016

Oxford Dictionaries: *post-truth, adulating, alt-right, carbon-footprint*.

*Post-truth* – relating to a situation in which people are more likely to accept an argument based on their emotions and beliefs, rather than one based on facts. Комментируя выбор слова года, лексикографы отметили, что сама концепция *post-truth* существует уже несколько десятилетий. Как сообщает сайт Оксфордского словаря, за последний год это слово перешло из разряда редких в число главных политических терминов современности, оно широко представлено в публикациях крупных СМИ, понятно широкой аудитории. В 2016 г. концепция *post-truth* стала особенно популярной в публикациях СМИ после прошедшего летом референдума о выходе Британии из состава ЕС.

Тематическая группа слова – политика.

Способ образования – аффиксальный. Лексическая единица образована с помощью сложения префикса *post* и существительного *truth*. Словообразовательная модель: Prefix + N = N.

Collins Dictionary: *Brexit, Hygge, Sharenting, Trumpism*.

*Brexit* – an exit (= act of leaving) by the United Kingdom from the European Union (short for British exit). Возросший интерес к данному слову связан с выходом Великобритании из Европейского союза.

Тематическая группа слова – политика.

Способ образования – сращение. Образовано от сложения усеченного прилагательного *British* + существительного *exit*. В данном случае используется традиционная модель словообразования  $Adj + N = N$ .

Cambridge Dictionary: *paranoid, anxiety, chaos, prejudice*.

*Paranoid* – feeling extremely nervous and worried because you believe that other people do not like you or are trying to harm you. 2016 г. стал годом «страшилок», по версии представителей Cambridge Dictionary. Дело в том, что вся негативная информация, связанная с выходом Великобритании из Евросоюза, постоянно транслировалась в СМИ и, таким образом, повышала обеспокоенность общества о мрачном будущем их страны.

Тематическая группа слова – политика / психология.

Данная лексическая единица не является неологизмом.

## 2017

Oxford Dictionaries: *youthquake, antifa, gorpcore, broflake, eco-friendly*.

*Youthquake* – an important social or political change that is started by young people. Оксфордский словарь признал словом 2017 г. *youthquake*. Сам словарь определяет это слово как «политическое пробуждение» миллениалов (поколение Y). Выбор частого использования лексической единицы объясняется увеличением политической активности молодежи в Великобритании.

Тематическая группа слова – политика.

Слово образовано по модели лексической единицы *earthquake*. Способ образования – основосложение. Образовано от сложения *youth* + *quake*. Словообразовательная модель:  $N + N = N$ .

Collins Dictionary: *fake-news, antifa, Corbynmania, cuffing season*.

*Fake-news* – false stories that appear to be news, spread on the internet or using other media, usually created to influence political views or as a joke. По мнению экспертов Collins Dictionary, лексическая единица *fake-news* употреблялась наиболее часто в 2017. Исходя из исследований использование словосочетания выросло за год в мировых СМИ на 365 %, и причиной тому стало использование слова в избирательной президентской кампании в Соединенных Штатах.

Тематическая группа слова – политика / СМИ.

Данное слово не является неологизмом.

Cambridge Dictionary: *populism, nepotism, recuse, megalomania*.

*Populism* – political ideas and activities that are intended to get the support of ordinary people by giving them what they want. В 2017 г. пользователи кембриджского словаря чаще всего искали слово *populism*. Общественный интерес к слову связан с действиями папы римского, который выразил свое негодование по поводу проводимой США и Европой политики.

Тематическая группа слова – политика.

Данное слово не является неологизмом.

**2018**

Oxford Dictionaries: *toxic, cakeism, gammon*.

*Toxic* – causing you a lot of harm and unhappiness over a long period of time.

Составители Оксфордского словаря отметили, что слово *toxic* очень активно использовалось британским обществом на протяжении 2018 г. Такой бурный всплеск употребления прослеживался как в политических темах, так и в темах, связанных с проблемами экологии. Прилагательное часто встречалось в самых громких и обсуждаемых новостях года. Эксперты словаря посчитали, что в 2018 г. значение слова *toxic* просматривали на 45 % чаще, чем в прошлом.

В 2018 г. это прилагательное в большинстве случаев упоминалось из-за отравления Сергея Скрипаля и его дочери, которые проживали в г. Солсбери.

Также внимание к этому слову привлекла Британская организация здравоохранения, которая опубликовала доклад о низком качестве воздуха на территории страны.

Тематическая группа слова – экология / политика / здравоохранение.

Данное слово не является неологизмом.

Collins Dictionary: *single-use, gammon, backstop, plogging*.

*Single-use* – used to refer to a product that can be used once and is then thrown away. Составители словаря Collins Dictionary отметили, что слово *single-use* стало словом 2018 г. ввиду того, что люди стали чаще всего использовать одноразовые предметы: салфетки, пакеты и др. И если раньше слово употреблялось, когда речь шла об удобстве, то теперь лексическая единица приобрела негативную коннотацию. Лексикографы объясняют это тем, что люди становятся более экологически осведомленными. Например, их шокируют снимки отдаленных уголков океана с плавающим мусором.

Тематическая группа слова – экология.

Способ образования – основосложение. Образовано от сложения прилагательного *single* + существительного *use*. Словообразовательная модель: Adj + N = Adj.

Cambridge Dictionary: *ecocide, nomophobia, gender-gap*.

*Ecocide* – destruction of the natural environment of an area, or very great damage to it. Представители Cambridge Dictionary заявили, что слово *ecocide* чаще всего вводилось в поисковик словаря в 2018 г. Эксперты заявили, что на фоне повышенного внимания общественности к климатической чрезвычайной ситуации и призывов к действиям употребление слова *экоцид* увеличилось на 680 % за год. Эта лексическая единица лежит в основе лозунга юридической кампании, направленной на защиту окружающей среды. Международный уголовный суд ставит явление экоцида в один ряд с геноцидом, военными преступлениями и преступлениями против человечества.

Тематическая группа слова – экология.

Способ образования лексической единицы – сложение морфем (префикса и суффикса). Образовано от сложения морфем *eco* и суффикса *cide*.

## 2019

Oxford Dictionaries: *climate emergency, eco-anxiety, climate-action*.

*Climate emergency* – serious and urgent problems that are being caused or likely to be caused by changes in the world's weather, in particular the world getting warmer as a result of human activity increasing the level of carbon dioxide in the atmosphere. По мнению экспертов, употребление выражения *climate emergency* увеличилось в 100 раз по сравнению с прошлым годом. Такое частое использование слова обусловлено объявлением в Великобритании чрезвычайной экологической ситуации. Британский парламент стал первым в мире, официально заговорившим о введении режима чрезвычайной ситуации. Лидер лейбористской партии Джереми Корбин открыл сессию британского парламента 1 мая 2019 г., призывая ввести режим чрезвычайной экологической ситуации в стране.

Тематическая группа слова – экология.

Данная лексическая единица представляет собой словосочетание двух существительных.

Collins Dictionary: *climate strike, influencer, hopepunk*.

*Climate strike* – a protest in which people refuse to go to work or school as a way of drawing attention to climate change and demanding action from governments. Британский словарь Коллинза выбрал словом 2019 г. выражение *climate strike*. Возросший интерес к данному выражению связан с климатической акцией Греты Тунберг, которая называется «Global Climate Strike». В 2018 г. школьница начала устраивать пятничные забастовки, с целью привлечения мирового внимания к проблемам климата. Самой первой страной, которая поддержала активистку, была Великобритания. В этой стране были зафиксированы самые массовые молодежные экологические забастовки. Школьники и студенты Великобритании отказались от занятий по пятницам, чтобы выходить на площади и устраивать акции протеста против экологического беспредела, который происходит в мире.

Тематическая группа слова – экология.

Данная лексическая единица представляет собой словосочетание двух существительных.

Cambridge Dictionary: *carbon-sink, upcycling, plastic footprint*.

*Carbon-sink* – an area of forest that is large enough to absorb large amounts of carbon dioxide from the earth's atmosphere and therefore to reduce the effect of global warming. Пользователи Cambridge Dictionary за период 2019 г. очень часто искали слово *carbon-sink* на фоне повышающейся экологической осведомленности британского общества. Люди начали задумываться о пользе леса как нейтрализатора глобального потепления. Ценность лесов в Великобритании за 2019 г. возросла.

Тематическая группа слова – экология.

Способ образования – основосложение. Образовано от сложения существительного *carbon* и существительного *sink*. Словообразовательная модель: N + N = N.

Таким образом, проведенный нами анализ слов года в период с 2015 по 2019 г. позволил выявить темы, которые чаще остальных находятся в фокусе британского внимания.

Слова года, связанные с темами политики (41 %) и экологии (35 %), являются наиболее востребованными и чаще всего возглавляют представленные словарями списки слов уходящего года.

### Список литературы

1. *Иссерс О.С.* В поисках общего словаря: дискурсивные практики новейшего времени через призму проектов «Слово года» // Политическая лингвистика. – 2014. – № 4 (50). – С. 48–53.
2. *Николаева Е.В.* «Слова года» как лингвокультурные концепты // Филологические науки. Вопросы и теории практики. – [Тамбов]. – 2017. – № 10 (76): в 3 ч. Ч. 1. – С. 154–157.
3. *Стекольников Н.В.* Слово как знак времени (социолингвистический аспект) // Вестник Воронеж. гос. ун-та. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2017. – № 1. – С. 27–31.

## АНГЛОЯЗЫЧНЫЕ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИЕ РЕАЛИИ КАК ПРЕДМЕТ ИЗУЧЕНИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЯ

**Баранцева Ольга Александровна**

канд. филол. наук, зав. кафедрой английского языка, филологии и перевода,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: barantseva@rambler.ru

**Солодова Елизавета Андреевна**

студентка 741/2 гр. факультета иностранных языков,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: elizabeth-solodova@yandex.ru

## ENGLISH SOCIO-POLITICAL REALIA AS A STUDY SUBJECT OF CULTURE-ORIENTED LINGUISTICS

**Olga Barantseva, Ph.D.**

Head of the English Language, Philology and Interpretation Department,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: barantseva@rambler.ru

**Elizaveta Solodova**

Student of the Faculty of Foreign Languages, group 741,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: elizabeth-solodova@yandex.ru

**Аннотация:** в статье рассматриваются англоязычные общественно-политические реалии как предмет изучения лингвострановедения. Проведен семантический анализ реалий, связанных с общественно-политической жизнью Великобритании. В статье предлагается классификация рассматриваемых реалий с примерами из лингвострановедческих словарей и современной прессы.

**Ключевые слова:** реалия, общественно-политические реалии, лингвострановедение, неологизмы, историзмы.

**Abstract:** the article presents a research on English socio-political realia as a study subject of culture-oriented linguistics. The semantic analysis of realia connected with the socio-political life in Britain is provided. The article offers the classification of the realia in question with examples from linguistic dictionaries and contemporary mass media.

**Key words:** realia, socio-political realia, culture-oriented linguistics, neologisms, historisms.

Основной целью обучения иностранному языку является развитие личности учащегося в неразрывной связи с изучением культуры страны, способствуя желанию участвовать в межкультурной коммуникации

и самостоятельно совершенствоваться в новых деятельности [1]. В связи с этим большую значимость приобретает лингвострановедческий аспект социокультурной компетенции.

Основной целью лингвострановедения является снабжение неносителя языка фоновыми знаниями, в объеме, по форме и содержанию приближающимся к фоновым знаниям носителя данного языка и культуры.

Лингвострановедение ставит перед собой задачу исследования языковых единиц, наиболее ярко отображающих национальные особенности культуры народа – носителя языка и среды его существования. В число таких единиц входят:

- 1) реалии;
- 2) коннотативная лексика – слова, совпадающие по основному значению, но различающиеся по культурно-историческим ассоциациям;
- 3) фоновая лексика – слова, которые обозначают предметы и явления, имеющие аналоги в сопоставляемой культуре, но различаются по каким-то национальным особенностям функционирования, формы, предназначения предметов [3].

Один из компонентов лингвострановедческого аспекта представлен реалиями, под которыми понимаются предметы или явления материальной культуры, этнические и национальные особенности, обычаи, обряды и традиции, а также исторические факты или процессы, зачастую не имеющие лексических эквивалентов в других языках [2].

Именно реалии составляют национальное достояние и историю той или иной страны. Изучение реалий конкретного языка позволяет понять ментальность носителей иностранного языка. Возникновение новых реалий в жизни общества способствует появлению новых реалий в языке, причем время для этого можно довольно четко отследить, так как лексика очень чутко реагирует на все изменения, происходящие в обществе. В реалиях наглядно проявляется близость между языками и культурой, им присущ соответственный национальный колорит.

В фокус данной статьи попадает одна из тематических групп реалий, традиционно выделяемых в лингвистических исследованиях, – общественно-политические реалии.

Общественно-политические реалии составляют часть общественно-политической лексики, отражающую специфические для данной страны явления и понятия из сферы общественно-политической жизни. Данные реалии нужно рассматривать в неразрывной связи с историческими и политическими событиями и явлениями определенной страны.

Поскольку ранее не проводился развернутый анализ реалий, связанных с общественно-политической жизнью Великобритании, думается целесообразным представить здесь их классификацию, сопроводив примерами из лингвострановедческих словарей и современной прессы.

### **1. Государственные символы:**

*Union Jack* – государственный британский флаг. Полное название «Union Jack or Union Flag Royal Union Flag (in Canada)»; *Dieu et mon droit* (англ. God

and my right – Бог и мое право) – девиз английской (с XVIII в. – британской) монархии со времен Генриха V (1413–1422); *Royal coat of arms of the United Kingdom* – официальный герб британского монарха.

## 2. Органы власти.

### А) Реалии, связанные с королевой.

*Imperial State Crown* – корона Британской Империи; *Great Seal of the Realm* – Великая печать Королевства; *The Crown Jewels of the United Kingdom* – являются 142 королевскими церемониальными предметами.

### Б) Реалии законодательной власти (органы власти и носители власти).

*House of Lords* – верхняя палата парламента Великобритании; *House of Commons* – нижняя палата парламента Великобритании; *Speaker* – председатель нижней палаты общин; *Lord High Chancellor* – высший сановник государства, назначается Сувереном по представлению премьер-министра на пять лет; *Chief Whips* – парламентские организаторы, управляющие партиями; *Black rod* – «Черный жезл», герольдмейстер (палаты лордов); *yeomanusher* – помощник герольдмейстера; *Royal Assent* – Королевская санкция является методом, с помощью которого монарх формально утверждает акт законодательного органа.

## 3. Политические партии.

*Tories – toru*, английская политическая партия; возникла в конце 70-х – начале 80-х гг. XVII в.; *whigs – виги*, историческое название Либеральной партии Великобритании.

## 4. Классы, сословные касты.

Классовость – важный элемент английской общественно-политической жизни, который с течением времени претерпевает изменения. В этой группе реалий много историзмов, которые связаны с названиями классов в разные периоды существования Англии.

Так, историю X–XI вв. представляют следующие реалии: *earl* – граф (титул высшей аристократии англосаксонской Британии в XI в., возникший под влиянием датского завоевания Англии); *churl / ceorl* – керлы, простолюдины (слой простых свободных земледельцев-крестьян в англосаксонский период истории Британии), *geneats* – гениты, *geburs* – гебуры; *kotsetlas* – котселты.

В период с XV по XVII в. английское общество представлено следующими классами людей: *cottagers and labourers*; *husbandman (or other tradesmen)* – купец или фермер, *yeoman* – йомен, мелкий фермер.

Структура классов значительно поменялась в последнее время. В 2017 г. было проведено Большое исследование классов Великобритании (Great British Class Survey), которое выявило существование в стране 7 классов. Названия классов еще не переведены на русский язык, в связи с чем в статье предложен авторский перевод:

*precariat* – «прекариат», называемый также нестабильным пролетариатом. Самый бедный и обездоленный класс в Британии;

*traditional working class* – традиционный рабочий класс;

*emergent service workers* – развивающийся класс работников сфер услуг;

*technical middle class* – технический средний класс или «технари»;

*new affluent workers* – обеспеченные наемные работники;  
*established middle class* – устоявшийся средний класс;  
*elite* – элита [5].

### 5. Титулы и звания.

*Peer of realm* – пэр Соединенного Королевства; *life peers* – пожизненный пэр; *hereditary peer* – наследственный пэр; *representative peer* – представительный пэр, избираемый членами палаты пэров Шотландии и палаты пэров Ирландии для участия в работе британской Палаты лордов.

### 6. Общественно-политические движения.

*lollards* – лолларды; наиболее демократически настроенные последователи религиозного реформатора Дж. Уиклифа;

*puritans* – пуритане: движение XVI–XVII вв. за очищение англиканской церкви от остатков католицизма в богослужении, обрядах и доктрине, отличавшие строгостью нравов и религиозной нетерпимостью;

*levellers* – уравниатели: радикальная политическая партия в период Английской революции, до 1647 г. левое крыло индпендентов;

*diggers* – землекопы, диггеры: крайне левое крыло революционной демократии в период Английской революции;

*luddites* – луддиты: рабочие, участники первых выступлений (конец XVIII – начало XIX вв., Англия) против последствий индустриальной революции, что выражалось в разрушении станков и фабричного оборудования;

*anti-Corn Law League* – организация английских промышленников и экономистов, выступавшая за отмену Хлебных законов, защищала интересы промышленной буржуазии.

В последнее время группа «общественно-политические движения» обогатилась за счет лексических единиц, связанных с Брекситом, под которым понимают процесс выхода Великобритании из Европейского союза. На данный момент создаются Brexit-словари, где фиксируются неологизмы, так или иначе связанные с данным политическим явлением. Приведем несколько примеров реалий, появившихся за последние четыре года, с тех пор как прошел общенациональный референдум:

*hard Brexit* – «жесткий» Брекзит – вариант выхода Великобритании из ЕС с полным отказом от доступа к единому рынку и доступа к таможенному союзу;

*soft Brexit* – «мягкий» Брекзит – вариант выхода Великобритании из ЕС, который позволил бы сохранить отношения Великобритании и Европы максимально близкими к уже существующим договоренностям;

*white Brexit* – «белый» Брекзит – вариант Брексита, при котором британцы могут остаться членами таможенного союза ЕС;

*brexodus* – ситуация, при которой число европейцев, приехавших в Великобританию, больше тех, кто покинул страну;

*clean Brexit* – вариант выхода Великобритании из ЕС без соглашения о выводе средств;

*cliff edge* – вариант «жесткого» Брексита: разрыв без последующих действий и последствий;

*green Brexit* – «зеленый» Брекзит – термин, обозначающий, что Правительство Великобритании планировало установить независимый орган контроля по соблюдению экологических стандартов после выхода страны из состава Евросоюза;

*remainers* – люди, отстаивающие позицию о том, чтобы Великобритания не выходила из ЕС;

*leavers* – люди, поддерживающие Брекзит [4].

Проведенный анализ реалий, отражающих общественно-политические особенности Великобритании, показывает, что данная предметная группа значительным образом пополнилась в силу серьезных социально-политических изменений.

Рассмотрение новых общественно-политических реалий на уроках иностранного языка придает учебному процессу аутентичность и актуальность.

### Список литературы

1. Бобкова Л.В. Страноведение как форма привития интереса к изучению иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 5. – С. 35–38.
2. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-образовательный: в 2 т. – М.: Рус. яз., 2000.
3. Томахин Г.Д. Реалии-американизмы. – М.: Высшая школа, 1988.
4. Brexit. 2016 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.macmillandictionary.com/buzzword/entries/brexit.html>
5. Savage M. Social class in the 21st century. – Penguin UK, 2015.

## ПРОБЛЕМА СТРУКТУРЫ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ

**Баранцева Ольга Александровна**  
канд. филол. наук, зав. кафедрой английского языка, филологии и перевода,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: barantseva@rambler.ru

**Ван Боао**  
магистрант,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь

**Чжан Юнтао**  
магистрант,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь

**Ху Гуаньчу**  
магистрант,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь

## THE PROBLEM OF STRUCTURE OF SOCIAL SKILLS

**Olga Barantseva, Ph.D.**  
Head of the English Language, Philology and Interpretation Department,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: barantseva@rambler.ru

**Bo Ao Wang**  
Master's Degree Student,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm

**Yong Tao Zhang**  
Master's Degree Student,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm

**Guan Chu Hu**  
Master's Degree Student,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm

**Аннотация:** статья представляет теоретический обзор проблемы социальных навыков. В статье дается анализ понятия «социальный навык». Социальные навыки рассматриваются как многоуровневое образование. Обсуждаются разные подходы к компонентному анализу социальных навыков.

**Ключевые слова:** социальные навыки, социальная компетенция.

**Abstract:** the article provides a theoretical overview of the problem of social skills. The analysis of the concept of social skills is given. The article emphasizes the

fact that social skills are a multi-level construct. Different approaches to the component analysis of social skills are discussed.

**Key words:** social skills, social competence.

The importance of social skills in the modern world is undeniable, as they are vital for a person's successful development in life.

The problem of social skills is researched in many works. One of the debatable questions is applying appropriate terminology related to social skills. The concept of social skills is connected with a number of terms that include «interpersonal skills», «interpersonal competence», «social competence», and «communication competence». These terms are frequently used interchangeably.

Primarily the term «social skill» was used in connection with mentally impaired individuals. From the clinical perspective personalities with mental disabilities have underdeveloped social skills. Gradually the problem of social skills attracted attention of non-clinical researches. Currently social skills are becoming a subject of special interest, as technological development and spread of Internet communication are changing the ways people are communicating. New ways and means of interaction generate not only a number of positive effects, but also detrimental consequences, in particular deterioration of face-to-face communication pattern which are directly linked to social skills.

So what are social skills?

Scholars from different disciplines, such as communication, training, and organizational behavior have offered critical insights into what social skill is, but there is no consensus on what social skill is.

Hersen and Bellack reckon that social skills that the ability to express both positive and negative feelings in the interpersonal context without suffering the consequent loss of social reinforcement [5].

Social skills are a multi-level construct. The elements of this construct vary in works of different researches.

According to M. Kostelnik and others, social competence consists of six categories of competence: adoption of social values, development of a sense of personal identity, acquisition of interpersonal skills, learning how to regulate personal behavior in accord with societal expectations, planning and decision-making, and development of cultural competence [4].

J. Matson and others mention that social skills can be characterized by abilities of different levels encompassing *elementary communication* (for example, eyesight contact), *social perception abilities* (such as understanding and interpreting social signals), *specific behaviors, ways of interactions* (for example, active listening, mutual communication, ignorance, etc.), which are applied by the individual when performing a social task; and finishing with *communication skills* – i.e. effectively interact with others, adequately react, avoiding interpersonal conflicts, adapt to both simple, and complex situations [1].

C. Canney and A. Byrne classify social skills according to the areas of their expression:

- *foundation skills*, manifesting in social interactions as basic abilities (eye contact, keeping an adequate personal space, gestures, mimic);
- *interaction skills* including the following abilities: to solve conflicts, wait for one's turn, initiate and close the conversation; interact with authorities;
- *emotional skills* are necessary for personal and other's awareness, they manifest as abilities to recognize and acknowledge the feelings of others, ability of empathy understanding body language and mimic, ability to determine whether another person can be trusted;
- *cognitive skills* are necessary in more complex situations of social interaction (social perception, self-observation, understanding of social norms, and the choice of an adequate behavior in different situations) [2].

R. Rubin and M. Martin developed a social skill framework called interpersonal communication competence, which is defined as “an impression or judgment formed about a person's ability to manage interpersonal relationships in communication settings”. Ten sub-dimensions are involved, 8 which can be broadly categorized into three general groups. The first group involves the ability to adequately present and communicate with others, which includes self-disclosure, social relaxation, assertiveness, and expressiveness. The second ability group involves sensitivity toward others and includes empathy, altercentrism (interest in others), immediacy (caring), and supportiveness. The last ability group is adjustability, which involves environmental control and interaction management, or the skill to adjust conversations patterns to reach a social goal [7].

S. Goncharov speaks about several levels of the content of social competence. This is, firstly, the content associated with the bodily, mental and spiritual life of a person. It includes the ability to independently build a hierarchy of values, to think convincingly, consistently and systematically, to master the technique of expressing thoughts, mental self-management, knowledge of wellness technologies, psychosexual literacy. Such content includes, on the whole, personally developing technologies that support and develop the bodily, mental, and spiritual powers of man. This is, secondly, the content associated with human being in the social life process, in the system of social institutions, norms and relations. Such content is trans-subjective, supra-individual, it involves an understanding of the uniqueness of social reality, the purpose of social institutions, the main areas of society, the value foundations of human being, family, collective, homeland, law and state, politics and economy, labor and property, profession and specialty; ability to carry out communicative, economic, legal and other technology in civilian life. Thirdly, it is the content connected with the deployment of human life: the ability to make up the scenario of one's life [3].

O. Korol considers that social competency includes several subtypes [6].

1. Operational social competence – knowledge of the functioning of social groups, modern conditions, the breadth and requirements of the modern repertoire of role-playing behavior.

2. Verbal competence – the relevance of statements, variability of information interpretation, good orientation in the field of evaluative stereotypes and patterns, etc.

3. Communicative competence – mastery of complex communicative skills and abilities, the formation of adequate skills in new social structures, knowledge of cultural norms, traditions, etiquette in the field of communication.

4. Socio-psychological competence – knowledge of a variety of social roles and ways of interaction, a skill to solve interpersonal problems; worked out scenarios of behavior in difficult, conflict situations.

5. Ego-competence – awareness of one's national, sexual, group affiliation, knowledge of the mechanisms of self-regulation and the ability to use them.

Thus, social skills are viewed by manu autors as a complex entity. Its components are quite different and depend on individual understanding of the concept in question.

### List of references

1. A comparison of social and adaptive functioning in persons with psychosis, autism, and severe or profound mental retardation / J. Matson, E. Mayville, J. Lott et al. // *Journal of Developmental and Physical Disabilities*. – 2003. – № 15. – P. 57–65.
2. *Cannery C., Byrne A.* Evaluating circle time as a support to social skills development – reflections on a journey in school based research // *British Journal of Special Education*. – 2006. – № 33 (1). – P. 19–24.
3. *Goncharov S.* Social competency: essence, structure, criteria and significance // *Education and science*. – 2004. – № 2 (26). – P. 3–18.
4. Guiding children's social development: Theory to practice / M.J. Kostelnik, A.P. Whiren, A.K. Soderman et al. – Delmar; New York, 2002.
5. *Hersen M., Bellack A.S.* Assessment of social skills // *Cininero A.R., Calhoun K.S.* (eds.). *Handbook of Behavior Assessment*. – New York: Wiley, 1977. – P. 509–554.
6. *Korol O.F.* Social competency: in search of the universal model // *Selected issues of modern science*. – M., 2015. – P. 60–88.
7. *Rubin R.B., Martin M.M.* Development of a measure of interpersonal communication competence // *Communication Research Reports*. – 1994. – № 11. – P. 33–44.

## ПРИОБРЕТЕНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Баранцева Ольга Александровна**

*канд. филол. наук, зав. кафедрой английского языка, филологии и перевода,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: barantseva@rambler.ru*

**Ши Юйсюэ**

*магистрант,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь*

**Лу Чанкуань**

*магистрант,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь*

**Чжэн Юэ**

*магистрант,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь*

## ACQUISITION OF SOCIAL SKILLS BY PRESCHOOL AND SCHOOL- AGED CHILDREN

**Olga Barantseva, Ph.D.**

*Head of the English Language, Philology and Interpretation Department,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: barantseva@rambler.ru*

**Yu Xue Shi**

*Master's Degree Student,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm*

**Yue Zheng**

*Master's Degree Student,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm*

**Changkuan Lu**

*Master's Degree Student,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm*

**Аннотация:** статья представляет теоретический обзор процесса освоения социальных навыков в дошкольном и школьном возрасте. Социальные навыки рассматриваются как важные навыки в оптимизации кооперативного поведения личности. Социализация является неотъемлемым условием формирования и развития социальных навыков. Существенную роль в первичной социализации играет семья. Вторичная социализация осуществляется

в социальных институтах через игру и обучение. В статье описываются конкретные условия и техники развития социальных навыков.

**Ключевые слова:** социальные навыки, социализация, первичная социализация, вторичная социализация.

**Abstract:** the article gives a theoretical overview of the process of acquisition of social skills in preschool and school-aged children. Social skills are viewed as important skills in optimizing collaboration and cooperation. Socialization is an essential condition of formation and development of social skills. At the primary stage of socialization the family plays an important role in instilling social values. At the secondary stage kindergarten and school contribute to the formation of social skills via playing and studying. The conditions and concrete techniques of social skills development are described.

**Key words:** social skills, socialization, primary socialization, secondary socialization.

Social skills are generally considered to be of vital importance in the modern world and included into the list of the 21 century skills. Hence, their development might be regarded as a crucial goal in the framework of preschool and school education. The degree to which social skills are acquired is a predeterminant of appropriate adjustment of the individual in society.

The term «social skills» is discussed in a very broad group of disciplines including social work, education, psychology, special education. Each scientific domain has its unique perspective or way of looking at the construct.

L. Michelson, P. Sugai, R. Wood and A. Kazdin proposed an integrated definition of social skills that includes six components [5]:

1. Social skills are primarily acquired through learning especially social learning, including observation, modeling, rehearsal, and feedback.
2. Social skills contain specific and distinct verbal and non-verbal behaviours.
3. Social skills include both effective and appropriate initiations and responses.
4. Social skills optimize social reinforcement (e.g., beneficial responses from the social environment).
5. Social skills are interactive by nature and include both effective and appropriate responses (e.g., reciprocity and timing of specific behaviour).
6. Social skill performance is influenced by the attributes of the participants and the environments in which it occurs (i.e., situational specificity). Influences such as age, gender and prestige status of the recipient affects one's social performance).

According to L. McCormick, D. Loeb and R. Schiefelbusch, the development of social skills follows a certain pattern. At the first stage the individual becomes aware of expressions. Then the individual learns to hear and observe other people of society. Thirdly, the individual appears more receptive and open to the stimuli he receives from both the acceptance of the applied criticism to him and from contrasting his views of positions with others. The final step is the adaptation to different stimuli [3].

Realisation of these stages becomes possible in the process of socialization. The term «socialization» receives a number of interpretations in modern theories.

A. Giddens highlights that socialization is the process by which a helpless infant is gradually transformed into a self-aware intelligent being who understands the essence of the culture in which it was born [2].

The vast majority of authors define socialization as the process of an individual's assimilation of social experience, a system of social ties and relationships which involves the active participation of the individual in the development of the culture of human relations, in the formation of certain social norms, roles and functions, the acquisition of skills and skills necessary for their successful implementation. Thus, socialization is regarded as a two-sided process.

The socialization of children should be aimed at finding solutions to several dominant problems:

1) to form the ability to be guided by the values of culture of peace, culture of cooperation;

2) to form the norms and rules of communication: ethical, psychological, aesthetic, hygienic, legal, culture of family relations;

3) to form self-esteem, freedom as a characteristic of a life worthy of a person;

4) to instill a sense of duty in relation to society, the concept of the duty of society in relation to an individual;

5) to form a sense of need for creative self-disclosure, self-regulation, self-development, socialization and further self-improvement;

7) to form responsibility for their own health and the health of others;

8) to form the concept of a decent life through positive examples of compatriots (parents, countrymen, etc.);

9) to formulate life and professional goals through expanding knowledge about the modern world, the needs of the realization of their professional intentions for the benefit and within the framework of a small homeland (region) [4].

During his life an individual passes through different stages of socialization.

The primary socialization or basic socialization occurs in the family.

The first unit in which the child is socialized is the family, as parents impose certain rules, and so the child learns to assess their facts and form their understanding of social responsibility. The family implements principles of socialization through a family-specific educational style.

The family socialization function can be performed in several specific situations, as M. Voinea shows:

- the cognitive learning situation (moments when the child acquires the necessary knowledge, attitudes and skills in life);

- the situation of «psychological communication» through which the affectivity that is needed for a moral and psychological balance develops;

- the situation of moral education through which the child is given moral rules, notions regarding debt, responsibility and interdiction;

- the situation that develops creative capacity and imagination [6].

Secondary socialization is carried out when a child begins to interact with other social environments than the family.

Apart from the family, the kindergarten and then the school contribute a lot to socialization. They use different ways of systematic socialization, by developing and substantiating young people with attitudes and persuasions that facilitate their integration into society.

It was concluded that a massive socialization occurs around the age of five when the child's personality foundations are fixed. The discovery of similarity with the other is a factor of mental comfort and security that greatly facilitates the integration process.

During the preschool period the key activity stimulating the increase in the level of development of social skills is the game.

As far as school contribution to socialization is concerned, A. Yogev and R. Ronen consider, to the overall effort for the development and growing «social skills» in the learning process, contributes a range of teaching and socializing techniques, which include:

- using experiential and interactive learning methods and communication, such as field studies, role-playing, simulations;
- involvement of students in small work groups;
- cooperative forms of learning (collaborative learning), which are organized by various criteria;
- intergenerational learning programs (cross-age programs) and peer learning process (peer tutoring) [7].

Speaking about a concrete toolkit that can be applied during classes some authors offer the following techniques:

1. *The game without words* that is targeted at communicating without words.
2. *Matching emotions and faces*. Based on visual stimuli (paintings, puppets, etc.) students are invited to present and recognize their emotions and their peers' emotions.
3. *Feeling through music*. The students are sensitized through a musical sound. Then, listening to the same piece of music, they are invited to paint their feelings on cardboard.
4. *Respecting my peer*. The objective is to teach students to respect the thoughts and feelings of their peers.
5. *The value of people*. The students are given small bags with a total value of €5 with different denominations. It is explained to them that although they have different coins – in weight, color and amount – in each bag, they possess a total of the same value. This is true about people. They may differ in their external characteristics but they have the same needs and the same value. The following discussion focuses on the search for the issues and similarities that people have in common. Thus, the students realize that the differences between people are not so significant to create conflicts in their relationships.
6. *Same but different*. The students are asked to form a circle with their chairs. Then, only the students in jeans are called to change positions. The basic term of the game is that nobody should seat again in his prior position. The game continues with a call to the students in glasses, to «everybody with blonde hair», to «everybody who

hates Maths», to «those who were born in the same place», etc. Then, a group discussion follows, based on the following questions: What are the common characteristics of our team? (e.g. in which directive a stood up?). What people might look like? What are our common features? What kind of differences can people show? (physical characteristics, language, age, gender, etc.). All human differences are apparent? (e.g. views, feelings, etc.). How people treat diversity? (e.g. it scares us? Does it anger us? Do we have prejudices?). The activity ends with a call to each student to right in paper similar and different things liked by him and his peer.

7. *Learn something about the other.* The objective of this activity is for students to recognize the relationship-building process and get to know each other. One of the first steps is to acquaint another person at a time. They are given a sheet with information for someone else who would like to build a relationship with him. Then the children sit in a circle. A child is named as a secretary. The first turns his face and gives his hand to his neighbor and says something about himself, e.g. «My name is ...». On the sheet, he only writes the information on that person without the person's name. In turn, each person does the same [1].

Acquisition of social skills is a complex process that requires creation of appropriate conditions and application of special techniques in educational environment.

#### List of references

1. *Fykaris I., Nikolaou S.* Development and Growing of Social Skills in Teaching Procedure: Teaching Actions and Suggestions // *Journal of Education and Human Development.* – 2017. – № 6 (2). – P. 125–126.
2. *Giddens A.* *Studies in social and political theory.* – New York: Basic Books, 1977.
3. *McComick L., Leob D.F., Schiefelbusch R.* *Supporting children with communication difficulties in inclusive settings.* – London: London & Bacon, 1997.
4. *Oparina E.* Development of students' social skills as a pedagogical problem // *Pedagogics. Issues of theory and practice.* – Tambov: Gramota. – 2017. – № 4 (08). – P. 83–87.
5. *Social Skills Assessment and Training with Children: An Empirically Based Handbook / L. Michelson, P. Sugai, R. Wood, A. Kazdin.* – 1983.
6. *Voinea M.* *Family Psychology.* – University of Bucharest, 1993.
7. *Yogev A., Ronen R.* Cross-age tutoring: Effects on tutors' attributes // *Journal of Educational Research.* – 1999. – Vol. 75, № 5. – P. 261–268.

## РОССИЙСКО-КИТАЙСКОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

**Быстрых Владислава Владимировна**

*преподаватель кафедры методики преподавания иностранных языков,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь*

*E-mail: bystrykh\_vv@pspu.ru*

## RUSSIAN-CHINESE COOPERATION IN THE FIELD OF EDUCATION

**Vladislava Bystyrkh**

*Teacher, Methods of Teaching Foreign Languages Department,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm*

*E-mail: bystrykh\_vv@pspu.ru*

**Аннотация:** в статье рассматриваются тенденции развития международного сотрудничества между Пермским государственным гуманитарно-педагогическим университетом и китайскими образовательными агентствами в сфере образования. Представлены результаты двух международных проектов, а также описаны перспективы сотрудничества.

**Ключевые слова:** международное сотрудничество, международные программы, высшее образование, студенческий обмен.

**Abstract:** the article discusses the development trends of international cooperation between the Perm State Humanitarian-Pedagogical University and Chinese educational agencies in the field of education. The results of two international projects are presented, and the prospects for cooperation are described.

**Key words:** international cooperation, international programs, higher education, student exchange.

В мире сегодня интенсивно развивается международное образовательное пространство. Во всех странах остро стоят проблемы образования, связанные с увеличением доступа граждан к образованию, улучшением качества образования, подготовкой человека к регулярно меняющимся условиям жизни и труда. С целью создания эффективной и востребованной системы высшего образования российские университеты должны быть интегрированы в общемировое образовательное пространство, быть открытыми для учащихся всего мира и осуществлять межкультурное взаимодействие.

Для многих вузов выход на международную арену – это цель. Достижение этой заветной цели помогает не только найти внешнюю поддержку, но и играет значительную роль в институциональном развитии образовательных учреждений.

Согласно статье 105 ФЗ от 29 декабря 2012 г. № 273 «Об образовании в Российской Федерации», международное сотрудничество образовательных организаций предусмотрено по следующим направлениям: совместная

разработка и реализация образовательных и научных программ; направление и прием обучающихся, педагогических и научных работников, в целях обучения и совершенствования научно-образовательной деятельности, в том числе осуществление обмена студентами с зарубежными вузами; совместное осуществление научных, фундаментальных и инновационных проектов; участие в реализации образовательных сетей; участие в деятельности международных организаций в проведении разного рода международных образовательных мероприятий, в обмене учебно-научной литературой [2].

Одним из стратегических направлений развития Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета является установление и развитие международных связей с ведущими зарубежными образовательными организациями на территории Китайской Народной Республики.

Опыт взаимоотношения между ПГГПУ и образовательными агентствами Китая начал складываться в 2018 г. Выявились основные направления сотрудничества, к которым относятся:

1. Студенческий обмен.
2. Обучение иностранных граждан русскому языку и российских граждан – китайскому.
3. Работа языковых школ.
4. Подготовка иностранных граждан к поступлению в ПГГПУ.
5. Обучение иностранных граждан по программам бакалавриата и магистратуры.

На данный момент в ПГГПУ реализованы два проекта сотрудничества из вышеперечисленных, которые направлены на развитие доверительных отношений, укрепление сотрудничества и изучение дальнейших перспектив.

Первый проект – реализация магистерской программы «Международный бакалавриат» для иностранных студентов, окончивших первую степень высшего образования. Данная программа преподается уже на протяжении года на английском языке для китайских студентов, которые прибывают в г. Пермь для обучения. В августе 2019 г. на программу были зачислены 26 студентов. В этом году ожидается увеличение количества студентов в два раза.

В дополнение к обучению по магистерской программе иностранные студенты принимали участие в университетских мероприятиях, знакомились с культурой нашей страны, посещали разные музеи, ходили на экскурсии, участвовали в кулинарном поединке, также имели возможность пообщаться со своими сверстниками и поделиться опытом.

Так как многие китайские университеты заинтересованы в международном сотрудничестве, в педагогический университет осенью 2019 г. приезжали две китайские делегации. Первая делегация состояла из родителей иностранных учеников, которые работают в сфере образования. Они изучили инфраструктуру города, оснащенность университета и условия проживания студентов. Родители остались удовлетворены условиями. Участники второй делегации составляли партнеры китайского

образовательного агентства. Члены делегации анализировали возможности сотрудничества с ПГГПУ. Кроме того, они познакомилась с русской культурой и менталитетом, даже овладели некоторыми русскими словами, необходимыми для первых шагов общения с российскими коллегами.

По мнению иностранных студентов, учеба в университете дает новый уровень профессиональной подготовки благодаря компетентному преподавательскому составу. Преподаватели отмечают хорошую результативность в работе учащихся.

Благодаря данному проекту учащиеся не только получают диплом магистра, хорошую базу знаний, но и развивают свой кругозор, изучают русский язык, налаживают контакты для своего будущего сотрудничества.

Второй проект – прохождение курсов по изучению китайского языка на территории Шаньдунского политехнического колледжа, в городе Цзинин студентами 3-го и 4-го курсов программ бакалавриата Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Город Цзинин расположен на 300 км южнее Пекина, рядом с родным городом всемирно известного Конфуция и туристическими районами. Основным условием данного проекта является следующее: приезжающие студенты не платят за обучение и проживание принимающему колледжу. Длительность курса составляет 1 академический год.

Предполагается, что студенты, отправившиеся на курсы, будут принимать участие в совместных проектах ПГГПУ с Китаем. При прохождении курса изучения китайского учащиеся также изучают такие предметы, как каллиграфия, история и культура Китая, конфуцианство, тайчи и другие китайские боевые искусства, а также китайскую живопись и резьбу по бумаге. Помимо этого, слушатели принимали участие в разного рода мероприятиях, таких как посещение достопримечательностей, образовательных организаций, изучали особенности преподавания, делились своим опытом преподавания с носителями китайского языка.

В данном проекте прописана некоторая квота – максимальное количество студентов, которые могут участвовать в прохождении курсов. Если желающих больше, чем заявленная квота, то объявляется конкурс. В 2019 г. количество студентов, подавших заявку, соответствовало количеству свободных мест. В связи с эпидемией COVID-19 некоторые студенты вернулись на родину, однако им разрешили завершить курс дистанционно и получить сертификат на 2-й уровень знания китайского языка.

Поскольку проект был первым опытом такого рода, в колледж вместе со слушателями отправилась делегация ПГГПУ. Представители университета изучили условия проживания и обучения в колледже, приняли участие в круглых столах и встречах с руководителями образовательной сферы в провинции Шаньдун, подписали несколько международных соглашений. Участники делегации были удовлетворены условиями, предоставленными колледжем, а также отметили дружелюбную и располагающую к сотрудничеству атмосферу со стороны образовательных учреждений.

Благодаря проекту по обучению студентов ПГГПУ китайскому языку, учащиеся повысили свою мобильность, изучили новый иностранный язык и познакомились с культурой, менталитетом и традициями другой страны. Колледж получил положительную оценку и со стороны слушателей, они благодарны учителям за полученные знания и готовы рекомендовать эту программу своим однокурсникам. Учителя колледжа, в свою очередь, гордятся своими российскими студентами, их успехами.

В результате реализации двух проектов были сделаны следующие выводы: оба проекта имели успех, студенты как китайской, так и российской стороны получили бесценный опыт. Куратором иностранных студентов ПГГПУ был изучен и проанализирован весь процесс нахождения и обучения в университете, благодаря чему будут улучшены условия пребывания учащихся и автоматизированы процессы работы с документами, бытовыми и учебными вопросами.

Благодаря командировке представителей ПГГПУ в Китай налажены контакты и дружественные отношения между руководителями образовательных учреждений. В перспективе ожидается подписание нескольких соглашений с другими китайскими университетами, что позволяет надеяться на продолжение российско-китайского сотрудничества и реализацию других проектов, которые представляют совместный интерес.

Университет считает крайне перспективным развитие взаимоотношений с китайскими образовательными учреждениями, так как сегодня в Китае происходит изменение структуры потребления (за 2018 г. китайские власти потратили на образование порядка 520 млрд долларов), и, как следствие, возрастает спрос на зарубежное обучение иностранных студентов в Китае [1].

### Список литературы

1. Китай тратит на образование более 4 % ВВП уже седьмой год подряд. [Электронный ресурс]. – URL: <https://regnum.ru/news/society/2751840.html> (дата обращения: 24.06.2020).
2. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Гл. 14 «Международное сотрудничество в сфере образования» [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/8e5be7fa943b780309272c643ee316b105206f39/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/8e5be7fa943b780309272c643ee316b105206f39/) (дата обращения: 21.06.2020).

## ЯЗЫКОВОЙ ЛАГЕРЬ КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

**Глумова Елена Петровна**

*канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой методики преподавания иностранных языков,  
педагогике и психологии,  
Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова,  
г. Нижний Новгород  
E-mail: glumova@lunn.ru*

**Елхимова Елена Михайловна**

*Студентка гр. М101П факультета английского языка,  
Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова,  
г. Нижний Новгород  
E-mail: elkhimova.em@gmail.com*

## LANGUAGE CAMP AS A FORM OF ORGANIZATION OF ADDITIONAL EDUCATION IN A FOREIGN LANGUAGE IN MODERN CONDITIONS

**Elena Glumova, Ph.D.**

*Associate Professor, Methods of Teaching Foreign Languages,  
Pedagogy and Psychology Department  
Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod  
E-mail: glumova@lunn.ru*

**Elena Elkhimova**

*Student of the English Language Faculty, group M101P  
Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod  
E-mail: elkhimova.em@gmail.com*

**Аннотация:** в статье рассматривается организация пребывания школьников в языковом лагере как наиболее эффективный способ формирования и развития иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся. Дается обоснование необходимости внедрения развлекательных и игровых технологий в образовательный процесс. Рассматриваются возрастные и психофизиологические особенности школьников, которые необходимо учитывать при организации их пребывания в лагере с целью помощи в преодолении языкового и психологического барьеров при осуществлении коммуникации.

**Ключевые слова:** языковой лагерь, иноязычная коммуникативная компетенция, обучение иностранным языкам, дополнительное образование.

**Abstract:** the article considers organization of pupils' staying in a language camp as the most efficient way of formation and development of their foreign-language communicative competence. The article justifies the necessity of implementation of entertaining and game technologies in educational process.

The age and psychophysiological characteristics of schoolchildren are considered, which must be taken into account when organizing their stay in the camp in order to help them overcome language and psychological barriers in the implementation of communication.

**Key words:** language camp, foreign-language communicative competence, teaching foreign languages, additional education.

Обучение иностранным языкам на уровне основного общего образования претерпевает постоянное обновление в соответствии с принципами современной образовательной парадигмы, в основе которой лежит непрерывность образования личности. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего и дополнительного образования, национальный проект «Образование» выступают в роли фасилитаторов инновационных способов формирования поликультурной личности обучающегося [6].

Главной целью обучения иностранным языкам в школе является «сформированность у обучающихся иноязычной коммуникативной компетенции, необходимой для успешной социализации и самореализации как инструмента межкультурного общения в современном поликультурном мире» [5]. Поскольку классно-урочная деятельность имеет ряд ограничений, что затрудняет формирование иноязычной коммуникативной компетенции, необходимо привлекать различные формы дополнительного иноязычного образования, способствующего достижению цели основного общего образования.

Именно поэтому обучение иностранным языкам стоит рассматривать не только в рамках школы, но и привлекать формы дополнительного образования. Дополнительное образование существует как в условиях общеобразовательных учреждений среднего общего образования, так и в частных образовательных организациях, деятельность которых регулируется приказом Минобрнауки России № 1008 от 29.08.2013 г.

Существуют различные формы обучения иностранному языку в рамках дополнительного образования: языковые кружки, элективные занятия, научные конференции, школьный обмен, языковой лагерь и т.д. Все формы дополнительного обучения иностранному языку созданы в соответствии с социальным заказом общества и учитывают индивидуальные особенности обучающихся [1, 4].

В настоящий момент одной из наиболее популярных и эффективных форм дополнительного языкового образования является **языковой лагерь** – вариант программы отдыха детей и подростков, в котором овладение детьми иностранным языком является ключевой составляющей, так как в подобных условиях возможно создание аутентичной среды и поликультурного пространства, благодаря вовлечению всех сфер личности: мотивации, интеллекта, поведения, навыков и умений.

Языковой лагерь – это форма дополнительного образования, реализуемая зачастую в каникулярное время. Идентичность лингвистических лагерей объясняется особенностями изучения иностранного языка в условиях полного или частичного погружения в среду языка. Организация программы пребывания в лагере должна основываться на образовательных технологиях, способствующих развитию личности обучающихся, формированию иноязычной коммуникативной компетенции, повышению мотивации и автономности в овладении иностранным языком, например: эдьютейнмент – технология обучения, рассматриваемая как совокупность современных технических и дидактических средств обучения, которая основана на концепции обучения через развлечение [3]; развивающее обучение; технологию использования в обучении игровых методов: ролевых, деловых и других видов обучающих игр; обучение в сотрудничестве; информационно-коммуникационные технологии и др.

Языковой лагерь предполагает принцип интенсификации, поскольку количество занятий и разнообразие видов деятельности по иностранному языку в несколько раз больше, чем в условиях школы. Большинство развлекательных мероприятий и учебных занятий могут иметь игровую, проектную и исследовательскую направленность. Языковой лагерь обладает всеми возможностями для формирования комфортной образовательной среды: овладение иностранным языком в естественных условиях; возможность общения на иностранном языке для обучающихся разных возрастов и языкового уровня. Несмотря на языковую направленность программы отдыха школьников, также создаются условия для развлечений, физического развития и оздоровления обучающихся (спортивные площадки, творческие мероприятия, кино вечера, экскурсии, организуются режимы питания и сна).

Для успешной организации пребывания обучающихся в языковом лагере важно создание максимально комфортных условий, приближенных к естественным. Поскольку языковой лагерь предполагает пребывание обучающихся вдали от дома и близких, важно учитывать возрастные и психофизиологические особенности каждого школьника, а также создать условия преодоления языкового и психологического барьеров. Учитывая все перечисленные факторы, с целью достижения целей и задач дополнительного и основного общего образования возможно включение в программу языкового лагеря следующих мероприятий:

- Проведение учебно-развлекательных квестов (страноведческого характера).
- Разработка обучающимися совместного проекта. В рамках работы над проектом предполагается развитие критического мышления, навыков работы в команде и формирование лидерских качеств обучающихся.
- В течение смены предлагается организация и проведение ряда интеллектуальных игр, направленных на интенсификацию знаний страноведческого, лингвистического характера, а также коммуникативных умений и творческого потенциала обучающихся.

Многие программы обучения и организации отдыха в лингвистических лагерях однотипны и не учитывают реальные потребности обучающихся. С целью удовлетворения потребностей школьников и эффективности обучения необходимо создание следующих условий:

- входное тестирование для определения уровня владения иностранным языком и степенью сформированности иноязычной коммуникативной компетенции;
- создание программы с учетом психофизиологических и возрастных особенностей школьников;
- создание насыщенного содержания образовательной и культурно-развлекательной программы, включающее различные формы работы, такие как проекты, тренинги, фестивали, праздники и конкурсы поликультурной направленности (с целью постоянного вовлечения обучающихся в поликультурную языковую среду и формирования у детей принятия культурного плюрализма, терпимости к культурно-историческим традициям, обычаям, нравам, чувствам, идеям, определяющим национальную и гражданскую самоидентификацию) [2];
- интенсивная реализация педагогических и социокультурных функций (ценностно-ориентационная, оздоровительно-рекреационная, креативно-развивающая, аддитивно-образовательная, туристско-образовательная) в условиях поликультурного пространства, ограниченного временными рамками;
- замер результатов пребывания в языковом лагере, отражающий изменения в формировании иноязычной коммуникативной компетенции школьников и мотивации к изучению иностранного языка.

Результатом деятельности лингвистического лагеря при учете всех вышеперечисленных методических и психологических аспектов может стать успешное развитие поликультурной личности.

Таким образом, языковой лагерь как форма дополнительного языкового образования выступает в роли агрегатора лучших образовательных технологий, разнообразных форм культурно-досуговой деятельности, социально-педагогических технологий, направленных на расширение индивидуального опыта межкультурного общения обучающихся. Взаимодействие обучающихся в языковом лагере способствует проявлению инициативы, творческой и социальной активности, повышению мотивации и преодолению языкового и психологического барьеров, формированию автономности в обучении иностранным языкам.

### Список литературы

1. Ахтян А.Г., Чельшева Ю.В. Становление и развитие разных форм организации дополнительного образования детей // Ученые записки Рос. гос. соц. ун-та. – 2017. – Т. 16, № 3 (142). – С. 183–191.
2. Григорьев Д.Н. Поликультурное воспитание подростков в детском международном центре: дис. ... канд. пед. наук. – Великий Новгород, 2015. – 197 с.

3. *Кобзева Н.А.* Edutainment как современная технология обучения [Электронный ресурс] // Ярослав. пед. вестник. – 2012. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/edutainment-kak-sovremennaya-tehnologiya-obucheniya> (дата обращения: 25.05.2020).
4. *Косарецкий С.Г., Гошин М.Е., Беликов А.А.* Дополнительное образование детей в России: единое и многообразное / Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. – М.: ИД Высшей школы экономики, 2019. – 277 с.
5. Психология общения: Энциклопедический словарь / под общ. ред. А.А. Бодалева. – М.: Когито-Центр, 2011. – 72 с.
6. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 25.05.2020).

## СТРАТЕГИЯ ЗАКАДРОВОГО ПЕРЕВОДА НАУЧНО-ПОПУЛЯРНЫХ ФИЛЬМОВ

*Григорьева Галина Евгеньевна*

*канд. пед. наук, доцент кафедры английского языка, филологии и перевода,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь*

*E-mail: grigorieva.pspu@gmail.com*

*Анферова Екатерина Александровна*

*студентка факультета иностранных языков,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь*

*E-mail: cat.anferova@yandex.ru*

## STRATEGY OF VOICEOVER TRANSLATION OF POPULAR SCIENCE FILMS

*Galina Grigorieva, Ph.D.*

*Associate Professor of Department of English Language, Philology and Translation,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm*

*Email: grigorieva.pspu@gmail.com*

*Ekaterina Anferova*

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

*E-mail: cat.anferova@yandex.ru*

**Аннотация:** в данной статье рассматривается специфика научно-популярного кинотекста, особенности его перевода, моделируется стратегия закадрового перевода научно-популярных фильмов.

**Ключевые слова:** стратегия, особенности, кинотекст, научно-популярный фильм, перевод.

**Abstract:** this article discusses the specifics of a popular science film text, features of its translation, and models a strategy for voice-over translation of popular science films.

**Key words:** strategy, features, film text, popular science film, translation.

В современной переводческой практике нет четко проработанного представления о стратегии закадрового перевода научно-популярных фильмов, и качество многих переводных версий этих фильмов остается низким по причине того, что ряд задач в процессе перевода выпадают из поля зрения переводчика. Вероятно, существуют иные, финансово-экономические, объяснения низкому качеству ряда продуктов на рынке документального кино, но мы полагаем, что теоретическое обобщение опыта работы над кинотекстами и разработка стратегии перевода будут способствовать формированию в сознании переводчиков более четкого представления о том, какие задачи

необходимо решать, чтобы создавать качественный перевод научно-популярных фильмов.

Для того чтобы перейти к вопросу моделирования стратегии закадрового перевода научно-популярного фильма, необходимо определиться с более общими понятиями, центральным из которых является понятие кинотекста. Оно изучалось многими зарубежными и отечественными лингвистами: Г.Г. Слышкиным и М.А. Ефремовой, Ю.М. Лотманом, Ю.Г. Цивьяном, Ю.Н. Усовым и др. Вслед за Г.Г. Слышкиным и М.А. Ефремовой, определим понятие «кинотекст» как «связное, цельное и завершенное сообщение, выраженное при помощи вербальных (лингвистических) и невербальных (нелингвистических / иконических и / или индексальных) знаков» [3]. Отметим, что это сообщение организуется и фиксируется посредством различных кодов на материальном носителе и воспроизводится аудиовизуально коллективным реципиентом – целевой аудиторией зрителей.

Кинотекст – один из самых сложных и интересных для изучения видов текста. Его структура представлена как лингвистической системой (речь героев, надписи, песни и т.д.), так и нелингвистической системой (объекты интерьера, образы героев как часть изображения или видеоряда и т.д.), элементы которых существуют как в изобразительной (изображение или видеоряд), представленной при помощи изобразительных средств (рисунков, картин, наскальной живописи и т.п.), так и в звуковой формах (посредством музыкального сопровождения, звуковых эффектов, шумов и т.п.). Структуру кинотекста можно представить в виде следующей диаграммы [1]:



Структура кинотекста

Общеизвестно, что научно-популярный фильм является разновидностью документального фильма. Научно-популярные фильмы предоставляют широкому кругу зрителей информацию в различных научных, культурных

и технических областях человеческого знания [4]. *Визуальная информация* выражается знаками-индексами, которые имитируют объект, присутствующий в реальности. Содержание этой информации составляет все то, что мы можем увидеть собственными глазами в окружающем нас пространстве. *Слуховая информация* также передается знаками, которые фиксируют различные звуки окружающего мира: от шумов до речи человека. Также в научно-популярном фильме присутствует *закадровая речь*, составленная в едином идиостиле; чаще всего это монологическое высказывание [5], порционное повествование-комментарий демонстрируемой визуальной и слуховой информации. Именно содержание закадровой речи придает научно-популярному фильму особую познавательную ценность.

Основной характеристикой закадровой речи в научно-популярном фильме является ее принадлежность к научному функциональному стилю и одновременно ее окраска своеобразной художественностью. Иными словами, закадровая речь маркируется объективностью, абстрактностью и обобщенностью [2], но одновременно содержит элементы образности и эмоционально-экспрессивные элементы, т.е. периодически маркируется субъективностью, конкретностью и диалогичностью.

Закадровый перевод научно-популярного кинотекста строится по общим канонам киноперевода, но существенно отличается от переводов, например, художественных фильмов, выполняемых посредством субтитров или дублирования, или переводов документальных репортажей. Он имеет специфику, обусловленную характеристиками закадровой речи.

Множественность задач, исходящая из специфики выполнения закадрового перевода научно-популярного кинотекста, предполагает выработку в сознании переводчика некой стратегии работы. Понимание этой стратегии и способность следовать этой стратегии позволяют переводчику более рационально планировать и выполнять работу.

Под стратегией перевода понимаем запланированную программу действий переводчика, алгоритм его действий. С одной стороны, переводчик сам принимает решение, как именно, в какой последовательности он будет выполнять те или иные действия, на что в какой момент времени будет ставить акцент [5]. С другой стороны, стратегия работы над определенным видом перевода инвариантна. Это значит, что существует инвариант стратегии, в том числе закадрового перевода научно-популярного фильма. Осознание инварианта этой стратегии позволяет держать в поле зрения все задачи, которые необходимо решить.

Для того чтобы выделить компоненты стратегии перевода, мы провели сопоставительный анализ научно-популярного фильма «*Super Size Me!*» (2004 г., реж. Морган Сперлок) и переводной версии данного фильма. В фильме исследуется роль сети ресторанов быстрого питания «Макдональдс» в жизни общества.

Рассмотрим небольшой фрагмент фильма, анализ которого позволяет воссоздать и проанализировать переводческие решения и, следовательно,

позволит выделить сразу несколько параметров стратегии перевода. Контекст: наступил 10-й день эксперимента, Морган Сперлок (главный герой) сидит в «Макдональдсе». Он сидит за столом, намазывает кетчуп на курицу в панировке и произносит:

### Оригинал

«Tomato concentrate, distilled vinegar, *high-fructose corn syrup* – *high-fructose corn syrup and corn syrup*. That means sugar. Imgonna move over to my salad shaker».

### Закадровый перевод

«Томатный концентрат, дистиллированный уксус, сироп фруктозы и зерна. Это означает сахар. Я собираюсь, наконец, попробовать салат».

Прежде всего необходимо отметить, что переводчик сократил часть высказывания (прием импликации / опущения). Данная часть подчеркнута. Вероятно, это переводческое решение мотивировано необходимостью компрессии русского текста, с учетом времени на прочтение текста закадровым голосом. Нельзя перегружать восприятие зрителя. Опущенный сегмент текста является повторяющейся информацией, и опущение вполне оправдано.

Интерес в этом фрагменте фильма представляет соотношение информации в видео- и аудиорядах и то, как учитывает переводчик систему смыслов, переданную различными кодами, при переводе. Когда звучит фраза *that means sugar*, главный герой показывает в камеру пакетик с названием «ketchup». Однако именно в этот момент закадровый голос в переводной версии фильма произносит: *Я собираюсь, наконец, попробовать салат*. Фраза *это означает сахар* произнесена чуть ранее, не подкреплена зрительным образом кетчупа и вызывает определенное недоумение у зрителя, что именно в фильме *означает сахар*. Образ пакетика кетчупа не соотносится с этой фразой, а следующий ряд кадров снова вызывает вопросы: непонятно, почему главный герой показывает пакетик с кетчупом и говорит про салат. Этот очевидный просчет в переводной версии демонстрирует, насколько важна синхронизация двух кодов (иконического и вербального) внутри одного целого текста.

Переводчик также пренебрегает значением выражения *high-fructose corn syrup*. Словари дают следующее соответствие: *кукурузный сироп с высоким содержанием фруктозы*. Однако переводчик выбирает соответствие *сироп фруктозы и зерна*. Данное соответствие является ошибочным, следовательно, у зрителя формируется неправильный образ. Идет искажение фактической информации в содержании текста.

Таким образом, анализ небольшого фрагмента высвечивает несколько важных элементов в работе переводчика: необходимо предельно точно передавать содержание текста, фактическую информацию, учитывать скорость закадрового прочтения перевода, синхронизацию видео- и аудиорядов, адекватно выбирать способы компрессии текста.

Приведем еще один пример анализа фрагмента фильма.	
Оригинал	Закадровый перевод
«Did you want <u>lettuce</u> and mayonnaise on all of them?»	«Вы хотите <u>салат латук</u> и майонез во все?».

В данном отрывке главный герой заказывает еду, и кассир уточняет заказ. Переводчик перевел слово *lettuce* как *салат латук*. При отсутствии фоновых знаний сложно понять, что означает данное слово. Словарь предлагает два значения: *салат латук* и *лук-порей*. Более точная номинация последнего в английском языке – *green leaf lettuce*. Поскольку в кадре не демонстрируется образ салата или лука, сложно сделать выбор между двумя значениями слова. Более того, мы привыкли, что работники ресторанов всегда спрашивают про лук / чеснок и майонез / масло / соусы. Однако переводчик имеет фоновые знания и поэтому выбирает соответствие *салат латук*: неотъемлемым атрибутом именно бургеров является такой огородный салат.

Пример демонстрирует, насколько важно применение фоновых знаний при переводе.

Аналогичным образом, через сопоставительный и интерпретационный анализ, были изучены десятки фрагментов фильма, что позволило прийти к конечному ряду тех задач, которые при успешном решении позволяют создать качественную версию закадрового перевода.

Перечислим эти задачи с объяснениями и комментариями, приблизительно в той последовательности, в которой их решает переводчик.

Эта последовательность и обозначает инвариант стратегии закадрового перевода научно-популярного фильма.

Переводчик получает кинотекст в письменном виде, он пользуется монтажными листами, и в процессе перевода ему необходимо транслировать текст диктора(-ов) и действующих персонажей на язык перевода.

Обычно переводчик предварительно целиком просматривает фильм-оригинал, точно так же, как это происходит в работе с любым текстом. Знание макроконтекста к каждой переводимой впоследствии единице абсолютно необходимо в работе. В момент просмотра кинофильма формируется *понимание тематики и проблематики* текста, высвечивается большинство точек *актуализации или необходимости пополнения фоновой информации*, необходимой для последующего перевода. Одновременно происходит *предварительная оценка ресурсов* (время, объем словарной и технической работы и т.п.).

Начиная перевод по монтажному листу, переводчик переходит к следующему этапу работы и решает задачу, результат решения которой зритель ощущает с особой очевидностью: точная *передача содержания*, при этом в сжатом изложении, поскольку требуется ее *документально-фактологическая точность*.

Одновременно идет работа над *соблюдением* остальных *норм научного стиля*, от выбора нейтральных лексических соответствий до синтаксической

композиции кинотекста (прямой порядок слов, использование типичных конструкций, когезия и когерентность). Элементы *художественности*, характерные для научно-популярного фильма, обрабатываются путем поиска соответствий, обладающих эмоционально-экспрессивной окраской, образностью, вплоть до фигур речи и других средств выразительности. Вкрапления *разговорного стиля*, если таковые имеются, также предполагают стилистическую обработку.

Передавая содержание и стилистически обрабатывая текст, переводчик одновременно решает комплекс задач, чуть менее значимых и поэтому в иерархии этапов работы занимающих следующее место. Однако игнорирование этих задач или ошибки в их решении существенно снижают качество перевода и конкурентоспособность фильма на рынке киноиндустрии. Этот комплекс задач включает: *соответствие социокультурному контексту, ожиданиям зрителя, включенность в интертекстуальное пространство*. Создается прагматический потенциал будущего фильма. Адаптация содержательных компонентов фильма к восприятию аудиторией, представляющей принимающую культуру, происходит различными приемами, к которым относим импликацию, экспликацию, генерализацию и всевозможные адекватные замены при расшифровке аббревиатур, переводе метрической системы мер и т.п.

Обычно черновой перевод после этого «подгоняют» под видеоряд, и начинается этап корректирования фраз в монтажном листе с целью *синхронизации аудио- и видеорядов* кинотекста. К синхронизации в научно-популярных фильмах предъявляются менее жесткие требования по сравнению с художественными фильмами, в которых большое значение играет даже лабиализация отдельных звуков, произносимых актерами. Тем не менее это очень важный компонент перевода. Текст, который предстоит озвучивать диктору, ограничен по времени видеорядом, разбитым на кадры. Этот текст не должен быть перегружен объемом, иначе закадровая речь будет слишком быстрой, неестественной, неэкспрессивной. Восприятие такого речитатива приведет к быстрой утомляемости при просмотре. В то же время *текст парцеллируется максимально четко по раскадровке фильма (по монтажному листу)*. Зачастую необходима *компрессия* начальной версии перевода.

Таким образом, наше исследование позволяет очертить стратегию закадрового перевода научно-популярного фильма, компоненты (этапы) которой выглядят следующим образом:

- понимание тематики и проблематики текста,
- пополнение и/или актуализации фоновой информации,
- предварительная оценка ресурсов перевода,
- передача содержания оригинала с документально-фактологической точностью,
- стилистическая обработка текста перевода с разграничением научного, художественного и разговорного стилей,
- соотнесение с социокультурным контекстом и прагматическая адаптация,

- включенность в интертекстуальное пространство,
- синхронизация аудио- и видеорядов кинотекста.

Стратегия закадрового перевода научно-популярных фильмов – многогранная программа деятельности переводчика, осознанное и поэтапно продуманное решение задач внутри которой позволяет создавать качественные переводные версии фильмов.

### Список литературы

1. Григорьева Г.Е., Дудина М.В. Документальный кинодискурс: к вопросу о переводе // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты: межвуз. сб. науч. тр. – Вып. 19. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2013. – С. 216–221.
2. Научно-популярный стиль как разновидность научного стиля [Электронный ресурс]. – URL: <https://studbooks.net/922428>.
3. Слышкин Г.Г., Ефремова М.А. Кинотекст (опыт лингвокультурологического анализа). – М.: Водолей Publishers, 2004. – 153 с.
4. Филатова Е.А. Переводческие стратегии при закадровом переводе: сб. науч. ст. – М.: МГУ, 2014.
5. Фофанов В.С. Стратегия перевода документального кинодискурса: ВКР: ПГГПУ. – Пермь, 2017. – 49 с.

## ПРАГМАЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА КИНОТЕКСТА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФИЛЬМОВ ПОСРЕДСТВОМ ДУБЛЯЖА И СУБТИТРОВ

*Григорьева Галина Евгеньевна*

*канд. пед. наук, доцент кафедры английского языка, филологии и перевода,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: grigorieva.pspu@gmail.com*

*Шутова Дарья Дмитриевна*

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

## PRAGMALINGUISTIC FEATURES OF TRANSLATING FILM TEXTS BY MEANS OF DUBBING AND SUBTITLES

*Galina Grigorieva, Ph.D.*

*Associate Professor of Department of English Language, Philology and Translation,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: grigorieva.pspu@gmail.com*

*Daria Shutova*

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

**Аннотация:** в данной статье рассматривается специфика субтитрованного и дублированного переводов англоязычного художественного кинотекста на русский язык, верифицируется гипотеза о более жестких ограничениях в переводческих решениях для дублированных версий художественного фильма.

**Ключевые слова:** кинотекст, стратегия, субтитрование, дублирование, перевод.

**Abstract:** this article examines the specificity of subtitled and dubbed translations of English-language feature film texts into Russian, and verifies the hypothesis of stricter restrictions in translation solutions for dubbed versions of feature films.

**Key words:** film text, strategy, subtitles, dubbing, translation.

В современном мире кинофильмы являются неотъемлемой частью человеческой жизни. Каждый фильм создается с определенной целью: эстетической, образовательной, развлекательной или воспитательной. Иногда фильм решает несколько задач по отношению к зрителю. Каждая задача реализуется за счет различных компонентов фильма, различных факторов,

оказывающих воздействие на целевую аудиторию. В случае если версия фильма является переводной, одним из факторов воздействия на аудиторию выступает межъязыковой перевод. Текст перевода низкого качества может стать причиной того, что хороший фильм, успешно решающий задачи в родной лингвокультуре, не способен их решить в аудитории иной лингвокультуры.

Перевод фильмов чаще всего осуществляется с помощью субтитров или дублирования. Эти два способа перевода различны по возможностям воздействия на реципиента, равно как всегда отличны друг от друга несколько переводных версий одного и того же фильма, выполненных посредством одного и того же вида перевода. Выбирая или не выбирая для просмотра тот или иной фильм, зритель руководствуется несколькими аспектами как личного, так и технического характера, и одним из ключевых аспектов всегда является способ перевода кинотекста. Поэтому, прежде чем сформировать заказ на перевод киноленты, всегда предстоит решить вопрос, какой именно способ перевода оптимален для привлечения целевой аудитории и успешного проката. Когда вопрос решен и переводчик получает заказ, работа над созданием переводной версии выстраивается по определенному алгоритму, при этом дублирование требует одного алгоритма действий и операций, субтитрирование – другого. Два алгоритма перевода различны, но оба строятся на пресуппозиции, что кинотекст – это единство множества вербальных и невербальных компонентов одного целого, и нельзя переводить реплики персонажей фильма вне контекста этого единства.

Согласно Ю.Н. Усову, «кинотекст есть динамическая система звуко-зрительных образов или динамическая система пластических форм, которая существует в экранных условиях пространственно-временных измерений и аудиовизуальными средствами передает последовательность развития мысли художника о мире и о себе» [3, с. 22]. По мнению семиотика Ю.М. Лотмана, кинотекст имеет схожесть с литературным произведением, так как существует возможность пересказать его словами. Ю.М. Лотман указывает, что кинематограф по своей природе – это и есть повествование, рассказ. Ю.М. Лотман рассматривает кинотекст одновременно как дискретный, составленный из знаков, так и недискретный, в котором значение приписывается непосредственно тексту. В киноповествовании могут отражаться не только общие законы для любого рассказа, но и черты специфические, которые присущи повествованию именно средствами кино [2, с. 89].

Рассмотрим специфику двух способов перевода – дублирования и субтитрирования – подробнее. Анализ двух способов перевода проведем для наиболее частого на рынке переводческих услуг запроса – с английского языка на русский язык.

При дублировании существует ограничение перевода по времени, в которое должен уложиться актер дубляжа. Поскольку текст при переводе с английского языка на русский увеличивается в объеме, что обусловлено различиями двух языковых систем, необходимо формулировать переводные фразы на русском языке максимально компактно. Компрессия содержания

и формы при дублировании неизбежна. Часто компрессия интерпретируется как искажение содержания, неполный перевод, ошибки переводчика. За такой критикой обычно стоит непонимание асимметрии двух языков, от фонетического до синтаксического уровней, непонимание того, что липсинг (синхронизация артикуляции актеров в неизменном оригинальном видеоряде и звукоряда, произносимого актерами дубляжа) неизбежно требует трансформации содержания оригинала. Отказ от компрессии при переводе означает, что актерам дубляжа придется ускорять темп произнесения фраз, что очевидно нарушит систему эмоционально-экспрессивного баланса фильма, систему образов, будет звучать не естественно и приведет к быстрой утомляемости зрителя при просмотре фильма.

Для выполнения субтитрования необходимо перевести реплики актеров и наложить их в виде небольших фраз на экране. Местоположение может варьироваться в зависимости от количества, появляющихся одновременно реплик. В основном зрителю удобней читать субтитры, находящиеся внизу экрана. По сравнению с дублированием, субтитры в меньшей степени зависят от тайминга. Поэтому, чисто гипотетически, они не искажают оригинальный текст. Если переводчик работает компетентно, такой способ перевода способствует созданию наиболее близкой к оригиналу версии фильма.

Специфика двух способов перевода – дублирования и субтитрования – не ограничивается перечисленными выше характеристиками. По сути, речь необходимо вести о двух различных стратегиях процесса перевода – потенциально осознанных планах переводческих действий, направленных на решение конкретной проблемы в рамках конкретной переводческой задачи [5, с. 18]. В работах Х. Крингса находим две категории анализа переводческой деятельности:

- микростратегия – способы решения ряда переводческих задач;
- макростратегия – способы решения основной задачи [5, с. 18].

Для более эффективного выполнения перевода необходимо сосредоточиться на макростратегии, так как выполнение одной, основной, задачи позволит как можно глубже и полнее реализовать ее, а остальные, более мелкие, задачи окажутся вторичными, подчиненными основной. Этот процесс принятия переводчиком решений описан А.Д. Швейцером как процесс, который «складывается из двух основных этапов: из выработки стратегии перевода и из определения конкретного языкового воплощения этой стратегии, использование переводческих трансформаций» [4, с. 65]. Два этапа однозначно присутствуют в работе переводчика. Однако в практике перевода возникает необходимость также сверить результат с поставленными задачами, и процесс оценки переводного текста практически всегда сопряжен с редактированием ранее принятых решений, выстраиванием более гармоничных горизонтальных и вертикальных связей в только что созданном тексте. Фактически процесс перевода продолжается, эта работа составляет самостоятельный третий этап выполнения перевода. Поэтому корректней вести речь о трех закономерных этапах работы над текстом.

Вслед за И.С. Алексеевой, выделившей три основных этапа при переводе любого текста [1, с. 12], обозначим этапы в работе над созданием переводного кинотекста:

– аналитический просмотр оригинала фильма, выполнение предпереводческого анализа, выстраивание стратегии и подчиненных ей тактик предстоящей работы;

– непосредственно перевод кинотекста, тщательный подбор соответствий единицам оригинала;

– постпереводческое редактирование, многократно осуществляемое при многократных просмотрах проекта переводной версии фильма – заключительный этап работы, на котором переводчик оценивает уровень эквивалентности и адекватности перевода, технические параметры переводной версии.

При проведении исследования прагмалингвистических особенностей перевода кинотекста художественных фильмов посредством дубляжа и субтитров был выбран фильм «Dead Poets Society», снятый в 1989 г. режиссером Питером Уиром.

Основной задачей практического исследования является выявление специфики перевода одного и того же фильма посредством дублирования и субтитрования. Нам необходимо верифицировать гипотезу о более жестких ограничениях в переводческих решениях для дублированной версии фильма по сравнению с субтитрованной версией. Задачу можно решить посредством метода сопоставительного анализа перевода реплик из кинотекстов, выполненных в дублировании и субтитровании.

Рассмотрим несколько примеров.

Пример 1. Описание сцены (контекст к репликам персонажей): родители прощаются с детьми, которым впервые предстоит обучение в закрытой академии Уолтон. Мальчики переживают, плачут, не хотят покидать родителей. В кадре актрисы, играющие роли матерей, сняты со спины; зрители видят отцов юных учеников тоже частично, под таким ракурсом, что отцы как бы возвышаются над всей происходящей ситуацией; лица родителей не видны.

Понять, кто произносит конкретную реплику, становится возможным только по тембру голоса, как в оригинальном звучании с субтитрами, так и при дублировании.

Оригинал	Субтитры	Дубляж
Father: Hey, come on son. Mother: Chin up. Boy: Okay. Father: No tears now.	Отец: Ну, что ты, сынок. Мать: <i>Выше голову!</i> Мальчик: Ладно. Отец: Не плачь.	Мать: <i>Выше нос, дорогой.</i> Мальчик: Папа... Отец: <i>Перестань.</i> Мальчик: Да Отец: Никаких слез.
Another boy: I don't want to go here. Mother: Honey, I love you. Father: I'll walk you over. Mother: You be a good boy. Do your lessons.	Другой мальчик: <i>Я не хочу здесь остаться.</i> Мама: Я люблю тебя, малыш. Отец: <i>Я буду тебя навещать.</i> Мама: Будь примерным мальчиком. Учись хорошо.	Другой мальчик: Я не хочу идти туда. Мама: <i>Ведь ты же умница.</i> Отец: Я провожу. Мама: Я люблю тебя.

В оригинале сцена расставания мальчиков с родителями начинается с реплики отца, сказанной сыну: *Hey, come on son*. При субтитровании реплика также произносится папой ученика: *Ну, что ты, сынок*. Однако в дублированном переводе данной сцены произошло изменение: теперь мама мальчика подбадривает его фразой: *Выше нос, дорогой*. При просмотре материала оригинала отчетливо слышится мужской голос, который можно соотнести с единственным взрослым мужчиной, показанном в кадре. В фильме с использованием субтитров также можно соотнести голос с образом отца на экране. При дублированном переводе была произведена замена голоса с мужского на женский, и так как зритель не видит артикуляцию актеров, у него не возникает сомнений в принадлежности звучащего голоса матери. Это решение удачно передает эмоциональность матери, выраженной в заботе о сыне, ее желании поддержать его в начале нового этапа жизни.

При переводе, выполненном посредством дублирования, были произведены такие трансформации как добавление *Папа...* и замена *Перестань*, при выполнении дублированного перевода с целью создания у зрителей представления об эмоциональности момента, когда мальчик, не находя понимания у матери, обращается к отцу, чтобы заручиться его поддержкой. В оригинальном кинотексте и тексте субтитрования, мальчик сразу смиряется со своей судьбой, не пытаясь каким-либо способом изменить свое положение.

При субтитровании подбирается соответствие *выше голову* к реплике *chinur* – привычный для русскоязычной аудитории фразеологизм. Допустимые варианты перевода: *выше нос* (как в дубляже), *не падай духом, не унывай, не грусти*.

Распределение реплик родителей также играет важную роль при аналогичной сцене прощания другой семьи. Другой ученик, как и предыдущий мальчик, не желает расставаться с родителями.

Подтверждение неготовности к разлуке выражается в первой реплике, сказанной самим учеником: *Я не хочу здесь остаться*. Однако при составлении субтитров, с нашей точки зрения, была допущена ошибка в виде неправильного употребления глагола совершенного вида, указывающего на завершенность действия. Логичнее было бы использовать глагол несовершенного вида *оставаться*, обозначающего длительное действие, без указания на его завершенность. Тогда можно построить фразу следующим образом: *Я не хочу здесь оставаться*. Искажение было также допущено при переводе фразы, сказанной отцом сыну *I'll walk you over, как я буду тебя навещать*. Родитель вовсе не дает обещания на посещение, реплика была сказана в значении *проводить до определенного места*. Именно это значение передано при дублировании.

При дублированном переводе произведена перестановка фраз, сказанных матерью. В оригинале в конце сцены мать сначала говорит сыну слова любви, а затем дает напутствие хорошо себя вести и выполнять домашние задания. При дубляже она в начале поддерживает сына фразой *ведь ты же умница*, после его высказывания о нежелании идти в академию и завершает диалог

признанием любви к нему. Переводчик решил произвести опущение с целью оказания эмоционального контраста между первой и второй матерью, готовой оказывать внимание и заботу сыну, несмотря на расставание.

Пример 2. Описание сцены: первый урок литературы, который проводит мистер Китинг. Вместо того чтобы провести занятие в классе, он направляется в холл академии, ученики следуют за ним. После небольшого диалога с учениками он просит их подойти ближе к витрине с фотографиями выпускников. Мальчики образуют полукруг около застекленной витрины, преподаватель встает позади них. Камера переключается между фотографиями выпускников и учащимися, смотрящими на них. За кадром слышен голос учителя, рассуждающего на тему мечтаний, самого преподавателя зритель не видит.

Оригинал	Субтитры	Дубляж
Did they wait until it was too late to make from their lives even one iota of what they were capable?	Стали ли они ждать, когда будет слишком поздно, чтобы сделать хоть толику того, на что они были способны?	Но разве они не <i>растратили</i> понапрасну, заложенные в них <i>способности</i> ?
Because, you see, gentlemen, these boys are fertilizing daffodils!	<i>Ибо</i> сейчас, джентльмены, эти мальчики служат лишь <i>удобрением для цветов</i> .	<i>Увы</i> , джентльмены. Эти <i>мальчишки</i> сейчас удобряют собой <i>нарциссы</i> .

Первая часть монолога преподавателя литературы в дублированном переводе была подвержена двум трансформациям: антонимическому переводу и замене частей речи. Подбирая антонимы к слову *wait*, переводчик выбрал вариант – *растратили*, согласующийся с выбранным существительным *способности*.

При переводе посредством субтитров первая часть из небольшого монолога мистера Китинга очень близка к тексту оригинала. Во второй части присутствуют небольшие изменения, не противоречащие оригинальному замыслу автора. Выбором подходящего соответствия союзу *Because* послужил темпорально окрашенный вариант *ибо*, приемлемый для использования учителем литературы средних лет. В дублированном переводе выполнена замена союза на междометие – *увы*, с целью обозначения сожаления со стороны преподавателя.

Была произведена замена частей речи в высказывании *these boys are fertilizing* – *эти мальчишки служат лишь удобрением*. Вспомогательный глагол *to be* вместе со смысловым глаголом *fertilize* изменяются на существительное *удобрение*.

Переводчик генерализирует значение слова *daffodils* – *цветы*. В дублированном переводе сохраняется оригинальное значение *нарциссы*. На первый взгляд, выбор названия цветов не влияет на восприятие эпизода. Однако оригинальное название имеет скрытое значение, понятное реципиентами, обладающими фоновыми знаниями в области символизма. Согласно энциклопедии знаков и символов, нарцисс является цветком *весны*

и символом *смерти в юности*. Упоминание именно этого цветка не случайно, так как дает два варианта возможных задумок автора. Первый заключается в значении *весна* как пробуждение после зимы. В контексте фильма – призыв учителя по-новому взглянуть на мир, пробудить в себе скрытые таланты и расцвести, как обычно распускаются цветы в данное время года. Второе значение *смерть в юности* является преждевременным раскрытием ключевой сюжетной информации фильма, смертью одного из главных героев кинопроизведения. Герой наконец-то находит свое призвание в качестве актера театра, однако его таланту не суждено расцвести по причине запрета со стороны отца, и он заканчивает жизнь самоубийством. Таким образом, сохранение оригинального названия цветка, с нашей точки зрения, абсолютно необходимо.

В дублированной версии при переводе слова *boys* был применен диминутив, выраженный в добавление уменьшительного аффикса, *мальчишки*. Данный эквивалент передает субъективно-оценочное значение малого объема. Мистер Китинг употребляет данный синоним с целью выражения своего отношения к выпускникам, которые, как и его нынешние ученики, когда-то были такими же детьми, полными мечтаний.

Перевод в данном эпизоде, выполненный посредством дублирования, полнее раскрывает замысел автора, чем перевод с помощью субтитров. Дубляж не только лучше выражает оценочное мнение героя, но и сохраняет изначальную задумку автора, используя названия цветка из текста оригинала. Трансформации, использованные при субтитрах, не полностью изменяют смысл исходного текста.

Таким образом, мы можем утверждать, что в дублировании переводчик имеет возможность большей вариативности по отношению к тексту оригинала, поскольку исходный аудиоряд (вербальный компонент фильма) полностью заменяется на переводной. Он может: использовать транспозицию реплик; опускать и добавлять информацию; переносить часть эмоциональной информации на просодические средства (фразовые ударения, мелодия и паузация в речи актеров дубляжа); использовать средства прагматической адаптации, например, по аналогии, описательный перевод и др. Единственным существенным ограничением в выборе языковых средств при дублировании выступает требование синхронизации переводного аудиоряда и видеоряда. Поэтому работа по монтажному листу и укладка требуют компрессии перевода, в случае если синхронизация необходима. В этом отношении дублированный перевод задает более жесткие ограничения в переводческих решениях.

В субтитрированном переводе переводчик имеет возможность: развернуть переводческие реплики с соблюдением норм и узуса переводящего языка; выполнить перевод на более высоком уровне эквивалентности по отношению к содержанию оригинала. Существенным ограничением выступает оригинальный аудиоряд, содержание и систему смыслов которого большинство зрителей понимают и невольно или целенаправленно сопоставляют с содержанием и системой смыслов переводных субтитров.

В целом выдвинутая нами гипотеза о том, что создание дублированной версии фильма задает более жесткие ограничения в переводческих решениях, подтверждена. Подтвержден также тезис о том, что стратегия субтитрирования кинотекста дает большие возможности для качественного, адекватного перевода.

### Список литературы

1. *Алексеева И.С.* Введение в переводоведение: учеб. пособие для студентов филол. и лингв. фак. высш. учеб. заведений. – СПб.: Филол. фак. СПбГУ; М.: Академия, 2004. – 352 с.
2. *Лотман Ю.М.* Семиотика кино и проблемы киноэстетики. – Таллин: ЭэстиРаамат, 1973. – 92 с.
3. *Усов Ю.Н.* В мире экранных искусств. – М.: SvR-Аргус, 1995. – 224 с.
4. *Швейцер А.Д.* Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты. – М.: Наука, 1988. – 215 с.
5. *Krings H.P.* Wasinden Kopfen von Übersetzern vorgeht: Eineempirische Untersuchung zur Strukturdes Übersetzungsprozesses an fortgeschrittenen Französischler-nern. – Tübingen: Narr, 1986. – XI. – 570 p.

## **ВАРИАТИВНОСТЬ ПЕРЕВОДА ЭКОНОМИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ С РУССКОГО ЯЗЫКА НА АНГЛИЙСКИЙ И НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫКИ**

**Григорьева Галина Евгеньевна**

*канд. пед. наук, доцент кафедры английского языка, филологии и перевода,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: grigorieva.pspu@gmail.com*

**Щербакова Алина Сергеевна**

*студентка 745П гр. факультета иностранных языков,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: alinashcher8@mail.ru*

## **VARIABILITY OF TRANSLATION OF ECONOMIC TERMS FROM RUSSIAN INTO ENGLISH AND GERMAN**

**Galina Grigorieva, Ph.D.**

*Associate Professor, English Language, Philology and Translation Department  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: grigorieva.pspu@gmail.com*

**Alina Shcherbakova**

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group 745  
Perm state Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: alinashcher8@mail.ru*

## **VARIABILITÄT DER ÜBERSETZUNG WIRTSCHAFTLICHER BEGRIFFE AUS DEM RUSSISCHEN INS ENGLISCHE UND DEUTSCHE**

**Galina Ewgenjewna Grigorjewa**

*Ph.D., Dozentin für Englische Philologie  
Staatliche Humanitäre Pädagogische Universität, Perm  
E-mail: grigorieva.pspu@gmail.com*

**Alina Sergeewna Scherbakowa**

*Studentin der Fakultät für Fremdsprachen, Gruppe 745  
Staatliche Humanitäre Pädagogische Universität, Perm  
E-mail: alinashcher8@mail.ru*

**Аннотация:** в данной статье рассматривается вариативность перевода экономических терминов с русского языка на английский и немецкий языки. На материале опубликованных переводов русскоязычных, англоязычных и немецкоязычных текстов экономической тематики, а также переводов этих текстов респондентами-переводчиками проведено сопоставительное исследование экономических терминов с целью определения вариативности перевода на английский и немецкий языки.

**Ключевые слова:** экономический термин, вариативность, перевод, сопоставительный анализ.

**Abstract:** this article highlights the variability of translation of economic terms from Russian to English and German. Based on published translations of Russian, English and German texts on economic topics, as well as translations of these texts by respondent translators, a comparative study of economic terms was conducted to determine the variability of translation into English and German.

**Key words:** economic term, variability, translation, comparative analysis.

**Abstrakt:** der Artikel befasst sich mit der Variabilität der Übersetzung von Wirtschaftsbegriffen aus dem Russischen ins Englische und Deutsche. Die vergleichende Untersuchung von Wirtschaftsbegriffen wird anhand des Materials der veröffentlichten Übersetzungen russischer, englischer und deutscher Texte zu wirtschaftlichen Themen sowie der Übersetzungen dieser Texte durch die befragten Übersetzer durchgeführt, um die Variabilität der Übersetzung ins Englische und Deutsche zu bestimmen.

**Schlüsselwörter:** Wirtschaftsbegriff, Variabilität, Übersetzung, vergleichende Analyse.

В связи с переменами в экономике в XX–XXI вв. словарный состав многих языков вырос, произошло переосмысление и расширение семантики множества слов, в том числе, номинаций экономических явлений. Из-за обогащения словарного состава и расширения семантических полей переводчику стало сложнее декодировать и транслировать значения экономических терминов в текстах. Линейной стратегии перевода экономических терминов не существует. Необходим выбор между прямым переводом и приемами замещения, т.е. в процессе работы необходимо определиться, подбирать эквивалент, осуществлять адекватные замены или создавать новый экономический термин.

С точки зрения переводчика-практика, важно понимать различия в функционировании терминов в экономических текстах, созданных на разных языках. Многозначность или однозначность, синонимия или ее отсутствие, вариативность или отсутствие вариативности перевода термина уникальны для каждой конкретной пары языков. Все это факторы, которые диктуют целесообразность оценки ресурсов, которые необходимо затрачивать на выполнение переводов внутри той или иной языковой пары. К ресурсам следует отнести: привлечение словарей и справочных материалов, время на декодирование и выбор и создание соответствий на переводящем языке, способы организации труда и т.д.

Данная статья раскрывает основные положения исследования одного из ведущих факторов процесса перевода экономических текстов – вариативности перевода термина.

Исследование проводилось на материале русскоязычных текстов экономической тематики и их переводов на английский и немецкий языки. Мы исходили из начального предположения о том, что перевод русскоязычных терминов на английский язык требует больших информационных и временных ресурсов, чем перевод этих же терминов на немецкий язык. Сделать данное

предположение стало возможным на основе обобщения отзывов о работе переводчиков-практиков над переводами текстов экономической тематики. В самой общей формулировке переводчики утверждают, что перевод терминов на английский язык требует больше усилий и занимает больше времени, чем перевод этих же терминов на немецкий язык. Объяснение различию в объеме ресурсов мы предварительно нашли в типологических различиях двух языковых систем. В английском языке (ПЯ 1), по сравнению с русским языком (ИЯ), высока степень лексической многозначности, и переводчик часто сталкивается с проблемой конфликта формы и содержания. По сравнению с английским языком (ПЯ 1), в немецком языке (ПЯ 2) синонимия значений и форм гораздо ниже. Термины-синонимы немецкого языка реже, чем в английском языке, являются абсолютными. Они обладают функцией детализации и не многозначны. Более того, в немецком языке существуют высоко репродуктивные модели для образования терминов определенной семантической группы. Таким образом, объективное объяснение различию в ресурсах, затрачиваемых на перевод, вероятно, существует.

Исследование проходило поэтапно. Первый этап работы – лексикографический.

Во-первых, был определен список экономических понятий, наиболее часто актуализирующихся в русскоязычных текстах. Согласно справочнику [3], был сформирован список основных экономических понятий, наиболее часто актуализирующихся в русскоязычных текстах экономической тематики [1, 7]. Общий корпус этих понятий составил 94 единицы. Во-вторых, были найдены номинации этих понятий в английском и немецком языках по словарям [2, 6].

Данные номинации обладают потенциалом терминов, т.е. с высокой долей вероятности функционируют в экономических текстах как термины. Соответственно, мы можем расценивать их как *потенциальные термины*.

Для удобства, с целью сопоставительного анализа, понятия и соответствующие им номинации в двух языках были внесены в таблицу. Ниже приведем ее фрагмент (табл. 1):

Таблица 1

### Потенциальные термины в английском и немецком языках

Основные экономические понятия	Номинации экономических понятий в английском языке	Номинации экономических понятий в немецком языке
Аванс	advance, advance free, prepaid expense, imprest	Vorschluß m, Anzahlung f, Vorleistung f, Vorauszahlung f, Abschlag m, Abschlagszahlung f, Akontozahlung f
Банк	bank, banker, bankinghouse	Bank f, Bankinstitut n, Kreditinstitut n, Bankhaus n
Гиперинфляция	hyperinflation, run hyperinflation, away (galloping) inflation	Galoppierende Inflation
Задаток	advance, deposit, earnest, handsel, bargain money, up-front money, upfront sum	Anzahlung f, Akontozahlung f, Abschlagszahlung f, Handgeld n, Vorschluß m, Vorschußzahlung f

Количественный анализ потенциальных экономических терминов в английском и немецком языках показывает следующее: 21 понятие (22 %) имеют единичные номинации в американском и британском английском языках, т.е. могут актуализироваться в текстах через один единственный термин; 18 понятий (19 %) имеют единичные номинации в немецком языке, т.е. могут актуализироваться в текстах только одним термином.

Остальные понятия (78 % в английском языке и 81 % в немецком языке) имеют множественные номинации, т.е. вариативны в процессе актуализации в текстах и потенциально создают проблему вариативности при переводе.

Ниже приведем примеры нескольких потенциальных терминов, являющихся моносемантами как в английском, так и в немецком языках (табл. 2):

Таблица 2

**Потенциальные термины-моносеманты в английском и в немецком языках**

Основные экономические понятия	Номинации экономических понятий в английском языке	Номинации экономических понятий в немецком языке
Монополия	Monopoly (1)	Monopol n (1)
Натуральное хозяйство	Naturaleconomy (1)	Naturalwirtschaft f (1)
Полис	Policy (1)	Police f (1)

Наибольшее количество (10) номинаций в английском языке имеет 1 потенциальный термин (1 %) (табл. 3):

Таблица 3

**Потенциальный термин с наибольшим количеством номинаций в английском языке**

Основные экономические понятия	Номинации экономических понятий в английском языке
Торговля	Trade, trading, commerce, traffic, sale, selling, marketing, market, [commercial] business, commercial exchange (10)

Наибольшее количество (7) номинаций в немецком языке имеют 3 потенциальных термина (3 %) (табл. 4):

Таблица 4

**Потенциальные термины с наибольшим количеством номинаций в немецком языке**

Основные экономические понятия	Номинации экономических понятий в немецком языке
Аванс	Vorschluß m, Anzahlung f, Vorleistung f, Vorauszahlung f, Abschlag m, Abschlagszahlung f, Akontozahlung f;
Залог	Kaution f, Sicherheit f, Sicherheitsleistung f, Pfand n, Sicherheitspfand n, Sicherungsgegenstand m, Sicherungsgut n
Экономист	Ökonom m, Wirtschaftswissenschaftler m, Volkswirt m, Nationalökonom m, Betriebswirt m, Wirtschaftsexperte m, Wirtschaftsfachmann m

Полные данные о количестве номинаций для основных экономических понятий представлены в виде гистограммы ниже.



Сорок процентов экономических понятий имеет большее количество номинаций в английском языке, чем в немецком. Тридцать восемь процентов экономических понятий имеют большее количество номинаций в немецком языке, чем в английском языке.

Можно сделать вывод, что общее количество номинаций для экономических понятий, т.е. количество потенциальных терминов, в английском и немецком языках практически совпадает. Соответственно, лексикографический этап исследования пока не подтвердил начальное предположение о том, что вариативность перевода терминов на английский язык выше, чем вариативность перевода на немецкий язык.

Следующий этап исследования – текстологический.

На этом этапе были задействованы национальный корпус английского языка [4] и национальный корпус немецкого языка [5]. Были зафиксированы данные о количестве употреблений каждой англоязычной номинации в корпусе английского языка и каждой немецкоязычной номинации в корпусе немецкого языка.

По табл. 1 было подсчитано общее количество словарных номинаций для 94 экономических понятий в английском языке (293) и общее количество соответствующих номинаций в немецком языке (290). Был вычислен процент словарных номинаций, которые вошли в национальные корпуса английского и немецкого языков, т.е. реализуются в речи. Для англоязычных текстов этот процент составил 49,7 %, для немецкоязычных – 51,3 %. Соответственно, 50,3 % потенциальных терминов в английском языке и 48,7 % потенциальных терминов в немецком языке не вошли в национальные корпуса, т.е. либо не реализуются в речи, либо реализуются крайне редко, хотя словарями зарегистрированы. Таким образом, общее количество терминов, функционирующих в текстах на двух языках, снова получилось

приблизительно одинаковым; при этом оно чуть выше в немецкоязычных текстах. Сразу отметим, что для практики перевода очень важно, что около 50 % словарных номинаций экономических понятий не актуализируются в аутентичной речи. Это наблюдение должно приниматься во внимание при выборе соответствий для экономических терминов при переводе. Если переводчик ориентируется только на переводные словари, он рискует выбрать неверное соответствие в процессе работы.

Отследим, какое количество множественных номинаций для обозначения экономических понятий функционирует в двух языках. Остальные понятия (78 % в английском языке и 81 % в немецком языке) имеют множественные номинации, т.е. вариативны в процессе актуализации в текстах и потенциально создают проблему вариативности при переводе.

Третий этап исследования – экспериментальный.

Была проведена подборка русскоязычных текстов, содержащих экономические термины, которые номинируют 94 понятия, отобранные на первом этапе исследования. Источниками текстов послужили тексты переводческих бюро, таких как: «Международный центр услуг EUservice24.info» и проект, посвященный удаленной работе «Фриланс.ру», а также сайтов «Деловой английский» ([www.delo-angl.ru](http://www.delo-angl.ru)), «Deutschfüralle», «Википедия», Investopedia, Zlibrary. Условием отбора текстов являлось также наличие опубликованного перевода данных русскоязычных текстов на английский и/или немецкий языки. Далее были выбраны фрагменты из 12 текстов-оригиналов, содержащих исследуемые экономические термины.

Эти отобранные фрагменты оригинальных текстов были предложены на письменный перевод 10 респондентам со знанием иностранных языков и с тем или иным уровнем сформированности переводческих компетенций (студенты университетов и дипломированные переводчики). Экономические термины были выделены курсивом для того, чтобы переводчики обратили особое внимание на них при выполнении перевода.

Опубликованные на сайтах экономические тексты, а также их переводы были предложены экономисту для экспертной оценки корректности содержания текстов.

Исследование показало, что если номинации того или иного экономического понятия в языке множественны и существует несколько потенциальных терминов для обозначения данного понятия, зарегистрированных в переводных словарях, то переводы часто вариативны.

Переводчики чаще всего принимают решения на перевод, ориентируясь не только на словарные значения, но и на контекст.

Вариативность перевода экономических терминов как на английский, так и на немецкий язык, допустима. Большинство вариантов перевода, в соответствии с экспертной оценкой, являются адекватными.

При переводе экономических терминов переводчики зачастую выбирают одно из первых соответствий, зафиксированных в словарной статье, но не наиболее употребляемое в определенном контексте. Вероятно, это происходит в результате недостаточного опыта работы с текстами экономической тематики.

В то же время переводчики часто выбирают наиболее частотное переводческое соответствие термину, в то время как в определенном контексте адекватным является менее частотная номинация.

Степень вариативности перевода русскоязычных экономических терминов при переводе на немецкий язык оказалась практически такой же, как степень вариативности перевода этих же терминов на английский язык.

Наше начальное предположение о том, что вариативность перевода русскоязычных терминов на английский язык выше и поэтому требует больших информационных и временных ресурсов, чем перевод этих же терминов на немецкий язык, не подтвердилась. Вероятно, необходимо искать другие факторы, обуславливающие разницу в объемах затрачиваемых ресурсов.

### Список литературы

1. Булатов А.С. Экономика. – М.: Магистр, Инфра-М, 2010. – 896 с.
2. Жданова И.Ф. Русско-английский экономический словарь. – М.: Рус. яз., 1999. – 880 с.
3. На все случаи жизни. Информационный справочник [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.mesport.ru>
4. Национальный корпус английского языка British National Corpus [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.natcorp.ox.ac.uk>
5. Национальный корпус немецкого языка [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.dwds.de>
6. Новый русско-немецкий экономический словарь. Ок. 30 000 терминов. – М.: РУССО, 2001. – 544 с.
7. *Varian Hal R.* Microeconomic Analysis (Third ed.). – New York: Norton.

## ФЕНОМЕН ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОРРЕКТНОСТИ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ МЕДИАДИСКУРСЕ

**Жиганова Анна Владимировна**

канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка  
и профессиональной коммуникации,  
Нижегородский государственный лингвистический университет  
им. Н.А. Добролюбова, г. Нижний Новгород  
E-mail: ann-zhi1@yandex.ru

**Цветков Александр Николаевич**

студент М201(б)ЛАМК(з) гр. факультета английского языка,  
Нижегородский государственный лингвистический университет  
им. Н.А. Добролюбова, г. Нижний Новгород  
E-mail: alexander.tsvetkov1@yandex.ru

## THE PHENOMENON OF POLITICAL CORRECTNESS IN ENGLISH-LANGUAGE MEDIA DISCOURSE

**Anna Zhiganova, Ph.D.**

Associate Professor, Department of English Language  
and Professional Communication  
Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod  
E-mail: ann-zhi1@yandex.ru

**Alexander Tsvetkov**

Student of the Faculty of English Language, group M201(б)ЛАМК(з)  
Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod  
E-mail: alexander.tsvetkov1@yandex.ru

**Аннотация:** целью данной статьи является исследование феномена политической корректности в англоязычном медиадискурсе. Особое внимание уделяется изучению коммуникативных стратегий и тактик, для реализации которых используется политкорректная лексика.

**Ключевые слова:** политкорректность, толерантность, мультикультурализм, дискриминация, медиадискурс, прагматика, эвфемизм.

**Abstract:** the purpose of this article is to study the phenomenon of political correctness in English-language media discourse. Special attention is paid to communication strategies and tactics that employ politically correct vocabulary.

**Key words:** political correctness, tolerance, multiculturalism, discrimination, media discourse, pragmatics, euphemism.

Политическая корректность – значительное явление в социальной и политической жизни современного общества. Возникнув в Америке в конце 70–х – начале 80-х гг. XX в. и заняв важное место в американской политике и культуре, политическая корректность начала проникать и в другие страны

в результате процесса глобализации. Политическая корректность оказывает заметное влияние на развитие английского языка и призвана защищать социальные группы от дискриминации и оскорбительного отношения, но подчас выступает орудием манипуляций.

По дефиниции Оксфордского словаря британской и американской культуры, «политкорректность предназначена для борьбы с оскорбительными предрассудками, проявляющимися в определенных отношениях, действиях и способах выражения» [8, с. 367].

Объект данного исследования – феномен политической корректности в современном англоязычном дискурсе. Предмет исследования – лингвистические средства выражения политкорректности в современном англоязычном дискурсе массмедиа.

В качестве материала исследования выступили американские газеты за период с 2017 по 2020 г. с целью выявления того, как представлена категория политической корректности в современном англоязычном дискурсе, каковы ее лингвопрагматические особенности и какими языковыми средствами она реализуется.

Медиадискурс – это функционально обусловленный тип дискурса, который понимается как совокупность речевых практик и продуктов речевой деятельности в сфере массовой коммуникации во всем богатстве и сложности их взаимодействия [1, с. 21].

Феномен политической корректности находится в центре внимания как отечественных, так и зарубежных исследователей. Так, С.Г. Тер-Минасова считает, что политическая корректность – это процесс нахождения новых языковых способов выражения, замещающих те, которые оскорбляют чувства тех или иных социальных групп [3, с. 57]. Р.В. Холдер характеризует политкорректность как «поведенческое или языковое подчинение взглядам, которые считаются непреложной истиной» [6, с. 143]. В.В. Майба рассматривает политическую корректность как двухуровневое явление, представленное на идеологическом и языковом уровнях. По ее мнению, основными единицами идеологического уровня являются идеологемы, а политкорректная лексика относится к языковому уровню. Идеологемы политкорректности оказывают влияние на языковой уровень и определяют его.

К идеологемам политкорректности относятся идеи предотвращения дискриминации по различным признакам (гендерным, расовым, возрастным, по внешнему виду) и даже предотвращение дискриминации животных и растений (экологическая тематика). Также, по мнению исследовательницы, политкорректность – это локальное культурно-историческое явление, имеющее пространственные, временные и идеологические границы [2, с. 3].

Особый интерес для исследования представляет использование политкорректной лексики с целью реализации ряда коммуникативных стратегий и тактик.

Политкорректность зародилась в университетской среде, поэтому именно в американских университетах установлены наиболее жесткие требования по соблюдению ее правил:

*The professor, who has not been identified, gave a trigger warning before reciting from the document. The use of the warning, Harroz said, did not excuse the pain associated with the N-word [7].*

В данном примере преподаватель был подвергнут критике за использование *n-word*. Примечательно, что он просто цитировал текст, в котором содержалось данное слово, и предупредил студентов, прежде чем это сделать, что не защитило его от реакции общественности. По мнению автора, это слово может обидеть афроамериканцев. Впоследствии были приняты меры по нормализации ситуации:

*Harroz said the university began working on an action plan after Gade's actions. The plan includes a **diversity, equity, and inclusion** training regimen and an incident response protocol [7].*

В качестве реакции на поступок преподавателя руководство университета приняло решение провести тренинги по политкорректности. В данном отрывке представлены сразу три слова, которые обозначают идеологемы политкорректности: *diversity, equity, and inclusion*. «Грех» употребления «запретного» слова должен быть искуплен упоминанием положительных, с точки зрения идеологии политкорректности, явлений.

В следующем примере афроамериканец возмущается тем, что его притесняют на работе из-за расовой принадлежности:

*I'm the only African American in my department, ... I've earned this time and used less than my co-workers, who are all white [9].*

При этом он использует коммуникативную тактику обвинения, называя себя политкорректным образом (*African American*), а своих коллег – просто *white*. Существуют и более политкорректные названия для белой расы *Caucasian, European American*. Представители белой расы, как правило, более спокойно относятся к тому, как их называют, поэтому использование этих слов не стало обязательным. Однако в американской прессе идут дискуссии по поводу того, как правильно называть людей белой расы:

*Long before the pandemic, people of color have experienced racial and ethnic health disparities, including a lack of access to quality care and health insurance, public health experts said [5].*

Политкорректное выражение *people of color*, с одной стороны, позволяет добиться лаконичности высказывания, так как обозначает совокупность всех людей с не белым цветом кожи, с другой стороны, если следовать логике политкорректности до конца, это выражение является примером проблемы маркированных и немаркированных форм. Получается, что существуют просто люди *people* и «цветные» – *people of color*. Таким образом, полностью избавиться от дискриминации не удастся.

Даже сторонники консервативных ценностей используют политкорректную лексику для того, чтобы обосновать свою точку зрения и внушать свои идеи:

*Conservative radio host Bob Lonsberry said boomer is the N-word of ageism [4].*

Автор этого высказывания сравнивает слово *boomer* с «запретным» *n-word*, чтобы аудитория поняла, насколько наименование *boomer* оскорбляет людей определенного возраста. Он применяет тактику кооперации (апелляция к идеям и ценностям адресата с целью использования их в собственных интересах).

Таким образом, сторонники политической корректности стараются модифицировать язык на всех уровнях, не ограничиваясь лексической и грамматической составляющими. Они стремятся повлиять и на восприятие ключевых концептов. Возникновению политкорректности способствовали естественные языковые и общественные процессы, но в настоящем она представляет собой искусственный идеологический конструкт, используемый различными политическими общностями для идеологической и политической борьбы. Только небольшая часть политкорректных слов прочно вошла в язык и стабильно употребляется его носителями, в то время как значительная часть политкорректной лексики используется борцами за права меньшинств и представителями радикальных идеологий (феминизм третьей волны, экоактивисты). Левые интеллектуалы, борцы за права меньшинств и либеральная пресса активно навязывают политкорректную лексику широким слоям населения. Их цель – продвигать свою повестку и транслировать идеи мультикультурализма и толерантности. Политкорректная лексика употребляется для реализации различных коммуникативных стратегий и тактик. В основном это «агрессивные», «атакующие» тактики: тактика обвинения, тактика очернения, но иногда с помощью политкорректной лексики осуществляется и тактика кооперации, презентации.

Долгое время идеология политкорректности получала поддержку со стороны государственной власти США, но с приходом к власти Дональда Трампа ситуация изменилась. Отношение различных групп населения к политкорректному языку требует дальнейшего изучения. Можно предположить, что политкорректный язык продолжит вызывать общественную дискуссию и разделять людей на его противников и сторонников. Степень внедрения политкорректных элементов в язык будет зависеть от результатов политической и культурной борьбы.

### Список литературы

1. Добросклонская Т.Г. Медиадискурс как объект лингвистики и межкультурной коммуникации // Вестник Моск. ун-та. Сер. 10. – 2006. – № 2. – С. 20–33.
2. Майба В.В. Политическая корректность как лингвоидеологическое явление и ее рецепция в русской лингвокультуре: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. – Ростов н/Д, 2013. – 17 с.
3. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М., 2000. – 264 с.
4. Conservative radio host Bob Lonsberry said boomer is the N-word of ageism [Электронный ресурс]. – URL:

- <https://www.usatoday.com/videos/entertainment/celebrities/2019/11/05/radio-host-bob-lonsberry-said-boomer-n-word-ageism/4164886002/> (дата обращения: 15.04.2020).
5. Health issues for blacks, Latinos and Native Americans may cause coronavirus to ravage communities [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.usatoday.com/story/news/nation/2020/03/30/coronavirus-cases-could-soar-blacks-latinos-and-native-americans/2917493001/> (дата обращения: 15.04.2020).
  6. *Holder R.W.* Dictionary of Euphemisms. – Oxford: Oxford University Press, 1995. – 470 с.
  7. N-word said during the lecture [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.usatoday.com/story/news/education/2020/02/27/n-word-said-during-university-oklahoma-professors-lecture/4895279002/> (дата обращения: 15.04.2020).
  8. Oxford Guide to British and American culture. – Oxford: Oxford University Press, 2010. – 542 с.
  9. Preferential treatment at the workplace [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.usatoday.com/story/money/careers/2019/11/26/preferential-treatment-workplace-not-always-race-based/4296247002/> (дата обращения: 15.04.2020).

## ФУНКЦИОНАЛЬНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ НЕМЕЦКИХ ГЛАГОЛЬНЫХ НЕОЛОГИЗМОВ В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

**Зинцова Юлия Николаевна**

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

**Рябина Анна Михайловна**

студентка 401 (б) нл, факультета романо-германских языков,  
Нижегородский государственный лингвистический университет  
им. Н.А. Добролюбова, г. Нижний Новгород  
E-mail: anutaryabi1998@mail.ru

## THE FUNCTIONAL-PRAGMATIC POTENTIAL OF GERMAN VERBAL NEOLOGISMS IN JOURNALISTIC DISCOURSE

**Julia Zintsova, Ph.D.**

Associate Professor, German Language Department,  
Nizhny Novgorod State Linguistics University, Nizhny Novgorod  
E-mail: zintsova@mail.ru

**Anna Ryabinina**

Student of the Faculty of Romano-Germanic Languages, group 401(b)nl,  
Nizhny Novgorod State Linguistics University, Nizhny Novgorod  
E-mail: anutaryabi1998@mail.ru

**Аннотация:** в рамках данной статьи рассматривается понятие «неологизмы», представлен количественный показатель использования неолексем в региональных СМИ Германии, выстраивается рейтинг по степени убывания глагольных неологизмов, согласно которому выявляется частотность употребления того или иного неологизма в публицистическом дискурсе, определены способы образования изучаемых неолексем.

**Ключевые слова:** неологизмы, публицистика, словообразование.

**Abstract:** in this article the concept of «neologisms» is considered, the quantitative indicator of the use of neologisms in the German regional mass media is presented, a rating is developed according to the degree of decrease of verbal neologisms, according to this rating the frequency of the use of neologisms in journalistic discourse is identified, the ways of formation of the studied neo-lexemes are determined.

**Key words:** neologisms, journalism, derivation.

В настоящее время в современной публицистике довольно часто используются неологизмы. Актуальность содержания информации заставляет искать новые формы выражения, общепонятные и в то же время отличающиеся свежестью и необычностью. В какой-то степени эту задачу позволяют решить неологизмы. Изучением сущности неологизмов, уделяя особое внимание их

воспроизводимости в языке, занимаются ученые-неологи. Так, И.Р. Гальперин определяет неологизмы как «любые новые словарные и фразеологические единицы, появившиеся в языке на данном этапе его развития и обозначающие новые понятия, возникшие в результате развития науки и техники, новых условий жизни, социально-политических изменений и т.д. или выражающие новыми словами, созданными в целях эмоционально-стилистических, уже существующие понятия» [1, с. 77].

Многие исследователи утверждают, что публицистический стиль является благоприятным фактором для возникновения новых окрашенных единиц, так как, освещая актуальные события в мире, публицист не может постоянно изъясняться сухим, привычным канцелярским языком. Так или иначе, журналист использует в публицистическом тексте эмоционально-окрашенные слова или неологизмы, которые обладают большой смысловой емкостью и образностью по сравнению с привычной, общеупотребительной лексикой.

Данное исследование посвящено изучению особенностей функционирования неологизмов в немецком публицистическом дискурсе. В ходе работы в первую очередь проводился анализ частотности появления современных неологизмов в публицистике, в частности, в статьях крупных немецких газетных изданий.

Материалом для осуществления данного исследования послужили центральные немецкие издания: *Der Spiegel online* (северная Германия), *Der Tagesspiegel online* (центральная Германия), *Süddeutsche Zeitung online* (Южная Германия) (2000–2020 гг.) [5, 6, 7]. Для установления количественного показателя использования того или иного неологизма в газетах разных регионов Германии использовались корпусные архивы газетных изданий, которые предоставляются онлайн-сервисом *Cosmas II* (Институт немецкого языка, Маннхайм, Германия). Полученные данные представлены в следующей табл. 1:

Таблица 1

### Количественное использование неологизмов в региональных СМИ Германии

Неологизмы	«Der Spiegelonline»	«Der Tagesspiegelonline»	«Süddeutsche Zeitungonline»
abkärchern	852	963	745
abschreiben	258	697	257
actimelisieren	156	24	597
adden	854	963	459
aldisieren	298	1147	269
...	...	...	...
whatsappen	570	1190	446
youtuben	557	114	303
zappen	189	254	294
<b>Итого:</b>	<b>94490</b>	<b>105049</b>	<b>80919</b>

Данные количественного подсчета дают возможность представить доленое соотношение использования глагольных неологизмов в газетах регионов Германии (рис. 1):

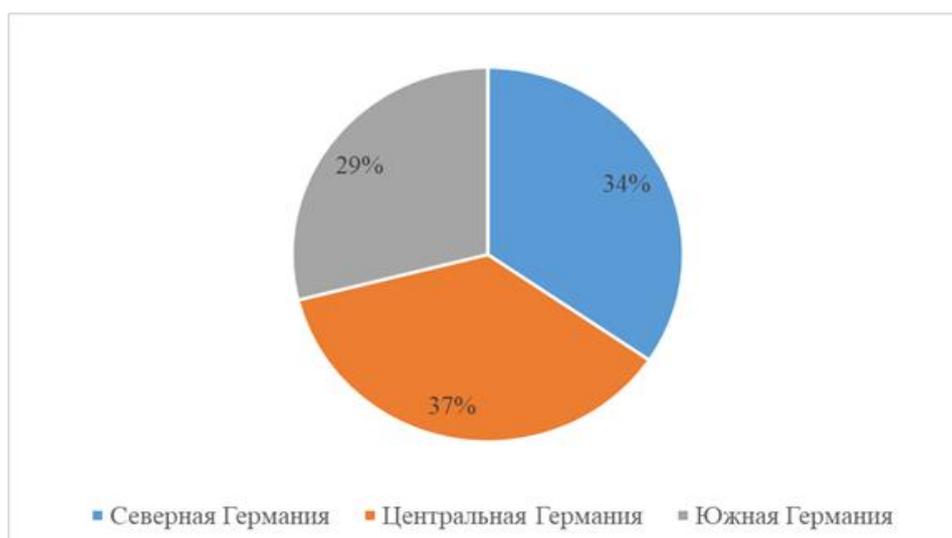


Рис. 1. Долевое соотношение использования неологизмов в разных регионах Германии

Таким образом, количественная и статистическая обработка данных онлайн-сервиса *Cosmas II* в аспекте актуализации глагольных неологизмов в газетах, издаваемых в разных регионах Германии, позволяет отметить приблизительно равное использование в статьях неологизмов.

Для более подробного анализа необходимо было подсчитать среднюю частотность употребления неологизмов в немецком публицистическом дискурсе. С помощью данных подсчетов удалось выстроить рейтинг по степени убывания глагольных неологизмов, чтобы проследить частотность употребления того или иного неологизма в общем в немецком публицистическом дискурсе. Результаты полученных данных представлены в табл. 2:

Таблица 2

**Средняя частотность употребления современных неологизмов  
в немецком публицистическом дискурсе**

1	durchgoogeln	1054
2	chippen	998
3	deglobalisieren	958
4	hypen	940
5	vergewerkschaften	940
6	müllern	939
7	stromern	938
8	inlinen	922
9	entfreunden	897
10	ergoogeln	896
...	...	...
131	bloggen	433
132	liken	407
133	abschreiben	404
134	rürupen	391
135	scrollen	391
136	walken	389
137	simsen	385
138	youtuben	324
139	actimelisieren	259
140	zappen	245

Таким образом, вверху таблицы находятся наиболее часто используемые в немецких газетах неологизмы (*chippen, durchgoogeln, deglobalisieren* и др.), внизу таблицы – наименее (*youtuben, zappen, actimelisieren* и др.).

Следующей задачей исследования являлось определение способа образования изучаемых неологизмов.

Неологизмы в современном немецком языке могут образовываться следующими способами:

1) словообразовательными моделями (словосложение, аффиксация, сокращение, конверсия);

2) семантической деривацией (метафора, метонимия, сужение или расширение значения);

3) заимствованиями из других языков [2, с. 1043–1044].

Исходя из этого изучаемые неологизмы были распределены в зависимости от способа образования по соответствующим группам. Результаты данного аспекта исследования представлены на диаграмме, которая показывает процентное соотношение способов образования данных немецких неологизмов (рис. 2):

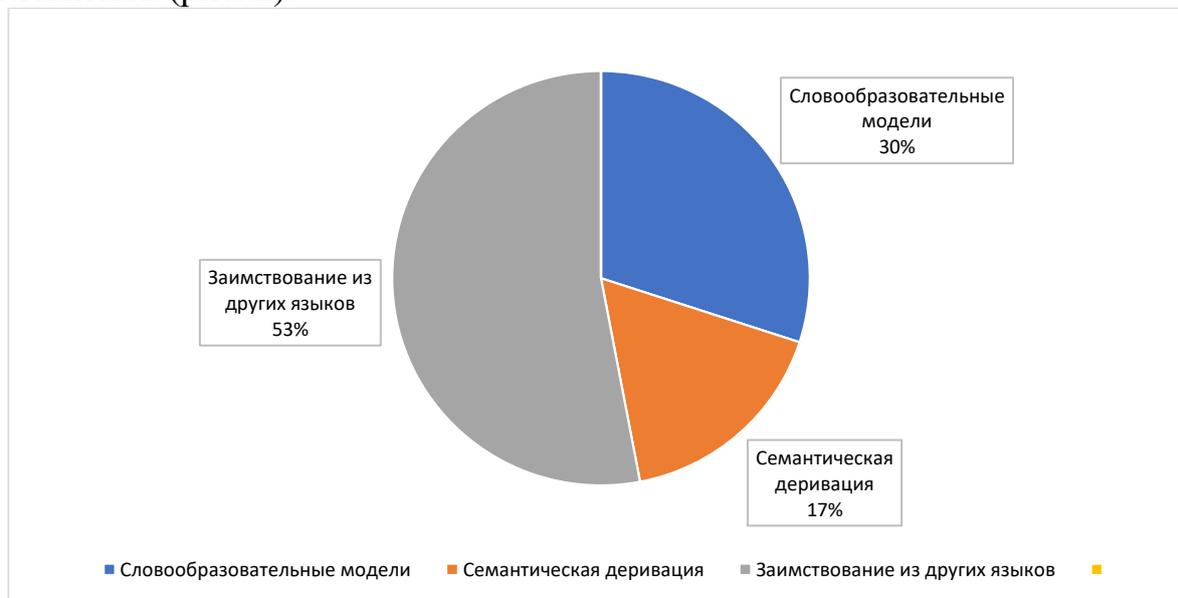


Рис. 2. Долевое соотношение способов образования неологизмов в современном немецком языке

Исходя из полученных результатов можно сделать вывод, что корпус немецких неологизмов формируется в большинстве случаев путем привлечения заимствований из других языков, в частности, английского (более 50 % единиц) (*chatten, liken* и др.). Существует мнение, что «... причиной большого количества заимствований в немецком языке является экспрессия новизны заимствованного слова и его коммуникативная актуальность» [3, с. 10].

Также достаточно активный способ образования неологизмов в немецком языке – это использование различных словообразовательных моделей, типичных для немецкого языка (*wegklicken, entfolgen* и подобные). И менее всего для образования неологизмов, как показывает исследование, используются приемы семантической деривации (*glotzen* и др.).

Далее в ходе исследования были изучены функционально-прагматические особенности глагольных неологизмов, используемых в немецком газетном дискурсе.

Употребление неологизмов в современной публицистике и прагматический анализ их функций показывает, что новые слова выполняют несколько функций:

#### 1. Номинативная функция.

Номинативную функцию как основную функцию выполняет большинство неологизмов, служащих для обозначения новых понятий, например, в области модернизации техники: в компьютерной сфере (*durchgoogeln, ergoogeln, chatten, emailen*); в экономической сфере (*assortieren, ausgeben*); в политической сфере (*vergewerkschaften, FDPisieren, sich alliiieren*).

#### 2. Функция привлечения внимания адресата.

Публицистика является определяющим фактором образования и основой общественного мнения, поэтому высокоэффективность деятельности СМИ целостно связана с учетом восприятия всей аудитории.

#### 3. Функция экономии лексических средств в публицистическом тексте.

Вследствие принципа языковой экономии в письменной и устной коммуникации в публицистической сфере появляется и употребляется большое количество новых языковых единиц.

#### 4. Эвфемистическая функция.

Данная функция реализуется с помощью заимствованных слов. Именно иноязычная лексика чаще всего заменяет неудобное для данной обстановки или грубое, непристойное слово [4, с. 9].

Таким образом, согласно наибольшей частотности употребления, широкое распространение в немецкой публицистике имеют глагольные неологизмы, относящиеся к компьютерной тематике. Это такие глаголы, как: *durchgoogeln, hypen, entfrenden, ergoogeln, chatten*. Довольно часто в немецких газетах используются также глаголы, относящиеся к сфере политики (*leaken*), культуры (*aufbrezeln*) и образования (*slammen*).

Также при анализе функционально-прагматических особенностей глагольных неологизмов необходимо учитывать, что в основном глаголы-неологизмы немецкого языка являются заимствованиями из английского языка. Анализ отобранных примеров показывает, что такого рода глагольные неологизмы продуктивно используются во всех выбранных для исследования публицистических источниках.

### Список литературы

1. Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка. – М.: Либроком, 2012. – 462 с.
2. Кобенко Ю.В. Явление билингвальной вариативности в процессе заимствования лексических единиц (на материале современного немецкого языка): автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук. – Барнаул, 2005. – 21 с.

3. Федорцова В.Н., Пащенко М.В. Новые глаголы в современном немецком языке // Известия Самар. науч. центра Рос. акад. наук. – 2012. – 1044 с.
4. Чо Джейси. Состав и функционирование неологизмов в языке газеты. – М.: МГОУ, 2004. – 36 с.
5. Der Spiegelonline [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.spiegel.de/> (дата обращения: 10.04.2020).
6. Der Tagesspiegelonline [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.tagesspiegel.de/> (дата обращения: 01.04.2020).
7. Süddeutsche Zeitungonline [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.sueddeutsche.de/> (дата обращения: 22.04.2020).

**ЯЗЫКОВАЯ ИГРА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ И ЕЕ ПЕРЕДАЧА  
СРЕДСТВАМИ ЯЗЫКА ПЕРЕВОДА (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА  
И. ИЛЬФА И Е. ПЕТРОВА «ДВЕНАДЦАТЬ СТУЛЬБЕВ» И ЕГО  
ПЕРЕВОДА НА НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК)**

**Иванов Андрей Владимирович**

*д-р филол. наук, профессор кафедры теории и практики немецкого языка,  
Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова  
г. Нижний Новгород  
E-mail: holzmann2014@yandex.ru*

**Шихмагомедова Тамум**

*студентка гр. 401(а)нл факультета романо-германских языков,  
Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова,  
г. Нижний Новгород  
E-mail: toma\_nn@list.ru*

**WORDPLAY IN LITERARY TEXT AND ITS RENDERING  
BY MEANS OF THE TARGET LANGUAGE  
(WITH SPECIAL REFERENCE TO THE NOVEL “TWELVE CHAIRS”  
BY I. ILF AND E. PETROV AND ITS GERMAN TRANSLATION)**

**Andrey Ivanov, Ph.D., Sc.D.**

*Professor, Department of Theory and Practice of the German Language,  
Nizhny Novgorod Linguistics University, Nizhny Novgorod  
E-mail: holzmann2014@yandex.ru*

**Tamum Shikmagomedova**

*Student of the Faculty of German and French Languages, group 401(a)нл,  
Nizhny Novgorod Linguistics University, Nizhny Novgorod  
E-mail: toma\_nn@list.ru*

**Аннотация:** в статье ставится задача рассмотреть такой лингвистический феномен, как «языковая игра», определить важнейшие функции и типологию данного явления, а также выявить, проанализировать и классифицировать приемы языковой игры в романе И. Ильфа и Е. Петрова «Двенадцать стульев» и способы ее передачи средствами немецкого языка, установить степень адекватности немецкого перевода русскому оригиналу романа в части реализации приемов языковой игры.

**Ключевые слова:** языковая игра, подтекст, фонетический уровень языка, морфемный уровень языка, лексический уровень языка, синтаксический уровень языка.

**Abstract:** the article seeks to examine such linguistic phenomenon as a wordplay, to identify its critical functions and typology, to analyze and classify wordplay techniques in the novel of I. Ilf and E. Petrov “The Twelve chairs” and

ways of its transmission by means of the German language, to establish the degree of adequacy of the German translation to the Russian original of the novel in terms of implementing wordplay techniques.

**Key words:** wordplay, subtext, phonetic language level, morphemic language level, lexical language level, syntactic language level.

Впервые термин «языковая игра» (далее – ЯИ) был употреблен философом Л. Витгенштейном в работе «Философские исследования» [6]. В современной лингвистике выявление точного общепринятого определения данного феномена представляется достаточно нелегкой задачей: «В лингвистике существует действительно немного таких языковых явлений, которые анализировались бы так часто и в то же время оставались такими же нечеткими и спорными, как языковая игра» [1, с. 51]. Это объясняется сложностью самого обозначаемого феномена, поскольку «многоплановость языковой игры делает затруднительным ее непротиворечивое и исчерпывающее определение» [3, с. 375].

Определение ЯИ, представленное в стилистическом энциклопедическом словаре русского языка (2006), в целом отражает мнение большинства лингвистов по данному вопросу. Итак, под ЯИ понимается «определенный тип речевого поведения говорящих, основанный на преднамеренном (сознательном, продуманном) нарушении системных отношений языка, т.е. на деструкции речевой нормы с целью создания неканонических языковых форм и структур, приобретающих в результате этой деструкции экспрессивное значение и способность вызывать у слушателя / читателя эстетический и, в целом, стилистический эффект» [5, с. 657–660].

**Функции языковой игры.** Речевой код всегда прагматичен. Мы выбираем те речевые средства, которые реализуют целеполагание речевого высказывания. Соблюдение языковых норм не всегда дает возможность выразить ту или иную мысль в полной мере; в этом случае человек прибегает к намеренному нарушению системных отношений языка. С учетом такого рода нарушений функциональный потенциал ЯИ может быть определен следующим образом:

1. ЯИ – средство, в котором реализуется «установка на комический эффект». По мнению Е.А. Земской, комизм представляет собой наиболее частую, но не единственную, функцию языковой игры [2].

2. ЯИ – «реализация эмотивной (экспрессивной) функции языка», имеющая цель выразить отношение говорящего к сообщаемому.

3. ЯИ – средство «смягчения» речи, которое устраняет серьезность тона, ослабляя тем самым содержание сообщения.

4. «Игровая», или людическая, функция языка как один из частных видов поэтической функции.

В.З. Санников также выделяет ряд целей использования ЯИ, которые в той или иной степени идентичны перечисленным выше: заинтриговать, заставить слушать; развивать язык и мышление; развлечь себя и собеседника; самоутвердиться. Исходя из целей употребления, Я.И. Санников выделяет следующие ее функции:

- 1) тренировочную (языкотворческую);
- 2) развлекательную;

3) психотерапевтическую (намерение человека самоутвердиться);

4) маскировочную (попытка скрыть запретные мысли, придать слову новый смысл, выразить банальное, скрыть или сделать менее заметной невежливость) [4].

**Классификация приемов языковой игры.** Как уже было отмечено выше, ЯИ является многогранным феноменом, который имеет множество интерпретаций в лингвистике. Множественность интерпретаций порождает проблему классификаций видов ЯИ. Для более подробного изучения средств реализации языковой игры нами было принято решение рассмотреть ЯИ на разных уровнях языка, а именно на фонетическом, грамматическом и лексическом уровнях.

На фонетическом уровне чаще всего встречаются такие языковые средства, как *аллитерация, ассонанс, метатеза, протеза, замена одних звуков другими, перенос ударения, смешение литературного и диалектного произношения.*

Морфемный уровень языка менее продуктивен с точки зрения передачи ЯИ. На морфемном уровне ЯИ реализуется через использование *паронимии, стилистически-маркированных аффиксов, окказионализмов.*

Синтаксический уровень предполагает передачу более сложной ЯИ, поскольку синтаксические единицы не столь продуктивны при реализации языковой функции в силу своей громоздкости. Если ЯИ возможна в контексте употребления этих средств, то чаще всего она реализуется через *парцелляцию, синтаксическую омонимию, синтаксический повтор* (сюда входят анафора, эпифора, анадиплосис, рамочная конструкция, полисиндетон) и *хиазм.*

Лексический уровень предоставляет широкое поле для реализации людической функции ЯИ. Здесь могут быть применены следующие языковые приемы: *обыгрывание компонентов значения слова и многозначности слов, синонимия, омонимия, использование эвфемизмов и оксюморонов, обыгрывание фразеологизмов и устойчивых словосочетаний.*

Рассмотрев некоторые понятия и функции языковой игры, мы можем перейти к выявлению на материале русского языка инвентаря языковых средств, создающих комический эффект в романе И. Ильфа и Е. Петрова «Двенадцать стульев» (изд. 2019 г.), а также сопоставить их с языковыми средствами, которые используются в немецком переводе этой книги (перевод Эрнста фон Экка, 1958 г.).

### 1. Языковая игра на фонетическом уровне:

Оригинал	Перевод на немецкий язык
– Очевидно, я Чемберлена <i>испужался</i> , – ответил Степан, почесывая шкуру.	«Augenscheinlich <i>bin</i> ich vor Chamberlain <i>bange</i> », antwortete Stepan und kratzte sich das Fell.

В оригинале используется просторечная форма слова *испугаться* – *испужаться*. В немецком варианте приводится лишь семантически подходящее выражение *voretwasbangesein* ‘быть исполненным тревогой, страхом’, которое к просторечию отнесено быть не может.

Многие лингвисты справедливо считают, что данный тип выражения экспрессивности непродуктивен и нечастотен в русском языке (см. работы В.В. Левицкого, Б.Я. Шарифуллина и др.). Перевод с сохранением

изначального смысла таких языковых единиц в романе представляется невозможным.

## 2. Языковая игра на морфемном уровне:

Оригинал	Перевод на немецкий язык
<i>Кондуктора кричали свежими голосами: «Местов нет», и все шло так, будто трамвай заведен в городе еще при Владимире Красное Солнышко.</i>	<i>Die Schaffner schrien mit lauter Stimme «Fertig», und alles ging so, als wäre die Straßenbahn schon unter Iwan dem Schrecklichen eingeführt worden.</i>

В оригинале мы наблюдаем использование грамматически неверной формы слова среднего рода *место* во мн. ч. род. п. По правилам русского языка окончание *-ов* в мн. ч., р. п. возникает только у ряда слов мужского рода. Такая морфологическая ошибка является достаточно распространенной в разговорной речи, а также часто используется в ЯИ. В переводе романа данное выражение заменяется словом *fertig* (в данном контексте – ‘полный’). Очевидно, что в переводе отсутствуют какие-либо грамматические нарушения, что, в свою очередь, лишает его комического эффекта.

Переводчику в приведенном примере не удалось сохранить языковую игру на морфемном уровне, что объясняется несовпадением способов словообразования в русском и немецком языках.

## 3. Языковая игра на лексическом уровне:

Оригинал	Перевод на немецкий язык
<i>Дело помощи утопающим – дело рук самих утопающих</i>	<i>Wer vorsichtig badet, ertrinkt seltener</i>

Придуманый И. Ильфом и Е. Петровым лозунг является иронией на изречение К. Маркса, которое не единожды использовал В.И. Ленин в своих работах и выступлениях, например: «Освобождение рабочих должно быть делом самих рабочих». Сравнивая оригинал и немецкий перевод, мы видим, что в немецком тексте не передан комический эффект лозунга ни за счет пародии на высказывание К. Маркса, ни за счет комбинирования смысла и ассоциаций прецедентного текста и прямого значения единицы «руки» («рук утопающих»). Тем не менее переводчику удастся сохранить юмористическое настроение лозунга, но уже благодаря комичной сочетаемости слов «...*ertrinktseltener*» («тонет реже»), т.е. был использован оксюморон. Человек может утонуть лишь один раз, чаще или реже этого сделать нельзя.

Хотя лексический уровень является самым продуктивным уровнем языка в реализации языковой игры, ее перевод по-прежнему остается крайне сложной задачей.

## 4. Языковая игра на синтаксическом уровне:

Оригинал	Перевод на немецкий язык
<i>– Не меньше. Только вы, дорогой товарищ из Парижа, плюньте на все это. – Как плюнуть? – Слюной ...</i>	<i>«Wie denn pfeifen?» «Mit dem Mund»</i>

В данном случае авторы обыгрывают прямое и переносное значения слова *плюнуть* с помощью синтаксической омонимии. Используя переносное значение данного слова, Остап Бендер предлагает Ипполиту Матвеевичу перестать думать об определенном деле. Переспрашивая Остапа, Ипполит Матвеевич задает скорее риторический вопрос, выражая свое удивление. Однако Остап отвечает ему в буквальном смысле, используя уже прямое значение слова *плюнуть*. При переводе на немецкий язык ЯИ сохранена.

### **Выводы.**

1. До сих пор нет точного и исчерпывающего определения ЯИ, а ее природа характеризуется расплывчато и нечетко. ЯИ возникает на грани между речью как постоянно развивающимся, живым организмом и языком как системой определенных правил.

2. ЯИ служит для создания каламбура или же для более глубокого, понятного и экспрессивного выражения мысли говорящего.

3. ЯИ позволяет единицам разных уровней, употребляемым в необычной для них форме, значении и позиции, привлекать внимание реципиента к определенному участку текста. Все это говорит о способности ЯИ реализовывать людическую функцию, в рамках которой реализуется лингвистический прием «выдвижения», призванный выделять, маркировать, привлекать внимание к определенным частям текста.

4. Выполненный анализ оригинала романа «Двенадцать стульев» и его немецкого перевода свидетельствует о том, что перевод языковой игры на любом уровне языка представляет крайне сложную задачу для переводчиков, обусловленную как различием языков и культур, так и национальной спецификой юмора. Однако данная задача является выполнимой, если переводчику хорошо знакомы стилистические тонкости переводимого языка, а также реалии, встречающиеся в переводном тексте.

### **Список литературы**

1. *Витгенштейн Л.* Философские работы. Ч. I. – М., 1994. – 612 с.
2. *Земская Е.А.* Языковая игра // *Русская разговорная речь.* – М., 1983. – С. 172–214.
3. *Николина Н.А., Агеева Е.А.* Языковая игра в структуре современного прозаического текста // *Русский язык сегодня: сб. науч. тр. Вып. 1.* – М., 2000. – 551 с.
4. *Санников В.З.* Русский язык в зеркале языковой игры. – М., 1999. – 541 с.
5. *Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожинной.* – 2-е изд., испр. и доп. – М., 2006. – 696 с.
6. *Teęza Z.* Das Wortspiel in der Übersetzung: Stanislaw Lems Spiele mit dem Wort als Gegenstand interlingualen Transfers. – Tübingen, 1997. – 235 S.

### **Список источников материала для исследования**

1. *Ильф И., Петров Е.* Двенадцать стульев. – СПб., 2019. – 383 с.
2. *Ilja Ilf und Jewgeni Petrow.* Zwölf Stühle / Übersetzt von E. Eck. – Berlin, 1958. – 348 S.

## СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ЭКСПЛИЦИТНОЙ И ИМПЛИЦИТНОЙ ОЦЕНКИ В РЕЧЕВЫХ АКТАХ САМОКРИТИКИ

**Кабанова Ирина Николаевна**

канд. филол. наук, доцент, зав. кафедрой английской филологии,  
Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова  
г. Нижний Новгород  
E-mail: irenekabanova@gmail.com

**Новикова Наталия Дмитриевна**

студентка гр. М103Л факультета английского языка,  
Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова  
г. Нижний Новгород  
E-mail: novikova\_nata\_nnd@mail.ru

## WAYS OF EXPRESSING EXPLICIT AND IMPLICIT EVALUATION IN SPEECH ACTS OF SELF-CRITICISM

**Irina Kabanova, Ph.D.**

Associate Professor, Head of the English Philology Department,  
Nizhny Novgorod State Linguistics University, Nizhny Novgorod  
E-mail: irenekabanova@gmail.com

**Nataliia Novikova**

Student of the Faculty of the English Language, group M103L,  
Nizhny Novgorod State Linguistics University, Nizhny Novgorod  
E-mail: novikova\_nata\_nnd@mail.ru

**Аннотация:** в статье самокритика рассматривается как оценочный речевой акт. В данной работе исследуется специфика реализации речевого акта самокритики, а также анализируются способы выражения имплицитной и эксплицитной оценки в речевых актах самокритики в современной англоязычной художественной литературе.

**Ключевые слова:** критика, самокритика, речевой акт, оценка, субъект оценки, объект оценки.

**Abstract:** in this paper, self-criticism is regarded as an evaluative speech act. The article deals with the specifics of the implementation of the speech act of self-criticism as well as with the ways of expressing explicit and implicit evaluation in speech acts of self-criticism in modern English fiction.

**Key words:** criticism, self-criticism, speech act, evaluation, subject of evaluation, object of evaluation.

Человек на протяжении всей своей жизни сталкивается с оцениванием, которое рассматривается как многоуровневое явление, имеющее отношение к различным сферам деятельности человека. Оценка является важным

атрибутом психики и занимает ключевую позицию в регулировании не только поведения и поступков других людей, но и собственных действий [7].

Оценивание происходит в ситуациях сравнения имеющихся черт, навыков с требуемыми в определенный момент, что в свою очередь сопровождается положительной или отрицательной оценкой со стороны социума или индивида. В качестве предмета исследования оценка выступает в различных науках: философии, психологии, педагогике, лингвистике, экономике, метрологии и т.д., однако лишь в психологии изучается не только оценка, но и ее связь с самооценкой, поскольку для данной науки важно влияние оценивания на субъект оценки. Регулирующая функция оценивания и самооценивания выступает в качестве фактора формирования идентичности личности. Для психолога не является секретом тот факт, что ситуация оценивания содержит угрозу для самооценки, поскольку получение отрицательной оценки непосредственно ведет к переживаниям, что в свою очередь приводит к самокритике.

Из вышесказанного вытекает значимость оценки и самооценки в изучении самокритики. Актуальность настоящей работы обусловлена необходимостью изучения особенностей способов выражения речевого акта самокритики.

Объектом исследования являются речевые акты самокритики в англоязычной художественной литературе.

Предметом исследования является изучение способов выражения эксплицитной и имплицитной оценки в речевых актах самокритики.

Материалом исследования являются речевые акты самокритики, отобранные методом сплошной выборки из романа Э. Докса «Каллиграф» и романа Э. Гилберт «Ешь. Молись. Люби». Общий объем эмпирической базы составил 120 фрагментов.

Прежде, чем приступить к рассмотрению оценки как языковой категории, следует проанализировать семантику слова «оценка». Согласно толковому словарю русского языка Д.Н. Ушакова, оценка имеет три значения: 1) **действие** по глаг. оценить / оценивать; 2) **назначенная или определенная кем-нибудь стоимость, цена**; 3) **мнение**, высказанное о качествах кого-либо или чего-либо [8].

Оценка в большинстве лингвистических исследований рассматривается как языковая категория. Е.М. Вольф заявляет, что категория оценки является универсальной, поскольку не существует языка, в котором отсутствует представление об одобрении или неодобрении. Согласно отечественному филологу, в структуру оценки входят четыре компонента: субъект, предмет, характер и основание [2].

В языке оценка воплощается в виде определенных оценочных суждений, которые содержат выражение субъективной и объективной оценки. Е.М. Вольф считает, что субъективное и объективное неразрывно связаны между собой в оценочном выражении, поскольку любое оценочное суждение предполагает субъект, т.е. лицо, от которого исходит оценка, и его объект, т.е. предмет или индивид, к которому оценка относится.

Проблема соотношения субъективного и объективного неразрывно связана с соотношением эмоционального и рационального в оценочном высказывании. Оценка может быть основана, как на логике, так и на эмоциях и чувствах, исходя из этого оценка может быть рациональной и эмоциональной [2].

Зарубежные исследователи считают, что первичной является эмоция; в то время как рациональная, логическая сторона речи вторична [9]. Отечественные ученые придерживаются противоположной точки зрения, например, Н.Д. Арутюнова, А.Н. Баранов, Е.М. Вольф полагают, что рациональный аспект является приоритетным, а эмоциональный компонент вторичен. Лингвисты аргументируют это тем, что естественный язык всегда предполагает рациональный аспект и не может основываться только на эмоциональной оценке. Российский философ В.Ш. Сабиров отмечает, что человек рассматривает событие или явление исходя из собственного жизненного опыта. О.В. Петрочук полагает, что каждый индивид оценивает субъективно предмет, ситуацию, явление в зависимости от влияющих на него факторов [5]. Э.С. Азнаурова разграничивает эмоциональную и рациональную оценку и понимает под рациональной оценкой оценку конкретных свойств объекта, а под эмоциональной – эмоциональную реакцию на объект [1]. Согласно Т.В. Маркеловой, эмоциональная оценка характеризуется экспрессивностью; рациональная оценка основывается на стереотипах [4].

Исходя из вышесказанного можно сделать вывод, что оценка включает как эмоциональный, так и рациональный аспекты. Однако, несмотря на их взаимосвязь, эмоциональная оценка основывается прежде всего на чувствах и эмоциях, а рациональная оценка – на логике, разуме и норме.

Критерий оценки заключен в вызванном действии ощущении, поэтому оценочное суждение должно исходить от другого лица. Прагматика оценки собственных действий принципиально различна.

Если рассматривать положительную оценку собственных действий, то следует говорить о самооценке. В случае отрицательной оценки собственных действий необходимо исследовать самокритику.

Самокритика – это форма оценки субъектом своего поведения или поступков, результатом которой может стать выявление недостатков и их признание, коррекция поведения или, напротив, самоуничужение.

Самокритика включает две составляющие – рациональную и эмоциональную, варьирование которых определяет конечный результат самокритики. В конструктивной самокритике человек рационально оценивает происходящее, поэтому эмоциональная составляющая выражается в наименьшей степени. Напротив, при доминировании эмоциональной составляющей рациональность отходит на второй план. В целом можно отметить, что негативность самокритики зависит от степени эмоциональности.

Самокритика в данной работе рассматривается как речевой акт, т.е. как минимальный отрезок речи, имеющий целевую направленность. Речевой акт самокритики относится к оценочным экспрессивным речевым актам.

В теории речевых актов различают прямые и косвенные речевые акты. Иллокутивный эффект прямого речевого акта выражается собственно значением высказывания. Косвенный речевой акт не находит прямого отражения в языковой структуре высказывания. Перлокутивный эффект предопределяется знаниями говорящих и условиями, при которых происходит общение [3]. Согласно Дж. Серлю, в косвенном речевом акте иллокутивное намерение говорящего не совпадает с прямым значением высказывания, но обуславливается общей фоновой информацией [6].

Анализ эмпирической базы показал, что в речевом акте самокритики субъект критики может прямо указывать на свои ошибки, тем самым негативно влияя на самооценку, либо косвенно, что позволяет звучать менее резко по отношению к самому себе. Уровень имплицитности самокритики напрямую зависит от субъективной оценки говорящего.

В прямых речевых актах самокритики иллокутивная функция получает формальное выражение в поверхностной структуре высказывания. К эксплицитным средствам выражения самокритики следует отнести:

➤ существительные с отрицательным коннотативным значением:

- *With my head still stuck out of the window like some early-disturbed village **idiot**, gaping down from his hay loft...* [10];

- *I'm such an **idiot** sometimes* [10];

- *More **fool** I.* [10];

- *I am two **fools**, I know, for loving and ...* [10].

В вышеперечисленных примерах обращает на себя внимание употребление отрицательно оценочных сниженных лексем (*idiot, fool*).

➤ отрицательная частица *not*:

- *I was **never** popular with the other boys the usual kinds of ways: I was **not** a natural team captain, I did **not** draw an appreciative gang around me at the back of the class...* [10]. В данном примере очевидность критического суждения обусловлена употреблением отрицательных частиц *not* и наречием *never*.

➤ наречие *too*:

- *I was reading **too many** soul-stripping reports on...* [10].

В высказывании используется наречие *too* для интенсификации выражения критики.

➤ модальные глаголы:

- *I **could** have submitted the results for exhibition myself...* [10];

- *Not great. A bit stilted. **Could** have done better...* [10].

В вышеперечисленных примерах модальный глагол *could* используется с целью выражения действий, которые не были совершены, но были бы желательны, т.е. в значении упрека.

➤ сравнительные конструкции:

- *I was aware that I was **talking** even **more crap** than usual* [10].

В данном примере сравнение конвергируется с использованием неформальной

лексемы *crap* (*Cambridge Dictionary Online: crap – inf. something that is not worth anything, not useful, nonsense, or of bad quality*).

- *I was despondent and dependent, needing more care than an armful of premature infant triplets...* [11]. В приведенном примере употребляется логическое сравнение с целью усиления прагматического эффекта самокритики.

В структуре косвенных речевых актов самокритики экспликаторы, маркирующие истинное коммуникативное намерение говорящего, отсутствуют. Анализ фактического материала показал, что к имплицитным средствам выражения самокритики можно отнести:

➤ иронию, иронические самоупреки:

- *...and I would have entirely disappeared. No great loss to humanity...* [10];
- *Complete disaster. I suddenly got it into my head that it would be really romantic to go jogging in the rain... Serves me right. First run in three years* [10].

Ирония позволяет говорящему завуалировано высказать отрицательное отношение к произошедшему.

➤ риторические вопросы:

- *I was furious. How could I have forgotten that she was coming in the morning?* [10];
- *Oh what, oh what I was thinking? ... What had got into me?* [10]

Следует отметить, что при выражении самокритики частотность специальных вопросов значительно превышает количество общих вопросов.

Употребление риторических вопросов дает возможность звучать менее категорично по отношению к самому себе.

Проведенный анализ на данном этапе исследования позволяет сделать вывод, что в англоязычной коммуникации частотность использования прямых речевых актов выше, чем косвенных речевых актов.

В ходе исследования было установлено, что к эксплицитным средствам выражения самокритики относится использование существительных с отрицательным коннотативным значением, отрицательной частицы *not*, наречий *never* и *too*, модальных глаголов, а также сравнительных конструкций; имплицитными средствами реализации оценочного речевого акта самокритики являются ирония и риторические вопросы.

### Список литературы

1. Азнаурова Э.С. Очерки по стилистике слова. – Ташкент: Фан, 1973. – 405 с.
2. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки. – М., 1985. – 228 с.
3. Гак В.Г. Прагматика, узус и грамматика речи // Иностранные языки в школе. – 1982. – № 5. – С. 7–11.
4. Маркелова Т.В. Семантика оценки и средства ее выражения в русском языке. – М., 1996. – 87 с.
5. Петрочук О.В. Эмоциональность и рациональность в семантике фразеологизмов // Ученые записки Таврич. нац. ун-та им. В.И. Вернадского. – 2011. – № 2. – Т. 24 (63), Ч. 2. – С. 160–163.

6. *Серль Дж.Р.* Косвенные речевые акты // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1986. – Вып. 17. – С. 195–222.
7. *Трусова А.Ю., Птушко С.В.* К вопросу о высказываниях с самооценкой с точки зрения «Я-концепции» в английском языке // Стратегии и тактики в англоязычном речевом общении: материалы науч. конф. 28 октября 2015 г. – Н. Новгород: НГЛУ, 2015. – С. 216–220.
8. *Ушаков Д.Н.* Большой толковый словарь русского языка: современная редакция. – М.: Дом Славянской книги, 2008. – 959 с.
9. *Шмелева А.А.* Оценочность в прагмасемантике высказывания // Структурно-семантические, когнитивные, прагматические и другие аспекты исследования единиц разных уровней. Современные проблемы лингводидактики / Бирский гос. пед. ин-т. – Бирск, 2004. – С. 109–114.
10. *Docx E.* The Calligrapher. – Fourth Estate, 2003. – 431 p.
11. *Gilbert E.* Eat, Pray, Love. – Penguin books, 2009. – 441 p.

## МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ УСТНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЬЮ

**Калинина Анжелика Георгиевна**

канд. пед. наук, доцент кафедры  
методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии,  
декан факультета английского языка,  
Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова  
г. Нижний Новгород  
E-mail: akaliniina@lunn.ru

**Мамонова Алина Андреевна**

студентка гр. М201П факультета английского языка,  
Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова  
г. Нижний Новгород  
E-mail: mamonova.alin@yandex.ru

## METHODS OF USING PROBLEM SITUATIONS TO INCREASE THE LEVEL OF PROFICIENCY IN ORAL FOREIGN LANGUAGE SPEECH

**Angelika Kalinina, Ph.D.**

Associate Professor, Chair of Foreign Languages Teaching Methodology,  
Pedagogy and Psychology,  
Dean of the English Language Department,  
Nizhny Novgorod State Linguistics University, Nizhny Novgorod  
E-mail: akaliniina@lunn.ru

**Alina Mamonova**

Student of the Faculty of the English language, group M201P,  
Nizhny Novgorod State Linguistics University, Nizhny Novgorod  
E-mail: mamonova.alin@yandex.ru

**Аннотация:** в данной статье рассматриваются проблемные ситуации и педагогические требования к их созданию, приводятся примеры конкретных проблемных заданий, способствующих повышению уровня владения иноязычным говорением, а также анализируется значимость проблемного обучения.

**Ключевые слова:** проблемное обучение, проблемная ситуация, методика преподавания иностранных языков.

**Abstract:** the paper considers problemsituations and pedagogical requirements for their creation, provides examples of specific problem tasks that contribute to improving the level of foreign language proficiency, and analyzes the significance of problem training.

**Key words:** problem training, problem situation, methodology of teaching foreign languages.

В настоящее время в образовательном процессе педагогами все чаще используется такой способ организации деятельности учащихся, как проблемное обучение, которое может трактоваться как система методов обучения, при которой учащиеся получают знания не путем заучивания и запоминания их в готовом виде, а в результате мыслительной работы по решению проблем и проблемных задач, построенных на содержании изучаемого материала [1].

Одной из категории проблемного обучения является проблемная ситуация, представляющая собой познавательную трудность, для преодоления которой обучаемые должны приобрести новые знания или приложить интеллектуальные усилия. Это интеллектуальное затруднение ученика, мешающее ему в немедленном решении познавательной или практической задачи, требующее поиска новых знаний или новых способов действий, позволяющих снять возникшее затруднение. Проблемные ситуации могут быть объективными (ситуация задается учителем) и субъективными (психологическое состояние интеллектуального затруднения при решении поставленной проблемы). Можно также выделить четыре взаимосвязанные функции проблемной ситуации: а) стимулирующая; б) обучающая; в) организующая; г) контролирующая [3, с. 57].

Так как проблемное обучение предполагает строго продуманную систему проблемных ситуаций, проблем и задач, соответствующих познавательным возможностям обучаемых, то можно выделить следующие уровни сложности:

- 1-й уровень – педагог анализирует проблемную ситуацию, выявляет проблему, формулирует задачу и направляет обучаемых на самостоятельный поиск путей решения;
- 2-й уровень – отличие состоит в том, что учитель вместе с учениками анализирует ситуацию, подводя их к проблеме, а ученики самостоятельно формулируют задачу и решают ее;
- 3-й уровень (самый высокий) – учитель доводит до учащихся содержание проблемной ситуации, ее анализ, выявление проблемы, формулировку задачи и выбор оптимального решения обучаемые осуществляют самостоятельно.

В решении обучающих и развивающих задач проблемного обучения центральным звеном является проблемная ситуация. От того, насколько удачно она создана, во многом зависит успех учебно-познавательного процесса. Поэтому за основу педагогического руководства проблемным обучением учащихся следует взять постановку перед ними последовательного ряда постепенно усложняющихся мыслительных задач и обучение способам их решения [2]. Также необходимо придерживаться следующих педагогических требований к созданию проблемных ситуаций:

- создавать проблемные ситуации на реальном жизненном материале, как на историческом, описанном в литературе, так и на современном;
- конструировать проблемную ситуацию таким образом, чтобы ее содержание соответствовало теоретическим знаниям учащихся. Если учащиеся

не имеют каких-то исходных теоретических знаний, то путем разъяснений необходимо восполнить недостающие знания прежде, чем школьники приступят к решению проблемной задачи;

- проблемную ситуацию всегда строить на знакомом учебном материале, который ранее не анализировался;
- проблемные ситуации обязательно опираются на имеющийся у учащихся определенный практический опыт;
- формулировать вопросы таким образом, чтобы они действительно были проблемными и исключали всякую попытку ответить заученным материалом и требовали самостоятельного мышления. Например, при изучении темы «Достижения науки и техники» можно предложить учащимся проблемную ситуацию: «Как технология и средства массовой информации способствуют взаимопроникновению культур?»;
- при составлении проблем-вопросов необходимо руководствоваться правилом: все вопросы должны требовать или объяснения тех или иных явлений с точки зрения («почему?», «чем объясняется?», «в чем причина?» и т.п.), или доказательства, теоретического обоснования истинности известных (изучаемых в данной теме) положений.

Опыт работы преподавателей показывает, что на традиционных уроках учащиеся редко вовлекаются в подлинно творческую работу, не тренируют способность самостоятельно решать сложные задачи, чаще всего они получают знания в готовом виде, запоминают их и воспроизводят. Именно поэтому так необходимы проблемные ситуации на уроках, которые заставляют мыслить, искать ответы, лично разбираться в фактах и событиях.

Среди активных методов обучения, в которых присутствуют проблемные ситуации, можно выделить:

- Метод дискуссии, который применяется для обмена опытом между учащимися, для уточнения и согласований позиций всех участников дискуссии, для выработки единого подхода к анализу определенного явления. Дискуссия имеет определенную динамику, в которой отчетливо выделяются три этапа: завязка, коллективное обсуждение, подведение итогов. Дискуссия нуждается в хорошей организации, поэтому необходимо заблаговременно составлять план ее проведения. В нем, как правило, необходимо наметить:

- несколько узловых вопросов и блоки (по 3–4 дополнительных, частных вопроса к каждому узловому), с помощью которых охватывается основное содержание темы;
- вступление, направленное на завязку дискуссии;
- основные аргументы и тезисы, которые будут главным ориентиром в ходе обсуждения;
- задания наиболее продвинутым учащимся для выполнения роли оппонентов по ряду ключевых позиций.

Иногда основные вопросы можно оформить в виде специальных схем, в которых лишь одно из трех-четырех положений является верным. Опыт подсказывает, что метод учебных дискуссий улучшает и закрепляет знания,

увеличивает объем новой информации, вырабатывает умение спорить, доказывать, защищать и отстаивать свое мнение и прислушиваться к мнению других.

- Метод «круглого стола» – коллективный обмен мнениями, совместный поиск истины за «круглым столом», который является одним из эффективных методов обучения особенно на старшем этапе обучения.

- Деловая игра – это педагогический прием моделирования различных ситуаций, имеющих целью обучение школьников принятию решений. Занятия в форме деловой игры в значительной мере активизируют учебно-воспитательный процесс, вызывают дух соперничества, эмоциональный накал, способствуют развитию творческого мышления учащихся, учат целенаправленно применять имеющиеся знания на практике. Деловая игра состоит из 3 этапов: подготовка к игре (определение целей игры, выработка правил игры, определение и распределение ролей с учетом индивидуальных особенностей учащихся, продумывание критериев оценки, методическое и материальное обеспечение игры, определение заданий на самоподготовку, расчет времени, теоретическая подготовка), проведение деловой игры, подведение итогов.

- «Интеллектуальный штурм» – сущность данного метода заключается в коллективном поиске нетрадиционных путей решения возникшей проблемы, что способствует лучшему формированию коммуникативных умений у учащихся, которые необходимы для общения в учебно-трудовой сфере. Также «интеллектуальный штурм» развивает способность самостоятельно находить и использовать необходимую информацию, развивает навык взаимоконтроля и самоконтроля, а также совершенствует такие нравственные качества, как взаимопомощь, толерантность, сотрудничество [6].

Анализ конкретных ситуаций является наиболее эффективным приемом на всех этапах обучения, начиная с начальной школы. Преимущество этого метода заключается в том, что на занятиях имеется уникальная возможность создать конкретные проблемные ситуации, взятые из школьной, бытовой или семейной практики. Учащиеся с особым энтузиазмом участвуют в анализе ситуации и принимают оптимальные решения, так как темы очень близки и понятны, и, следовательно, интересны и актуальны [4]. В зависимости от темы урока и особенностей содержания материала на занятиях можно применять различные виды ситуаций:

- ситуации-иллюстрации, где педагог приводит пример из школьной практики или своего личного опыта;

- ситуации-оценки, где учащимся предлагается описание конкретного поступка. Задачей учеников является оценка значимости ситуации и правильности действий школьников. Например, для анализа предлагается конкретный случай (конфликтная ситуация между одноклассниками в столовой и соответствующие меры со стороны дежурного по столовой). Учащиеся анализируют ситуацию, дают оценку правильности действий и предлагают свой вариант;

- ситуации-упражнения, которое подразумевает, что учащиеся проводят на занятии небольшое исследование. Например, каждый ученик получает задание – провести исследование в группе (сколько времени проводят у телевизора, какие любимые программы и т.д.), опросить других учеников, заполнить таблицу, проанализировать результаты, сделать вывод и дать совет или поделиться своим опытом.

Также хотелось бы отметить, что проблемное обучение на уроках английского языка создает атмосферу непринужденного общения. Проблемное обучение на уроках английского языка эффективнее, когда проблемные вопросы обращены к самому ученику и предполагают использование его жизненного опыта (взаимоотношение в семье, увлечения, проблемы подростков). Опыт работы также показывает, что приближать проблемные вопросы к условиям реального общения возможно не только за счет жизненности ситуаций, но и за счет повышения новизны информации, и это, несомненно, возбуждает интерес к ним [5]. Например, в классе намечается вечер, и учитель может начать урок не с текущего материала, а предложить высказать свои планы о его проведении, подсказывая учащимся недостающие им слова, предложить свои идеи. Следует отметить, что во время обсуждения не следует останавливать ребят для разбора языковых ошибок, а просто исправлять их, не нарушая хода обсуждения. При повторении какой-либо языковой ошибки нужно взять ее на заметку и на следующем уроке провести необходимые тренировочные упражнения.

Исходя из всего вышеперечисленного можно сделать вывод, что проблемная ситуация стимулирует речевую деятельность учащихся, увеличивает объем и разнообразие форм высказывания, а также способствуют прочности формируемых речевых навыков и умений. Более того, используя проблемные ситуации на занятиях по обучению говорению на иностранном языке, становится очевидно, что небольшой словарный запас не является преградой для выражения мыслей на иностранном языке, и этим поддерживается интерес к иностранному языку. Опыт показывает, что проблемные ситуации, максимально приближенные к реальной жизни, повышают эффективность урока, активизируют речевую деятельность учащихся, вызывают их интерес к иностранному языку, и, как результат, улучшается общая успеваемость учащихся.

### Список литературы

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Словарь методических терминов. – СПб., 2016. – 257 с.
2. *Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М., 2016. – 254 с.
3. *Пассов Е.И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М., 2017. – 198 с.
4. *Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е.* Методика обучения иностранным языкам в школе. – М., 2018. – 356 с.
5. *Титова И.М.* Методика обучения иностранным языкам в средней школе. Модернизация общего образования. – СПб., 2017. – 304 с.
6. *Цетлин В.С.* Реальные ситуации общения на уроке // Иностранные языки в школе. – 2016. – № 3. – С. 15–17.

## ВЕБ-КВЕСТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРЕДМЕТНЫХ И МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

**Канцур Анна Германовна**

*канд. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: kancur\_ag@pspu.ru*

**Бурдина Ксения Александровна**

*студентка 742 гр. факультета иностранных языков,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: burdina.kseniya.98@mail.ru*

## THE WEB-QUEST TECHNOLOGY AS A MEANS OF DEVELOPING SUBJECT AND META-SUBJECT LEARNING SKILLS IN TEACHING ENGLISH

**Anna Kantsur, Ph.D.**

*Associate Professor, Methods of Teaching Department,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: kancur\_ag@pspu.ru*

**Ksenya Burdina**

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group 742,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: burdina.kseniya.98@mail.ru*

**Аннотация:** в статье рассматривается эффективность применения веб-квеста на уроках английского языка, описываются этапы работы с образовательным квестом и его влияние на развитие предметных и метапредметных умений. Приводится краткая история веб-квеста, раскрывается его сущность, описываются умения, которые могут быть сформированы за счет веб-квеста, и приводится краткая инструкция создания образовательного квеста с примерами онлайн-платформ.

**Ключевые слова:** веб-квест, предметные умения, метапредметные умения.

**Abstract:** the article considers the efficiency of using the WebQuest technology in lessons of English, the description of stages while working with the educational quest and its influence on the development of subject and meta-subject learning skills. It provides a brief history of the technology, reveals its essence, describes the skills, which can be acquired with the help of WebQuest and it gives a brief instruction of creating an educational quest, providing examples of online platforms.

**Key words:** WebQuest, subject learning skills, meta-subject learning skills.

Современные процессы информатизации и глобализации непосредственно влияют на преобразование ФГОС, следовательно, происходит введение новых требований, обновление компетенций, появление новых педагогических технологий. Учителю крайне важно приспособиться к новшествам в образовании, перейти от традиционного урока к современному уроку с использованием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Интернет-технологии, используемые на уроках английского языка, способны решить целый ряд учебных задач, соответствовать содержанию обучения и способствовать развитию предметных, метапредметных и личностных умений. Благодаря им у учащихся происходит формирование иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК), что в свою очередь является основной целью уроков по иностранному языку, согласно ФГОС.

Под информационно-коммуникационными технологиями понимают совокупность современной компьютерной техники, средств телекоммуникационной связи, инструментальных программных средств, обеспечивающих интерактивное программно-методическое сопровождение современных технологий обучения. ИКТ содержит большое разнообразие видов деятельности, включая проектную, одним из видов которой является веб-квест.

Впервые веб-квест был разработан в 1995 г. Б. Доджем, профессором педагогики из университета Сан-Диего, США, и описан в статье «Некоторые размышления о Webquests». Веб-квест представляет собой проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы Интернета [5]. Веб-квест обладает следующими признаками:

- 1) имеет место активная деятельность одного или нескольких субъектов образовательного процесса;
- 2) деятельность направлена на решение конкретно поставленной структурированной задачи, смоделированной в целях обучения;
- 3) решение этой задачи реализуется с помощью сети Интернет [3].

Цель, задачи и содержание обучения – три составляющие, без которых невозможно достижение результатов учащихся. В первую очередь это достижение предметных и метапредметных результатов. В основе формирования метапредметных и предметных результатов лежит «умение учиться», которое предполагает полноценное освоение всех компонентов учебной деятельности и выступает фактором повышения эффективности освоения учащимися предметных знаний, умений, формирования компетенций, целостного образа мира. Метапредметные умения – это общеучебные, междисциплинарные познавательные умения, к которым относятся: теоретическое, критическое и творческое мышление, регулятивные умения, качества мышления [4]. Что касается предметных умений, то это умения, знания, компетенции, усвоенные учащимися при изучении учебного предмета, а также опыт творческой деятельности, ценностные установки, специфичные для изучаемой области знаний [2]. Поскольку данные умения важны для

развития учащегося, то сформированы они должны быть всецело и комплексно, учащийся будет способен применить освоенные знания, умения и способы деятельности не только в рамках образовательного процесса, но и в реальных жизненных ситуациях. Веб-квест – это технология, которая не только носит развлекательный характер, но и выступает в качестве средства формирования данных умений. Однако для того, чтобы достичь эффективного развития умений, учителю следует учесть и психолого-педагогические особенности учащихся для поддержания мотивации и интереса учащихся.

При правильном планировании урока и использовании веб-квеста в учебном процессе учитель сможет добиться желаемых результатов. Несмотря на то что применение данной технологии эффективно на уроке, ее создание требует усилий. Очень важно начать создание веб-квеста с выбора онлайн-платформы. Имеется большое количество разнообразных инструментов для разработки веб-квеста. Например, Zunal – бесплатный сервис, который помогает пройти все этапы создания веб-квеста. На каждом этапе сервис предлагает пошаговые инструкции, которые позволяют учителю создать веб-квест. Необходимо зарегистрироваться на Zunal и начинать создавать веб-квест. Zunal содержит примеры разработанных учителями веб-квестов. Еще одним онлайн-конструктором на английском языке для создания веб-квестов является Create WebQuest. После регистрации и изучения инструкций можно начать создавать собственный веб-квест. Существует генератор квестов на портале TeAchnology.com — создание веб-квестов на английском языке для последующего использования в электронном (как веб-страницу) и/или в печатном виде. Для разработки веб-квеста может послужить любая онлайн-платформа (Tilda, Jimdo) для создания сайта.

Помимо выбора онлайн-платформы требуется хорошо продуманный сценарий веб-квеста. Необходимо точно понимать, на какую тематику будет создан квест, учесть возрастную категорию учащихся и их интересы, продумать концепцию, структуру, придумать конкретную роль для учащихся, создать интересную историю и пронести ее через весь веб-квест и только потом приступить к разработке заданий, поиску информации, ресурсов и подбору критериев оценивания. С концепцией, прописанными целями и задачами и разработанными заданиями учитель может приступить к созданию веб-квеста на платформе и перейти к его реализации.

На примере веб-квеста «Travelling around England» (<http://webquestforyou.tilda.ws/>), который разработан в рамках выпускной квалификационной работы для учащихся 6-х классов общеобразовательной школы, рассмотрим структуру, которая носит алгоритмизированный характер. Элементы внутри структуры не могут меняться местами ввиду логического следования друг за другом. Поэтому, используя данную технологию на уроке английского языка, учитель должен строго соблюдать структуру веб-квеста для достижения учащимися наилучшего результата [1]. Известно, что веб-квест состоит из следующих разделов:

• Комментарии для преподавателя – методические рекомендации для преподавателей, которые будут использовать веб-квест [6]. Рекомендации – это отдельная вкладка в структуре веб-квеста, описывающая, что подразумевает под собой данный образовательный квест.

Предмет: Английский язык

Название: «Travelling around England»

Адрес в Интернете: <http://webquestforyou.tilda.ws/>

Тема веб-квеста: Путешествие по Англии (помощь Тому в выборе тура)

Центральное задание: описание особенностей страны и подбор тура

Задача: повторение и проверка ранее изученного материала

Роль: туроператор

Продолжительность веб-квеста – 1 урок (45 минут) / краткосрочный

Образовательный продукт: презентация выбранного тура

Уровень учащихся: Pre-Intermediate (6-й класс)

Ресурсы: QR-code с выходом на сайт, смартфон, тетрадь

Планируемые предметные результаты:

- владеют стратегией работы с текстом на веб-сайте;
- умеют выделять необходимую информацию и находить ответы на вопросы;

- умеют высказываться связно, правильно и коммуникативно-мотивированно;

Образовательные задачи учителя.

Практические задачи:

- создать условия для формирования умений чтения с пониманием основного содержания и извлечением необходимой информации;

- способствовать формированию умения аудирования с выборочным пониманием и понимание основного содержания;

- создать условия для формирования монологических умений;

Познавательные задачи:

- способствовать расширению страноведческого кругозора по теме «Путешествие по Англии» (ее особенности и достопримечательности).

Развивающие задачи:

- развивать внимание, воображение, память;

- развивать умение мыслить;

Воспитательные задачи:

- воспитать уважение к партнерам при работе в группе;

- формировать положительное отношение к стране изучаемого языка;

Формируемые УУД:

- узнают информацию о стране изучаемого языка;

- учатся работать с веб-сайтом и выполнять задания онлайн;

- учатся работать самостоятельно и в группе.

Критерии оценки: понимание задания, содержание, самостоятельность, работа в группе, создание продукта, защита продукта.

- Введение – краткое описание темы веб-квеста. Введение участников в квест должно быть ясным, привлекательным и заманчивым, так как основным критерием эффективности веб-квеста является заинтересованность участников в его решении.

Веб-квест посвящен путешествию по Англии, учащиеся предстают в виде туроператоров, которые столкнулись с проблемой: клиент по имени Том не может решить, какую часть Англии ему посетить, потому что плохо знаком с особенностями страны. Учащимся необходимо в группах вспомнить и собрать необходимую информацию о разных регионах и городах Англии.

Imagine that you work in the travel agency. You are tour operators. Today we have an important client. His name is Tom. He is from Moscow. He wants to visit England but doesn't know much about it. It is difficult to choose the city. Will you help him? Your task is to tell Tom about England, while doing some exercises, then choose a tour and present it to him.

- Задание – формулировка проблемной задачи и описание формы представления конечного результата. Задание должно быть понятным и интересным для участников, а главное – выполнимым, так как конечной целью квеста является удовлетворенность от решенной задачи.

Главной задачей учащихся является подбор тура. Им необходимо рассказать о достопримечательностях и особенностях страны и убедить Тома, что тот или иной город в Англии стоит посетить: Лондон, Брайтон или Оксфорд. Каждая группа учащихся должна быть уверена, что предлагает лучший вариант для Тома.

- Порядок работы и необходимые ресурсы – предоставление списка информационных ресурсов, необходимых для выполнения поставленной задачи (ссылки, электронные файлы, письменные документы, веб-сайты и т.д.). Также могут быть представлены вспомогательные материалы (примеры, шаблоны, таблицы, бланки, инструкции и т.д.), которые позволяют более эффективно организовать работу над веб-квестом. Распределение ролей с указанием компетенций каждой роли и описание процедуры работы при самостоятельном выполнении задания, распределение ее на этапы. В веб-квест можно включить от 1 до 4 ролей, они могут быть совершенно разными. Например, путешественники, журналисты, детективы, искусствоведы, режиссеры, актеры и т.д. Данный веб-квест предполагает одну роль. Учащиеся – туроператоры, которые знакомят Тома со страной и презентуют интересный тур.

Далее учащиеся сканируют QR-code и переходят на веб-сайт, где собраны задания с необходимыми информационными ресурсами. Для того чтобы Том был ознакомлен с особенностями страны, учащиеся выполняют задания, созданные с помощью Learning Apps, и переходят на другие веб-сайты, где содержится информация о различных турах. В большинстве случаев обучающиеся работают индивидуально, поэтому учитель перед выполнением заданий, описывает процедуру работы. Выполнив задание, они обмениваются информацией со своими партнерами и переходят к выполнению следующего. На начальном этапе актуализируются знания, учащиеся выполняют задания,

разработанные на проверку знаний о странах и их столицах, о регионах Англии и их символах. После прохождения первой части веб-квеста им становится известно, что Том желает посетить Англию, но не может определиться с регионом. Здесь им предстоит соотнести особенности и достопримечательности каждого региона, где в итоге зашифровано фото Брайтона. Учащиеся знакомятся с особенностями Брайтона, прочитав текст и выполнив задания на общее и частичное понимание текста. Помимо Брайтона Том также заинтересован посетить Оксфорд. В этой части веб-квеста проводится проверка умений аудирования. Следующее место, которое Том желает исследовать, – Лондон. Учащиеся познакомились раньше с достопримечательностями Лондона, поэтому осуществляется проверка страноведческих знаний о них с помощью задания на соотнесение наглядных картинок с названиями достопримечательностей Лондона. На последнем этапе выполнения веб-квеста туроператоры выбирают тур на веб-сайте, дополняют его по критериям и презентуют для Тома.

- Оценка – описание критериев и параметров оценки выполнения веб-квеста, которое представляется в виде бланка оценки. Критерии оценки зависят от типа учебных задач, которые решаются в веб-квесте. Перед презентацией тура учащимся учитель выдает бланки, где описаны критерии, такие как понимание задания, содержание, самостоятельность, создание и защита продукта. Учащиеся вместе с учителем оценивают пройденную работу.

- Заключение, суммирующее опыт, приобретенный за время работы над веб-квестом. Рефлексия также является важным этапом на уроке. Здесь учитель задает вопросы, насколько трудно было учащимся во время прохождения веб-квеста, что нового узнали и понравилось ли им.

- Используемые материалы – ссылки на ресурсы, использовавшиеся для создания веб-квеста:

<https://tilda.cc/ru/> – онлайн-платформа, на которой может быть создан любой образовательный квест. Это новый способ создания сайта, где процесс похож на игру. Данная платформа содержит большое количество разных дизайнов, простой и понятный интерфейс и редактор, с помощью которого можно с легкостью изменить текст или поменять картинку.

<https://learningapps.org/> – большинство заданий созданы с помощью данного инструмента Web 2.0 и добавлены на веб-сайт. Learning Apps – это приложение для поддержки учебного процесса с помощью интерактивных модулей (упражнений). Данное онлайн-приложение позволяет создавать упражнения разного вида, такие как кроссворд, соотнесение слов и картинок, выбор вариантов, вставка слов или фраз в предложения и т.д. Также можно пользоваться упражнениями, созданными другими учителями.

<https://discoveroxfordshire.com/visit-oxford-university-colleges/>

<https://www.viator.com/Brighton/d24027-ttd>

<https://www.visitlondon.com/things-to-do/sightseeing/london-attraction/top-ten-attractions> – основные три веб-сайта с различными турами по трем городам Англии: Оксфорд, Брайтон и Лондон. Данные сайты содержат туры по

интересным местам в Брайтоне, Оксфорде и Лондоне с описанием, картинками и ценами. Они помогут учащимся в презентации тура, который выбрали для Тома, поскольку в них содержится вся необходимая информация. Сайты разработаны по аналогии сайтов туроператоров.

Учитывая все характеристики по созданию и реализации веб-квеста, учитель создает необходимые условия для достижения цели и формирования предметных и метапредметных умений. На протяжении всего веб-квеста задания содействуют формированию умений чтения, аудирования, говорения и письма. Веб-квест также подразумевают формирование умения планировать и осуществлять свою деятельность, т.е. учащиеся при прохождении веб-квеста сами анализируют поставленную задачу, самостоятельно планируют способы достижения задачи и осуществляют самоконтроль и самооценку. Веб-квест предполагает не только индивидуальную форму работы, но и групповую. Когда учащимся необходимо выбрать и презентовать тур, учащиеся согласовывают свои мотивы друг с другом, проявляют толерантность и терпимость, выслушивают мнения друг друга и приходят к общему решению (выбору). Умение осуществлять познавательные действия также может быть сформировано при прохождении веб-квеста. При выполнении заданий учащиеся устанавливают причинно-следственные связи, выстраивают логические рассуждения и делают собственные выводы. Целый урок учащимся предоставляется возможность пользоваться мобильными устройствами и интернет-ресурсами, что в современном мире является актуальным средством передачи и получения информации, так формируется умение использовать компьютерные технологии. Во время прохождения всего веб-квеста учащиеся работают с разными источниками информации из Интернета, выбирают необходимую информацию, определяют надежность и достоверность источника и находят способ передать найденную информацию. Таким образом, при использовании веб-квеста учителю удастся сформировать как предметные, так и метапредметные умения у учащихся основной школы.

### Список литературы

1. *Калиниченко Л.А.* Метапредметные умения: формирование и оценка [Электронный ресурс] // Гуманитарные научные исследования. – 2017. – № 12. – URL: <http://human.snauka.ru/2017/12/24677> (дата обращения: 12.05.2020).
2. *Кузнецов А.А.* О школьных стандартах второго поколения // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2008. – № 2.
3. *Кытманова Е.А.* Веб-квест как вид проектной деятельности и его использование в обучении иностранному языку [Электронный ресурс] // Вестник МГОУ. – 2011. – № 1. – URL: <https://vestnik-mgou.ru/ru/Articles/Doc/53> (дата обращения: 06.05.20).
4. *Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н.* Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных интернет-технологий. – Ростов н/Д: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010. – 182 с.

5. *Dodge B.* Some Thoughts About WebQuests [Электронный ресурс]. – URL: [http://edweb.sdsu.edu/courses/edtec596/about\\_webquests.html](http://edweb.sdsu.edu/courses/edtec596/about_webquests.html) (дата обращения: 05.05.2020).
6. *Jason A.* What We Know About the Impacts of WebQuests: A Review of Research [Электронный ресурс]. – 2008. – URL: [https://www.researchgate.net/publication/255639554\\_What\\_We\\_Know\\_About\\_the\\_Impacts\\_of\\_WebQuests\\_A\\_Review\\_of\\_Research](https://www.researchgate.net/publication/255639554_What_We_Know_About_the_Impacts_of_WebQuests_A_Review_of_Research) (дата обращения: 25.04.2020).

## СИНГАПУРСКАЯ МЕТОДИКА ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В 7 КЛАССЕ

*Канцур Анна Германовна*

*канд. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: kancur\_ag@pspu.ru*

*Никитина Анна Андреевна*

*студентка 741/2 гр. факультета иностранных языков,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
Email: annanika174@gmail.com*

## SINGAPORE METHOD OF TEACHING TO DEVELOP COMMUNICATIVE SKILLS DURING THE LESSONS OF ENGLISH IN THE 7<sup>TH</sup> GRADE

*Anna Kantsur, Ph.D.*

*Associate Professor at the Chair of the Foreign Language Teaching,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: kancur\_ag@pspu.ru*

*Anna Nikitina*

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group 741\2,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: annanika174@gmail.com*

**Аннотация:** в статье рассматривается возможность применения приемов сингапурской методики на уроках английского языка для развития коммуникативных универсальных учебных действий. Приведены примеры некоторых обучающих структур сингапурской методики и описана возможность их внедрения в урок для развития коммуникативных универсальных действий у учащихся.

**Ключевые слова:** обучающие структуры, сингапурская методика, коммуникативные универсальные учебные действия.

**Abstract:** the article is devoted to the Singapore method and its use in order to develop communicative skills at the lessons of English. In the article, several structures are described as well as the opportunity of using them at the lessons.

**Key words:** learning structures, Singapore method, communicative skills.

Герберт Спенсер, английский философ и социолог XIX в., сказал: «Великая цель образования – это не знания, а действия». Это высказывание четко определяет важнейшую задачу современной системы образования: формирование совокупности «универсальных учебных действий», обеспечивающих «умение учиться», способность личности к саморазвитию

и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта, а не только освоение учащимися конкретных предметных знаний и навыков в рамках отдельных дисциплин.

Согласно основным положениям образовательных стандартов, наряду с результатами учебного процесса урок должен обеспечивать социализацию, развитие познавательной, эмоциональной и волевой сфер обучающихся, освоение правил речевого поведения, формирование дружелюбного отношения и толерантности друг к другу. На уроках нужно развивать не только предметные, но и метапредметные, а также личностные результаты. Все это отражено в федеральном государственном образовательном стандарте. Учителю следует делать упор на взаимодействие учащихся друг с другом, чтобы каждый из них стал активным участником образовательного процесса в комфортной для себя обстановке. В наше время существует методика, которая позволяет педагогу вовлечь в учебный процесс всех учеников в классе и добиться максимальной эффективности этого процесса. Данной методикой является сингапурская методика образования. Сингапурская методика способствует развитию вышеперечисленных видов планируемых результатов, а также позволяет научить ребенка общаться с другими.

Так, согласно ФГОС, на уроке стоит сделать больший упор на задания, развивающие коммуникативные универсальные учебные действия, чтобы воспитать личность социальную, обладающую волевой, эмоциональной и волевой сферами общения, обладающую толерантностью и дружелюбным отношением к другим.

Важно включать в урок задания и упражнения, рассчитанные на развитие коммуникативных универсальных учебных действий, особенно в 7-м классе. Во-первых, в федеральном государственном стандарте образования сказано, что урок должен способствовать развитию всех универсальных учебных действий (коммуникативные, регулятивные, личностные, познавательные). Во-вторых, в подростковом возрасте ведущей деятельностью является общение, преимущественно общение со сверстниками. Таким образом, включая в план урока дополнительные задания, направленные на развитие коммуникативных универсальных учебных действий, преподаватель может сделать урок не только полезным, наполненным новой информацией, но и интересным для учащихся [2].

Сингапурский метод обучения основан на технологиях кооперативного обучения. Кооперативное обучение включает в себя пять базовых составляющих:

- Позитивное взаимоотношение. Группа работает как единое целое, имеет одну цель, достижение которой возможно только совместными усилиями всей команды.
- Индивидуальная ответственность. Каждый представитель группы ответственен за достижение цели.
- Взаимное общение.
- Коммуникативные умения.

• Постепенная выработка коммуникативных умений. Необходимо формировать умения слушать, слышать, понимать, помогать и т.п. Эти умения усиливают коммуникабельность, помогают решать конфликты и проблемы.

Сингапурская методика обучения представляет собой набор структур, используемых для менеджмента и управления учебным процессом. Составляющие сингапурской методики обучающие структуры (Learning Structures) подбираются в соответствии с этапом урока и целью этапа. Сингапурские обучающие структуры называют и методом, и методикой, и технологией [1].

Эти обучающие структуры можно разделить на три основные группы:

1. Обучающие структуры, показывающее взаимодействие ученик – ученик, необходимые для развития коммуникации и сотрудничества.

2. Обучающие структуры, показывающее взаимодействие ученик – учебный материал.

3. Обучающие структуры, позволяющие сделать урок интересным, легким для обучающихся, повысить самооценку и уверенность учеников, практиковать социальные навыки для коммуникации, сотрудничества и принятия решений.

Главные задачи применения этих структур: участие в структурированном взаимодействии, равное участие всех, эффективная коммуникация, совместная работа в интересах совместного обучения, совместное обучение как составляющая любого урока.

Ключевое понятие, которое ученикам и учителям следует запомнить, приступая к урокам по модулям сингапурской системы, заключается в слове «партнер». Парты должны отходить лучами от учительского стола для того, чтобы никто не сидел спиной к учителю. Таким образом, у каждого ученика есть – shoulderpartner (партнер по плечу) и facepartner (партнер, который сидит напротив) [3].

Рассмотрим некоторые обучающие структуры и их описание, разработанные к УМК «New Opportunities», авторами которого являются Michael Harris, David Mower, Anna Sikorzynska, Irina Larionova, Oksana Melchina, Irina Sokolova, уровня pre-intermediate для применения как части урока. Следующие структуры были использованы в качестве элемента урока на разных этапах:

### 1. Timed Round Robin

- обучающая структура, в которой каждый ученик проговаривает ответ в команде по кругу в течение определенного времени.

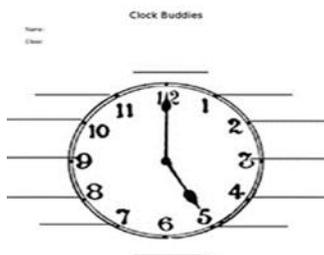
Данная структура использовалась на организационно-мотивационном этапе в качестве Warm-up, Module 7, Money.



1. Преподаватель предлагает учащимся вытянуть одну карточку с номером и поделиться на группы по 4 человека таким образом, чтобы в каждой группе у учащихся были разные номера. Номера, указанные на карточках, от 1 до 4.
2. Преподаватель помещает в презентацию картинки и вопросы из учебника: 1) Who are the people depicted in the pictures? (What job/hobby do they have? 2) What do you think is important for these people? Why do you think so? 3) What is important for you? Why? И дает время для учащихся прочитать вопросы, внимательно посмотреть на картинки.
3. Каждому из учащихся дается 20 секунд, чтобы ответить на первый вопрос. После того как время закончится, учитель подает команду, что означает, что следующий учащийся в команде начинает отвечать на первый вопрос. Таким образом, у каждого учащегося в классе есть возможность выразить свое мнение. В первом «раунде» каждый участник группы отвечает только на первый вопрос. Таким образом, задание проходит в три «раунда», по количеству вопросов.
4. Учащиеся решают, какие ответы были самыми популярными в каждой группе, затем сравнивают с ответами других групп.

## 2. Clock Buddies

- структура, в которой учащиеся встречаются со своими одноклассниками в «отведенное учителем» время для эффективного взаимодействия.



Данная обучающая структура сингапурской методики использовалась в Module 5, Party на всех этапах урока (мотивационный, деятельностный, рефлексивный). Выполнению данного задания предлагается посвятить целый урок. Примеры заданий из учебника, которые могут использоваться для данного урока: 1. Describe what is happening in the photos (учащиеся в парах описывают картинку); 2. Look at the key words. Which things do you prefer at parties? (слова даны в учебнике, учащиеся в новых парах делятся мыслями); 3. Which of these statements about parties in the UK do you think are true? Why? (утверждения даны в учебнике).

1. Каждому учащемуся выдается раздаточный лист с часами и дается 2 минуты для того, чтобы обойти класс и договориться о «встречах» с одноклассниками.
2. Преподаватель называет определенный час, и учащиеся формируют пары согласно их собственным «часам». Учитель выводит на экран задание или просит учащихся выполнить задание в парах. Затем задания проверяются фронтально.

Таким образом, можно превратить обычный урок в увлекательное мероприятие для учащихся, при этом развиваются коммуникативные способности и креативность.

### 3. Take off – Touch down

- обучающая структура для получения информации о классе (кто решил задачу одним способом, двумя, тремя), а также знакомства с классом, аудиторией.



Эта обучающая структура сингапурской методики была использована на этапе рефлексии, Module 12. В рамках данной темы учащиеся изучали, как составлять предложения с использованием The Passive Voice в таких временах, как The Present Simple, The Past Simple, The Present Perfect.

Преподавателю предлагается задать вопросы, чтобы спровоцировать учащихся повторить материал, пройденный на уроке, проговорить еще раз правила. Примерные вопросы для класса: Have you learned new words today? Have understood how to use the Passive Voice? Do you remember the rule of using of The Present Simple Passive? so on.

1. Преподаватель задает вопросы или дает учащимся утверждение, согласно пройденной теме. Если учащиеся согласны утверждением или отвечают на вопрос положительно, они встают. Если учащиеся не согласны с утверждением или отвечают на вопрос отрицательно, они остаются на местах.
2. Преподаватель предлагает поделиться учащимся мнением о высказывании или вопросе, рассказать, почему учащиеся выбрали тот или иной ответ. Учащиеся могут работать как в группах, так и в парах. Затем преподаватель меняет вопрос или высказывание, процедура повторяется.

Данная обучающая структура дает возможность преподавателю понять, что учащиеся смогли усвоить на уроке, что запомнили, что понравилось, а над чем стоит продолжить работу.

Аппробация обучающих структур сингапурской методики в школе в 7-м классе доказала, что во время выполнения заданий с использованием приемов сингапурской методикой развиваются коммуникативные учебные действия, так как во время выполнения заданий учащиеся постоянно находятся в коммуникации друг с другом. Также при выполнении заданий с применением обучающих структур сингапурской методики развивается креативность и критическое мышление.

Таким образом, поскольку во время выполнения заданий с применением сингапурской методики учащимся приходится кооперироваться с другими членами группы, находить решение проблемы, приходиться к компромиссу или

общему решению, можно сделать вывод, что приемы сингапурской методики действительно способствуют развитию коммуникативных универсальных учебных действий.

### Список литературы

1. *Кириллова С.* Сингапурская методика дружит с ФГОС [Электронный ресурс] // Управление школой. – 2014. – № 1. – URL: [https://www.hse.ru/data/2013/12/19/1338937415/Upr\\_01\\_2014-34\\_39.pdf](https://www.hse.ru/data/2013/12/19/1338937415/Upr_01_2014-34_39.pdf) (дата обращения: 13.03.2019).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5–9 кл.) [Электронный ресурс]: [утв. приказом М-ва образования и науки Рос. Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897] / М-во науки Рос. Федерации. – URL: [file:///C:/Users/admin/Downloads/fgos\\_ru\\_osnov.pdf.pdf](file:///C:/Users/admin/Downloads/fgos_ru_osnov.pdf.pdf) (дата обращения: 25.05.2019).
3. Group Investigation as a Cooperative Learning Strategy: An Integrated Analysis of the Literature / M.G. Mitchell, H. Montgomery, M. Holder, D. Stuar // The Alberta Journal of Educational Research. – 2008. – Vol. 54, № 4. – P. 388–395. – [Иностранный язык и образование]. – URL: <https://student45.ru/why-studying/foreign-language-and-education/> (дата обращения: 03.05.2020).

## ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

**Канцур Анна Германовна**

*канд. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь*

*E-mail: kancur\_ag@pspu.ru*

**Муравьева Анастасия Сергеевна**

*студентка 741/2 гр. факультета иностранных языков,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь*

*E-mail: nastyamurawyowa@yandex.ru*

## DIFFERENTIATED APPROACH IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT PRIMARY SCHOOL

**Anna Kantsur**

*Associate Professor, Department of Foreign Language Teaching Methods,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm*

*E-mail: kancur\_ag@pspu.ru*

**Anastasia Murawyowa**

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group 741/2,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm*

*E-mail: nastyamurawyowa@yandex.ru*

**Аннотация:** в статье рассматривается тема дифференцированного подхода в обучении иностранному языку в начальной школе. Анализируются психолого-педагогические особенности учащихся начальной школы. Определяются виды дифференциации, которые необходимо учитывать при организации урока иностранного языка в начальной школе. Описывается игра как один из примеров организации дифференцированного обучения на уроке английского языка в начальной школе.

**Ключевые слова:** дифференцированный подход, иностранный язык, начальная школа, младший школьник, психологические характеристики, интерес учащихся, технология.

**Abstract:** this article discusses the topic of the differentiated approach in teaching a foreign language at primary school. The article analyzes the psychological and pedagogical features of primary school students. The types of differentiation that must be taken into account when organizing a foreign language lesson at primary school are determined. The game is described as one of the examples of the organization of differentiated learning at the English lesson at primary school.

**Key words:** differentiated approach, a foreign language, primary school, a primary school student, psychological characteristics, a student's interest, a technology.

Настоящая статья посвящена изучению дифференцированного подхода в обучении иностранным языкам в начальной школе. В современных социально-экономических условиях жизни нашего общества главной задачей образования является обучение и воспитание конкурентоспособного человека и гражданина, способного творчески мыслить и находить нестандартные решения на различные задачи. Современный урок всегда являлся предметом профессиональных споров. Внимательно наблюдая за учащимися, учитель видит, что у одних неустойчивое внимание, им трудно сосредоточиться на учебном материале, другие стремятся к механическому запоминанию правил, третьи медлительны в работе. Как правило, у детей по-разному развита память; у одних – зрительная, у других – слуховая, у третьих – рукодвигательная. Сказанное выше диктует необходимость создавать на уроке иностранного языка такие психолого-педагогические условия, которые позволят учителю в едином классном (групповом) коллективе работать с каждым учащимся, учитывая при этом уровень его языковой подготовки, индивидуальные познавательные возможности, потребности и интересы и при этом позволяя ему максимально реализовать свой эмоциональный, коммуникативный и интеллектуальный потенциал. Безусловно, это требует от учителя дополнительных временных и интеллектуальных затрат, поскольку ему необходимо прежде всего внимательно отслеживать продвижение обучающихся в овладении ими иноязычной коммуникативной компетенцией и развитии их личностных качеств. Помимо этого, учитель должен уметь адаптировать содержание используемых УМК по иностранному языку к реальным учебным условиям и возможностям учащихся, создавать для этого собственные дополнительные дидактические материалы.

Ведущий специалист по теории и истории педагогики И.П. Подласый говорит, что дифференцированное обучение – это максимальный учет возможностей и запросов детей [1]. Г.К. Селевко рассматривает дифференцированное обучение как форму организации учебно-воспитательного процесса, при которой учитель работает с группой учащихся, составленной с учетом наличия у них каких-либо значимых для учебного процесса общих качеств [2].

Дифференцированное обучение – это технология обучения, которая ставит своей целью создание оптимальных условий для выявления задатков, развития интересов и способностей обучающихся.

Технология дифференцированного обучения представляет собой совокупность организационных решений, средств и методов дифференцированного обучения, охватывающих определенную часть учебного процесса. Г.К. Селевко выделяет понятия «внутренней» и «внешней» дифференциации обучения [2]. В первом случае речь идет о такой организации учебного процесса, при которой индивидуальные особенности учащихся учитываются учителем в условиях обычного класса. Внутренняя дифференциация в пределах одного класса обусловлена различными способностями учащихся, их различиями в психическом развитии,

особенностями памяти, мышления, уровнем знаний, интересом, мотивацией и т.д. Во втором случае создаются специальные дифференцированные учебные группы, в которых и осуществляется учет индивидуальных особенностей учащихся. Внешняя дифференциация предусматривает организацию обучения в классах (школах) с однородным (гомогенным) составом учащихся. При этом преподавание предметов ведется по программам, рассчитанным на один уровень учебных возможностей (интересов) учащихся. Различают также дифференциацию по характерным индивидуально-психологическим особенностям детей.

Младший школьный возраст – качественно своеобразный этап развития ребенка. Развитие высших психических функций и личности в целом происходит в рамках ведущей на данном этапе деятельности (учебной – согласно периодизации Д.Б. Эльконина, автора оригинального направления в детской и педагогической психологии), сменяющей в этом качестве игровую деятельность, которая выступала как ведущая в дошкольном возрасте [3].

Основные психологические характеристики младших школьников следующие: высокий уровень активности, подвижность; любознательность, желание учиться; лучшая награда – похвала; конкретность мышления; большая впечатлительность; подражательность, авторитет старшего товарища; суждения и оценки взрослых становятся суждениями и оценками самих детей; неумение долго концентрировать свое внимание на чем-либо, однозначность.

В качестве компонента дифференцированного обучения на уроках английского языка может выступать игра. Игра – основная форма обучения английскому языку детей младшего возраста. Благодаря играм активизируются все познавательные процессы учащихся: развивается внимание, память, мышление, творческие способности. Использование игровой технологии всегда дает хорошие результаты, повышает и поддерживает интерес к предмету.

Использовать прием игры можно на разных этапах урока, а также при обучении любому виду речевой деятельности (чтению, говорению, аудированию, письму) или при обучении грамматическому и лексическому материалу. Дифференциация во время игры может происходить в трех формах: фронтальной, групповой и самостоятельной.

Во фронтальной работе учитель учитывает индивидуальные различия в ролевой игре. Групповая работа используется как средство активизации учащихся. Во время игры в маленькой группе ученик может высказать свое мнение, активнее участвовать в решении учебных задач в соответствии со своими интересами и способностями.

Можно разделить учащихся на несколько групп по интересам. При индивидуальной работе во время игры учащимся предлагаются задания и руководство к их выполнению. Работа проводится без непосредственного участия учителя, но под его руководством. Выполнение работы требует от ученика умственного напряжения.

Указанные формы дифференциации обучения во время игры создают благоприятный психологический климат на уроке английского языка.

Примером всего вышесказанного может послужить игра, рассчитанная на целый урок, на основе дифференцированного подхода, где группы будут разделены не по способностям или уровню обученности, а по интересам.

Данная игра может послужить завершению темы «My Day». Цель игры – повторить лексический и грамматический изученный материал. Так как игра основывается на интересах учащихся, учитель должен знать их и распределить школьников так, чтобы их интересы совпадали с участниками группы. Количество человек в группе может варьироваться.

Итак, например, присутствуют 3 группы:

- 1) где интерес участников – это рисование;
- 2) где интерес участников – это музыка;
- 3) где интерес участников – это современные гаджеты.

Игра делится на три этапа: организационный, деятельностный, рефлексивный. Основным этапом является деятельностный. Здесь команды непосредственно не только повторяют пройденный материал, а также учатся работать в группе, слушать и слышать друг друга, распределять обязанности и следить за временем. Самое главное – учащимся интересно выполнять задания и находиться в одной группе, ведь задания рассчитаны на их интерес. Например, для учащихся, которые заинтересованы в гаджетах, разработаны задания с их использованием: отсканировать QR-code, сделать задание на современных платформах: Learning Apps, Quizlet.

Приведем примеры игр, основанных на дифференцированном подходе.

Игра «**Board Race**»: Каждая команда должна вспомнить и зафиксировать как можно больше слов по теме «My Day». Команда 1 рисует данные слова. Команда 2 получает запись с разными словами, где им нужно выбрать и записать только нужные слова, Команде 3 выдается QR-код, сканировав его, учащиеся находят задание и выполняют его. Участникам каждой команды дается равное время. После капитаны команды озвучивают лексические единицы, и происходит подсчет баллов.

Игра «**Puzzle**»: Цель игрового задания – описать свой день. Первая команда получает пазлы из картинок, соединив которые, получится рассказ. Вторая команда собирает из строчек песен рассказ. Третья команда получает QR-код с заданием, где учащимся нужно распределить пазлы на три группы. Далее выбирается один участник команды и рассказывает монолог про день. Учитель выставляет баллы, опираясь на правильность употребления лексики и грамматики.

Применение данной игры как одного из приемов дифференцированного обучения на уроках английского языка является эффективным в начальных классах. Здесь игровые задания являются доступным, наглядным и содержательным приемом, способствующим как мотивации детей к изучению языка, так и созданию иноязычной коммуникативной атмосферы на уроке, что способствует повышению эффективности преподавания. Игра на уроке английского языка воспитывает в учащихся чувство сопричастности к другой культуре, способствует развитию памяти, мышлению, воображению, коммуникативных навыков и умению учащихся.

Современная методика обучения иностранным языкам ориентирует на коммуникативность и предполагает широкое использование на уроке таких ситуаций, которые направлены на самих учащихся. Такая учебная ситуация становится действенным стимулом к общению на иностранном языке в случае, если она близка учащемуся по характеру коммуникативной задачи, по деятельности, по способу ее формирования. Следовательно, при подборе и распределении заданий и ситуаций учителю необходимо принимать во внимание индивидуальные особенности (социально-культурные, возрастные, коммуникативная компетенция, эмоциональность, статус ученика в учебной группе, его самооценка), интересы, склонности, поскольку это позволяет обеспечить высокий уровень учебной и коммуникативной мотивации.

### Список литературы

1. *Подласый И.П.* Педагогика. В 3 кн. Кн. 2. Теория и технология обучения. – 2-е изд. – М., 2007. – 575 с.
2. *Селевко Г.К.* НИИ школьных технологий. – М., 2005. – 288 с. – (Сер.: Энциклопедия образовательных технологий).
3. *Эльконин Д.Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. – 2015. – № 4.

## ВЕБ-ИНСТРУМЕНТ «PADLET» В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

**Канцур Анна Германовна**

*канд. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: kancur\_ag@pspu.ru*

**Чикурова Ульяна Юрьевна**

*студентка 751 гр. факультета иностранных языков,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: ulyana\_chikurova@mail.ru*

## WEB-TOOL «PADLET» IN ENGLISH LEARNING

**Anna Kantsur**

*Associate Professor, Foreign Language Teaching Methodology Department,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: kancur\_ag@pspu.ru*

**Ulyana Chikurova**

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group 751,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: ulyana\_chikurova@mail.ru*

**Аннотация:** в данной статье рассматривается использование веб-инструмента «Padlet» на каждом этапе урока, а также его особенности и преимущества.

**Ключевые слова:** веб-инструмент «Padlet», этапы урока иностранного языка.

**Abstract:** this article discusses the use of the web-tool «Padlet» at each stage of the lesson, as well as the features of this tool and the benefits that allow its effective use in the lessons.

**Key words:** web-tool «Padlet», stage of the lesson.

В настоящее время одним из главных направлений модернизации системы образования в Российской Федерации является ее информатизация. Современные презентации дают возможность одновременно использовать графическую, текстовую и аудиовизуальную информацию, т.е. сочетать в себе различные представления информации, объединенных в единую структуру.

«Padlet» (<https://padlet.com>) – это веб-инструмент для создания презентаций, который представляет собой интерактивную доску, или стену. Учитель или ученик может сделать ее самостоятельно, развивая главную тему путем заполнения стены. На стену можно размещать различные аудио- и видеофайлы, изображения, документы. Вся стена состоит из нескольких окошек, которые активны и содержат загруженный материал. «Padlet» позволяет создать доску объявлений, обсуждения, рассуждения, головоломки, сбор отзывов [2, 5].

Работа с веб-инструментом «Padlet» предполагает:

- улучшение системы управления обучением на всех этапах урока;
- усиление мотивации учения;
- улучшение качества обучения и воспитания, что способствует повышению информационной культуры учащихся;
- совершенствование подготовки учеников в сфере современных информационных технологий;
- знакомство с возможностями компьютера не только как средства для игры [6].

Структура урока с привлечением веб-инструмента «Padlet» существенно не меняется. Возможны только изменения временных характеристик.

Этап мотивации в данной ситуации увеличивается по времени, так как он включает в себя познавательную нагрузку. Это условие является значимым для успешности обучения, потому что творческая деятельность обучающихся будет иметь смысл только при наличии их интереса к новым знаниям и эмоциям. Необходимо использовать разные формы организации обучения, такие как фронтальная, групповая, индивидуальная [3].

Рассмотрим возможности использования веб-инструмента «Padlet» на различных этапах урока на примере учебника за 9-й класс «English IX» (О.В. Афанасьева, И.В. Михеева).

Организационный этап урока включает в себя представление темы и целей урока для подготовки обучающихся к работе. Положительный настрой учителя и учеников важен для достижения положительных результатов. Чтобы анонсировать тему урока можно, например, использовать короткое видео, отражающее ключевые пункты темы. В «Padlet» создается доска, а затем прикрепляется необходимое видео путем вставки его интернет-адреса в поле (рис. 1).

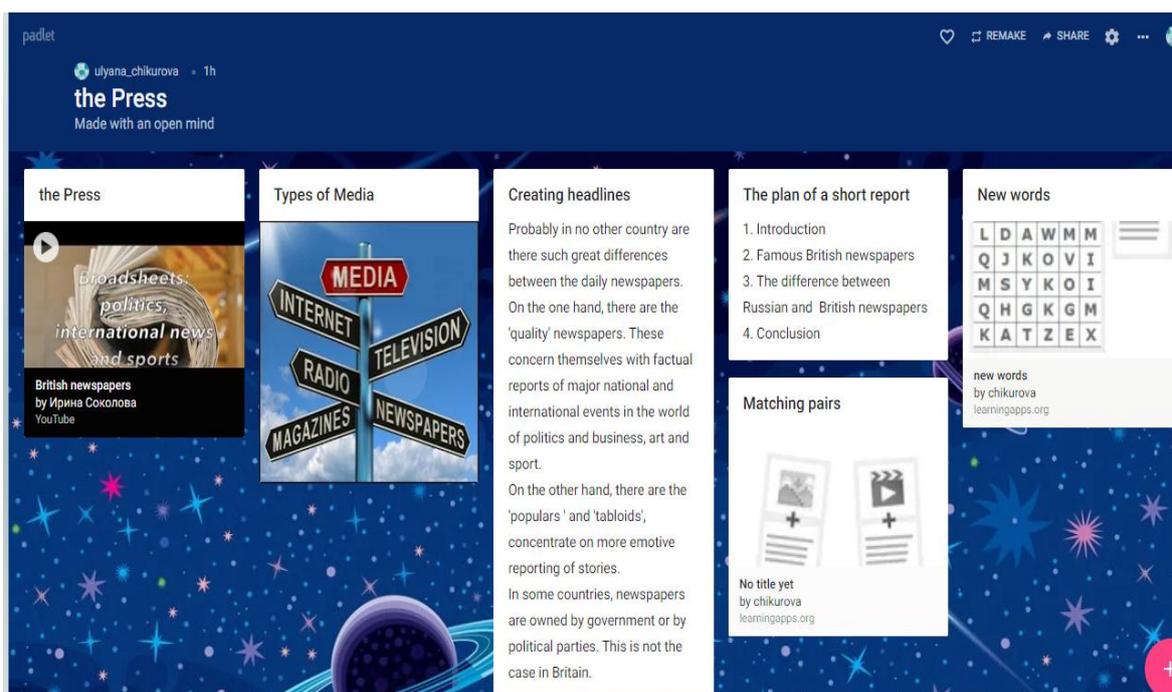


Рис. 1

Этап проверки домашнего задания обычно включает в себя объяснение трудных моментов, а также проверочные вопросы и тестовые опросы по ранее изученному материалу. На данном этапе урока веб-инструмент «Padlet» может включать в себя различные задания, выполнение которых покажет учителю готовность обучающихся к уроку. Учитель может воспользоваться удобным для создания заданий ресурсом [www.learningapps.org](http://www.learningapps.org), который также легко интегрируется в анализируемый веб-ресурс (рис. 2).

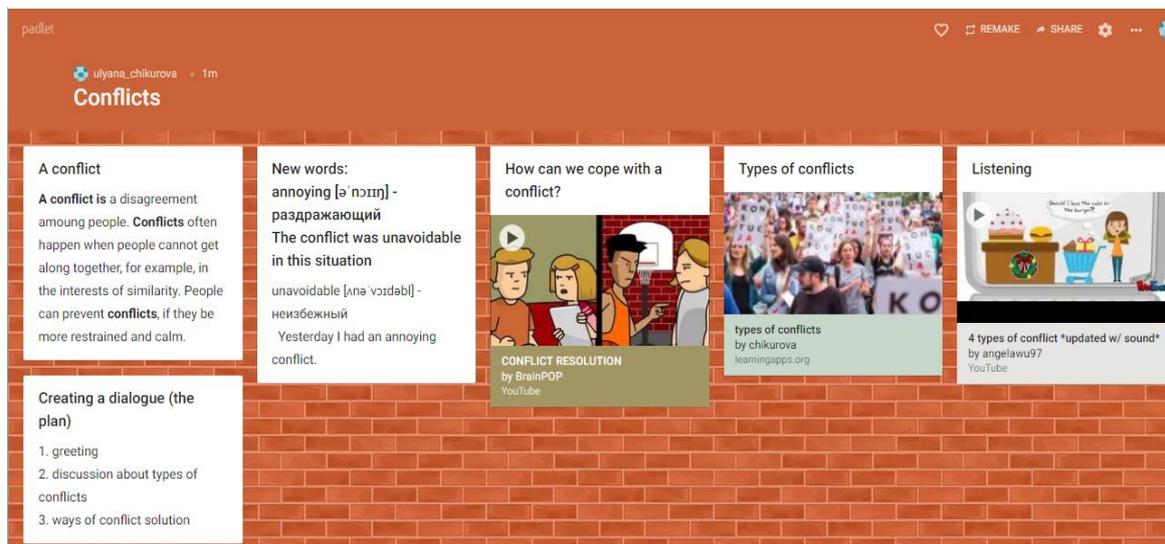


Рис. 2

Этап актуализации знаний и способов действий включает в себя вопросы и задания, которые позволяют подвести учащихся к важности изучения новой темы и краткое обобщение по уже пройденному материалу. Используя веб-инструмент «Padlet», учитель может включить в этот этап повторение выученной лексики, короткие видео- или аудиозаписи.

Формирование новых понятий и способов действий является следующим этапом урока, целью которого можно считать демонстрацию нового учебного материала. Данный этап урока включает в себя основные понятия, схемы, таблицы, рисунки, анимацию, видеофрагменты, показывающие особенности нового материала. Все это можно поместить в ресурс «Padlet», а также ссылки на словари (например, <https://www.deepl.com/ru/translator>), сайты с заданиями (например, <https://learningapps.org/>) и дополнительную информацию. Необходимо использовать различные способы активизации мыслительной деятельности обучающихся, включать их в поисковую работу, в самоорганизацию обучения, систематизацию новых знаний [1].

Следующим этапом урока является формирование иноязычных умений. Здесь включены вопросы и задания, требующие мыслительной активности и творческого понимания материала, иллюстрации правильного решения, если возникают затруднения. Чтобы достичь наилучших результатов на данном этапе необходимо использование различных способов закрепления универсальных учебных действий, таких как обращение учителя по поводу ответа учащегося к классу с просьбой дополнить, исправить, взглянуть на изучаемую проблему с другой стороны, а также умение учащихся узнавать

и соотносить факты с понятиями, правилами и идеями. Как на предыдущем этапе на стену «Padlet» можно поместить различные задания, видео-, аудиозаписи, тексты для чтения, схемы с грамматическими понятиями, примерные планы устного ответа и т.д.

Для контроля сформированности иноязычных умений можно использовать тестирование, различные задания на проверку грамматики, лексики, чтения и аудирования, ответы на которые ученик записывает в тетради или отмечает прямо на стене веб-инструмента «Padlet». По результатам таких тестов можно судить о степени готовности и желании учеников изучать данный раздел [4].

Веб-инструмент «Padlet» можно использовать и на заключительном этапе урока, где создаются условия для переноса изученного материала в новую коммуникативную ситуацию. Учитель может включить задания разного уровня сложности, использовать нестандартные ситуации в применении изученного материала.

Показ интерактивной стены в «Padlet» производится учителем на одном компьютере (желательно с применением средств проекции на настенный экран). Работать с данным веб-инструментом обучающиеся могут при помощи собственных современных гаджетов: планшетов, смартфонов. В настоящее время актуально онлайн-обучение, которое включает в себя использование различных интернет-ресурсов, в том числе и презентаций. Веб-инструмент «Padlet» в условиях такого обучения особенно востребован.

Учитель может также использовать данный ресурс как информационно-обучающее пособие, так как он является организатором процесса учения, руководит самостоятельной деятельностью обучающихся и дает им необходимую помощь и поддержку.

Материал, представленный при помощи веб-инструмента «Padlet», может использоваться на всех этапах урока, в том числе на уроках с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. При этом в первые 15–25 минут урока происходит усвоение 60–80 % новой информации. Следовательно, чтобы в памяти учеников оставалась новая представленная на уроке информация, усиленная визуальным восприятием, не стоит перегружать стену «Padlet» анимационными эффектами.

Преимуществами использования интерактивной доски «Padlet» можно считать то, что современных обучающихся привлекает обстановка реального общения, при которой ученики стремятся выразить свои мысли, они с желанием выполняют задания, проявляют интерес к изучаемому материалу, пропадает страх перед компьютером. Учащиеся учатся самостоятельно работать с учебной, справочной и другой литературой по предмету. У обучающихся появляется заинтересованность в получении более высокого результата, готовность и желание выполнять дополнительные задания. При выполнении практических действий проявляется самоконтроль. Таким образом, веб-ресурс «Padlet» создает все вышеописанные условия, тем самым способствует формированию иноязычной коммуникативной компетенции.

### Список литературы

1. *Дьячкова Н.А.* Использование онлайн-доски на уроках и внеклассных мероприятиях для повышения мотивации и познавательного интереса к изучению биологии [Электронный ресурс]. – URL: [http://vio.uchim.info/Vio\\_138/cd\\_site/articles/art\\_2\\_3.htm](http://vio.uchim.info/Vio_138/cd_site/articles/art_2_3.htm) (дата обращения: 27.04.2020).
2. *Евжикова О.* Как использовать онлайн-доску Padlet в классе [Электронный ресурс]. – URL: <http://teachtech.ru/instrumenty-veb-2-0/kak-ispolzovat-onlajn-dosku-padlet-v-klasse.html> (дата обращения: 11.04.2020).
3. Интерактивные технологии в образовательном процессе Университета ИТМО: учеб.-метод. пособие / А.А. Шехонин, В.А. Тарлыков, О.В. Харитоновна и др. – СПб.: Университет ИТМО, 2017. – 100 с.
4. *Серомолот И.Н.* Методика работы с презентацией [Электронный ресурс]. – URL: <https://infourok.ru/metodika-raboti-s-prezentaciey-1862410.html>. (дата обращения: 27.04.2020).
5. *Симунова О.Г.* Использование ресурса «Padlet» для организации и активизации учебной деятельности обучающихся [Электронный ресурс]. – URL: <http://ped.yartel.ru/gruppy/viewdiscussion/607-ispolzovanie-resursa-padlet-dlya-organizatsii-i-aktivizatsii-uchebnoj-deyatelnosti-obuchayushchikhsya> (дата обращения: 27.04.2020).
6. *Худякова О.Н.* Возможности использования сервиса «Padlet» в организации самостоятельной работы обучающихся (на примере дисциплины «Маркетинг») [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.nsmu.ru/student/doc/HudyakovaON\\_Vozmognosti\\_Padlet.pdf](http://www.nsmu.ru/student/doc/HudyakovaON_Vozmognosti_Padlet.pdf) (дата обращения: 29.04.2020).

**РЕАЛИЗАЦИЯ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО  
ОБУЧЕНИЯ ЧЕРЕЗ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ НЕМЕЦКОГО  
КУЛЬТУРНОГО ЦЕНТРА ИМ. ГЁТЕ «НЕМЕЦКИЙ ДЕТСКИЙ  
ОНЛАЙН-УНИВЕРСИТЕТ»**

**Канцур Анна Германовна**

*канд. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: kancur\_ag@pspu.ru*

**Шайдуров Иван Сергеевич**

*студент гр. МКП12 кафедры педагогики и психологии,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: vsh97@mail.ru*

**Стащук Лариса Александровна**

*учитель немецкого языка высшей категории,  
МАОУ «СОШ № 15» г. Соликамска (Пермский край)  
E-mail: larasta75@mail.ru*

**IMPLEMENTATION OF CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED  
LEARNING THROUGH THE EDUCATIONAL PROJECT OF THE GERMAN  
CULTURAL CENTER NAMED AFTER GOETHE «THE DIGITAL  
KINDERUNIVERSITY»**

**Anna Kantsur, Ph.D.**

*Associate Professor, Methods of Teaching Department,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: kancur\_ag@pspu.ru*

**Ivan Shaidurov**

*Student of the Chair of Pedagogic and Psychology, group MKP12,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: vsh97@mail.ru*

**Staschuk Larisa**

*German Teacher of High Category,  
Comprehensive Secondary School, Solikamsk, Perm Krai  
E-mail: larasta75@mail.ru*

**Аннотация:** предметно-языковое интегрированное обучение является одной из эффективных педагогических технологий обучения иностранному языку на различных уровнях образования. В статье исследуется предметно-языковая интеграция при организации обучения иностранному языку. Проведен обзор проекта, разработанного Гёте-институтом – «Немецкий детский онлайн-университет».

**Ключевые слова:** предметно-языковое обучение, технология CLIL, Немецкий детский онлайн-университет.

**Abstract:** Content and Language Integrated Learning (CLIL) is one of the effective pedagogical technologies of the German language teaching at all educational stages. The article explores the subject-language integration in the organization of foreign language teaching. The author presents actual CLIL-projects – «The Digital Kinderuniversität» – created by Goethe Institute.

**Key words:** content and language learning, CLIL-technology, the Digital Kinderuniversität.

Предметно-языковое обучение иностранному языку и понятие билингвизма существуют в педагогике сравнительно недавно. Однако более чем за 20 лет (термин «Content and Language Intergrated Learning / предметно-языковое интегрированное обучение» был введен Дэвидом Маршем в 1994 г.) оно было изучено досконально и на сегодняшний день не является абсолютно новой областью методики и преподавания.

Принцип изучения иностранного языка через предметное содержание изначально был введен двумя выдающимися педагогами Центральной Европы – Яном Амосом Коменским и Маттиасом Белом. Этой методике обучения придавалась исключительная важность неслучайно. Язык – это способ изучения предметов учебной программы: «Учи словам для познания реальности и мира вокруг», – писал словацкий историк и педагог Маттиас Бел еще в XVIII в.

На сегодняшний день в современном образовательном пространстве вопрос о методике, которая используется при обучении, становится все более актуальным. Огромное количество специалистов в разных областях науки, культуры, бизнеса, техники потребовали обучения иностранным языкам как орудию производства [1]. Для них иностранный язык важен в первую очередь с функциональной стороны (его применение в разных сферах жизни общества в качестве средства реального общения с людьми из других стран). Таким образом, преподавание языка приобрело прикладной характер, в то время как раньше оно было сравнительно отвлеченным и часто исключительно теоретическим. Технология предметно-языкового обучения ориентирована на развитие не только языковых знаний, но также креативных способностей и общего кругозора учащегося [3].

Данный вид обучения реализуется посредством различных способов. Сегодня все популярнее становятся современные онлайн-платформы. Ярким примером может послужить «Немецкий детский онлайн-университет (Kinderuni)» (<https://kinderuni.goethe.de/>), для проведения которого Россия стала пилотной площадкой. Это бесплатный образовательный проект Гёте-института, германской неправительственной организации, задачей которой является популяризация немецкого языка за рубежом и содействие международному культурному сотрудничеству. Проект направлен на детей в возрасте от 8 до 12 лет, однако поучаствовать в процессе обучения на данной платформе могут и родители, и преподаватели. Платформа предлагает лекции по трем

направлениям: «Природа», «Техника» и «Человек». Все лекции доступны бесплатно и в любое время. Обучение может происходить на девяти различных языках: немецком, русском, французском, английском, польском, украинском, узбекском и др. Немецкому языку отводится главная роль, именно он изучается как иностранный.

В каждом направлении имеется по десять готовых занятий. Например, факультет «Человек» предлагает лекцию «Граффити», в ходе изучения которой учащиеся узнают о граффити и смогут определить стиль надписи в технике граффити. Лекция «Подсолнухи» (факультет «Природа») поможет учащимся ответить на вопрос, поворачиваются ли подсолнухи за солнцем. Лекция «Автопилот» (факультет «Техника») повествует о том, как устроен автопилот.

Занятие состоит из видеоролика, заданий для обучающихся по просмотренному видео, а также сценариев и методических пакетов для педагогов, по которым они могут проводить занятия как урочной, так и внеурочной деятельности.

Одна из основных целей – научить обучающегося свободно думать и говорить на языке. Также онлайн-формат детского университета призван помочь школьникам в освоении современных технологий и научить медиаграмотности, что, несомненно, важно в XXI в. При помощи данной платформы помимо иностранного языка обучающиеся осваивают такие дисциплины, как география, биология, химия, физика, история и др. Занятия позволяют создать дополнительные возможности для использования языковых средств, ранее изученных на уроках немецкого языка, и тем самым для интенсификации учебной деятельности по немецкому языку. Поскольку знакомство с различными явлениями природы и техники происходит на иностранном языке, это производит мощный развивающий эффект на обучающихся.

Серия занятий нацелена на внесение вклада в достижение обучающимися трех групп результатов.

#### **Личностные результаты:**

- формирование целостного, социально ориентированного взгляда на мир в его органичном единстве и разнообразии природы, народов, культур;
- установка на безопасный, здоровый образ жизни, наличие мотивации к творческому труду, работе на результат;
- формирование целостного мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики, учитывающего социальное, культурное, языковое многообразие современного мира;
- готовность и способность к саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обучению и познанию;
- готовность и способность к осознанному выбору и построению дальнейшей индивидуальной траектории образования с учетом устойчивых познавательных интересов.

#### **Метапредметные результаты:**

- опыт работы с информационными объектами, объединяющими текст, наглядно-графические изображения, цифровые данные, неподвижные и движущиеся изображения и звук, которые могут передаваться с помощью телекоммуникационных технологий или размещаться в сети Интернет;

- осознание возможности средств ИКТ для использования в организации урочной и внеурочной деятельности, развития собственной познавательной деятельности и общей культуры;
- умение устанавливать причинно-следственные связи в изучаемом круге явлений окружающего мира;
- умение анализировать объекты с выделением существенных и несущественных признаков, устанавливать аналогии, классифицировать, обобщать, делать выводы.

**Предметные результаты** (по предметам «Иностранный язык» и предметам естественно-научного цикла):

- приобрести начальный опыт использования немецкого языка как нового инструмента познания мира;
- осознать личностный смысл овладения немецким языком;
- воспринимать на слух и понимать основное содержание небольших научно-популярных видеофильмов;
- находить в видео конкретные сведения, факты, заданные в явном виде;
- узнавать в письменном и устном тексте изученные лексические единицы и словосочетания;
- расширить, систематизировать и углубить исходные представления об основных понятиях природы и техники как компонентах единого мира;
- приобрести опыт эмоционально окрашенного, личностного отношения к миру природы и техники;
- обнаруживать простейшие взаимосвязи между живой и неживой природой и миром техники, а также использовать их для объяснения необходимости бережного отношения к природе и человеку;
- определять характер взаимоотношений природы и техники, находить примеры влияния этих отношений на природные объекты, здоровье и безопасность человека;
- использовать знания о важнейших физических величинах сохранения и укрепления своего здоровья;
- умение сопоставлять экспериментальные и теоретические знания с объективными реалиями жизни;
- понимание принципов действия некоторых сил и механизмов, средств передвижения и связи, промышленных технологических процессов;
- формирование первоначальных представлений о некоторых физических объектах, процессах, явлениях;
- узнать о том, как проявляет себя та или иная сила или закон в повседневной жизни, а также интересные факты из области природы и техники по заданным темам.

Обратимся к опыту использования данного ресурса учителями немецкого языка Пермского края. Учитель немецкого языка МАОУ «СОШ № 15» г. Соликамска (Пермский край) Л.А. Стащук активно использует данный сайт с лета 2018-го г. в своей профессиональной деятельности. Некоторые лекции из Детского университета «Kinderuni» были включены в занятия по немецкому

языку в рамках деятельности немецкого профильного лагеря в 6-м классе. На занятиях учащиеся с учителем выполняли задания на интерактивной доске, предлагаемые во время и после просмотра видеолекции, пытались набрать максимальное количество баллов и, соответственно, получить доступ к следующим лекциям выбранного факультета. Следующим этапом стала работа учащихся в парах за одним компьютером. Задания также использовались выборочно с сайта. Пары соревновались между собой в скорости и правильности выполнения заданий. Дети с огромным интересом знакомились с занимательными фильмами, легко выполняли задания. Оказалось, что информация, которая представлена на всех трех факультетах, вызвала интерес у многих учеников – далеко не все из них знали, почему на самом деле шумят ракушки, что такое автопилот, как работает 3D-принтер или каким образом появился шрифт Брайля. Каждое занятие учитель немецкого языка дополняла разными творческими заданиями: учащиеся учили и читали рэп, мастерили и рисовали в стиле граффити и т.д. Родители также проявили интерес к данному ресурсу. К концу профильного лагеря дети стали самостоятельно дома изучать лекции, выполнять задания. Удивило то, что ребята сами завели специальные тетради для работы в Университете, там же они делали заметки, вклеивали распечатанные собранные за выполненные задания бейджи.

В 2018/19 учебном году Немецкий культурный центр им. Гёте (г. Москва) осуществлял в Российских школах пилотирование программы внеурочной деятельности «Немецкий язык с детским онлайн-университетом». Пермский край активно включился в программу пилотирования, и 9 школ из 6 городов (Пермь, Краснокамск, Соликамск, Нытва, Березники, Ныроб) приняли активное участие, в том числе учитель немецкого языка Л.А. Стащук с учениками 7-х классов. Целью реализации программы внеурочной деятельности явилось создание условий для использования обучающимися немецкого языка в качестве средства расширения своего фонда знаний об окружающем мире. По предложенной разработчиками Гёте-института программе «Немецкий язык с Детским онлайн-университетом» учитель с обучающимися раз в неделю погружались в увлекательный мир открытий в рамках курса внеурочной деятельности. Короткие научно-популярные видеосюжеты с сайта виртуального детского университета позволили обучающимся погрузиться в проблему, а затем в ходе самостоятельной исследовательской деятельности в сопровождении учителя они углубляли знания в обозначенной в сюжете области и приобретали собственный практический опыт. После каждого занятия класс превращался в галерею искусств с уникальными экспонатами: витринами новых слов, плакатов и поделок. Детям хотелось узнавать новое об окружающей действительности и делиться своими успехами с другими, задавать вопросы. Многие учащиеся самостоятельно повторно смотрели лекции дома и выполняли задания на сайте самостоятельно, вклеивали собранные бейджи в тетрадь-словарь. Порадовал тот факт, что после подобных занятий, организованных с использованием предметно-языкового интегрированного

обучения, некоторые учащиеся заинтересовались, с одной стороны, миром науки и уже определились с выбором будущей профессии, а с другой стороны, решили углубленно изучать немецкий язык, который также может пригодиться в будущем в их образовании.

Занятия в рамках данного проекта обеспечивают повышение речевой, лингвистической и коммуникативной компетентности; развитие интереса ребенка к научной и исследовательской деятельности; развитие самостоятельности и творческой инициативы; формирование социальной активности и коммуникабельности; включение ученика в самостоятельный познавательный процесс, активную творческую деятельность. Детский онлайн-университет помогает детям находить ответы на вопросы о явлениях окружающего мира и параллельно, в игровой форме, знакомит их с немецким языком. Данная платформа открыта не только для детей, но и для родителей, желающих также начать изучать немецкий язык или отслеживать процесс обучения своего ребенка, и преподавателей, которые хотят разнообразить свои уроки или организовать дополнительные занятия.

В целом при помощи данного проекта создается благоприятная рабочая атмосфера, в которой обучающиеся могут активно развиваться, совершенствовать свои навыки в различных областях знаний [2, 3].

Если образование подобного рода ранее могло осуществляться лишь в билингвистических школах, то теперь при помощи данного проекта углубленное изучение иностранного языка и его использование для приобретения знаний в других областях науки становится общедоступным.

### Список литературы

1. *Есупов Б.Г.* Основы дидактики. – М, 2003. – С. 12–15.
2. *Kovacs J.* CLIL – Early competence in two languages. The world at their feet: Children's early Competence in Two Languages through Education. – 2014. – P. 15–97.
3. *Marsh D.* The relevance and potential of content and language integrated learning (CLIL) for achieving MT+2 in Europe submitted to European Commission DG EAC in September. – 2002.

## ТЕХНОЛОГИЯ «КРОССЕНС» КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

*Канцур Анна Германовна*

*канд. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь*

*E-mail: kancur\_ag@pspu.ru*

*Ширяева Александра Дмитриевна*

*студентка 742 гр. факультета иностранных языков,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,  
г. Пермь*

*E-mail: shiryaevasashadm@yandex.ru*

## CROSSENS TECHNOLOGY AS A MEANS OF DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE

*Anna Kantsur, P.D.*

*Associate Professor, Foreign Language Teaching Methodology Department,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm*

*E-mail: kancur\_ag@pspu.ru*

*Sasha Shiryayeva*

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group 742,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm*

*E-mail: shiryaevasashadm@yandex.ru*

**Аннотация:** рассматривается технология «кроссенс» и ее место в системе развития иноязычной коммуникативной компетенции. Даются определение иноязычной коммуникативной компетенции и краткая характеристика технологии «кроссенс». Представлены способы использования технологии «кроссенс» на уроке иностранного языка.

**Ключевые слова:** иноязычная коммуникативная компетенция, технология «кроссенс».

**Abstract:** the technology «Crossens» and its place in the system of development of foreign language communicative competence. The definition of foreign language communication competence and brief description of the Crossens technology are given. The ways of using the «Crossens» technology in a foreign language lesson are presented.

**Key words:** foreign language communicative competence, the technology «crossence».

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования второго поколения и примерные программы ориентированы на развитие не только иноязычной коммуникативной

компетенции, но и общей коммуникативной компетенции учащихся, что способствует достижению более высоких личностных и метапредметных результатов обучения. Интегративной целью обучения иностранному языку в начальных классах является формирование элементарной коммуникативной компетенции младшего школьника на доступном для него уровне в основных видах речевой деятельности: аудировании, говорении, чтении и письме [3].

Несмотря на интенсивную разработку вопросов, связанных с иноязычной коммуникативной компетенцией, до сих пор нет единой трактовки этого сложного понятия и определенности в составе компонентов, входящих в иноязычную коммуникативную компетенцию. Некоторые ученые-педагоги (М.Н. Вятютнев, доктор педагогических наук, научный руководитель, автор и соавтор серии учебно-методических комплексов для школ различных стран) рассматривают коммуникативную компетенцию как выбор и реализацию программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в той или иной обстановке общения; умение классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у учеников до беседы, а также во время беседы в процессе взаимной адаптации. В свою очередь, И.Л. Бим (доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, ученый в области теории и методики обучения иностранным языкам) определяет иноязычную коммуникативную компетенцию как «способность и реальную готовность осуществлять иноязычное общение с носителями языка, а также приобщение учащихся к культуре страны / стран изучаемого языка, лучшее осознание культуры своей собственной страны, умение представлять ее в процессе общения». А.Н. Щукин (советский и российский педагог, лингвист, доктор педагогических наук) рассматривает иноязычную коммуникативную компетенцию как «способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы деятельности».

Анализ вышеизложенных точек зрения ученых на понятие иноязычной коммуникативной компетенции позволил нам прийти к выводу, что иноязычная коммуникативная компетенция – это способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы деятельности.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования диктует новые требования к процессу обучения школьников. В основе стандарта лежит системно-деятельностный подход, который обеспечивает «активную учебно-познавательную деятельность обучающихся», направленную на формирование таких личностных результатов, как «формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками, взрослыми в процессе образовательной, учебно-исследовательской, творческой и других видов деятельности» [3].

В рамках новой образовательной парадигмы мотивация к обучению занимает важное место. Мотивация – это побуждения, вызывающие активность,

определяющие направленность личности. Мотивировать учащихся – значит затронуть их важнейшие интересы, дать им шанс реализоваться в процессе деятельности [2].

Таким образом, основная задача педагога заключается в выборе приемов и методов стимулирования активной познавательной деятельности учеников и реализации их творческого потенциала [1]. Одним из таких методических приемов является кроссенс.

Методический прием «кроссенс» относят к интерактивным методам обучения, соответствующим личностно-ориентированному подходу. Он основывается на прямом взаимодействии учащихся со своим опытом и опытом своих друзей, причем не только на учебном, школьном. Новое знание, умение формируется на основе такого опыта.

Итак, что же такое кроссенс? Слово «кроссенс» означает «пересечение смыслов». Кроссенс придумали художник и философ, доктор технических наук Владимир Бусленко и писатель, педагог и математик Сергей Федин. Первый кроссенс был впервые опубликован в 2002 г. в журнале «Наука и жизнь».

Основной смысл создания кроссенса – это загадка, головоломка, ребус, задание, которое предназначено для определенной аудитории. По словам создателей, идея кроссенса, как все простое, гениальна, и как все гениальное, очень проста. В отличие от кроссворда, где все клеточки пусты, в кроссенсе они уже заполнены картинками.

Всего картинок в кроссенсе девять, а задач (по числу соседних пар – двенадцать). Читать кроссенс нужно следующим способом:

- сверху вниз и слева направо (как правило чтения в русском языке), далее двигаться только вперед и заканчивать в центральном 9-м квадрате, таким образом получается цепочка, завернутая «улиткой»;

- начать можно как с первой, так и с любой узнаваемой картинки.

Нужно установить связи по периметру между квадратами 1–2, 2–3, 3–4, 4–5, 5–6, 6–7, 7–8, 8–1.

Учебная задача – объяснить или разгадать кроссенс, составить рассказ, ассоциативную цепочку, посредством взаимосвязи изображений. На основе уровня связей, лежащих между картинками, кроссенсы могут быть двух уровней – «базовый» кроссенс (связи между картинками поверхностные, задача ученика – объяснить кроссенс) и кроссенс «высокого уровня» (связи между картинками глубинные, образующиеся на основе замены прямых образов и ассоциаций косвенными, символическими, задача ученика – разгадать кроссенс) [4].

Прием «кроссенс» отвечает следующим принципам:

- научность: имеет научное обоснование;
- эффективность: дает гарантированные результаты уже с первых дней их применения;
- гуманность: улучшает качество образования и облегчает процесс учения;

- универсальность: применим для преподавания разных учебных предметов, пригоден для разных ступеней обучения, а также для обучения детей с разным уровнем развития;

- креативность: направлен на развитие неординарного творческого мышления.

А это значит, прием «кроссенс» помогает формировать все виды универсальных учебных действий.

Существует множество вариантов применения кроссенса учителем. Подобранные в определенной логике образы могут быть использованы на разных этапах урока:

- проверка домашнего задания (с помощью кроссенса рассказать о материале прошлого урока, функция опорной образной схемы);

- формулировка темы урока, постановка цели урока (найдите связь между изображениями и определите тему урока; определите, что мы будем делать);

- раскрытие информационного блока темы, поиск проблемы (виды, причины, черты, последствия чего-либо в образах и символах);

- обобщение материала, закрепление (кроссенс состоит из изображений, которые появлялись в ходе урока на разных этапах, ученики по ним обобщают материал и делают вывод);

- организация групповой работы (составление кроссенса на заданную тему из предложенных изображений, сравнение кроссенсов групп);

- творческое домашнее задание (составление кроссенса в печатном или электронном виде на заданную тему, на произвольную тему, по исторической личности или эпохе);

- построение структуры урока (девять элементов кроссенса могут содержать в себе последовательное отражение структуры урока с именем, целью или проблемой в середине) [4].

Организация групповой или парной работы с кроссенсами помогает учащимся увидеть проблему или тему с другой стороны. Стремясь отразить свое видение, дети находят дополнительный материал, проявляют креативное мышление и повышают уровень собственной эрудиции. Как любое творческое задание, кроссенсы способствуют развитию инициативности, развивают воображение.

Алгоритм составления кроссенса можно представить следующим образом:

- определить тематику, общую идею;

- выделить 9 элементов, имеющих отношение к идее, теме;

- найти связь между элементами, определить последовательность;

- выделить элементы, имеющие 3 и более связей (крест, основа);

- сконцентрировать смысл в одном элементе (5-й квадрат);

- выделить отличительные черты, особенности каждого элемента;

- поиск и подбор изображений, иллюстрирующих элементы;

- заменить прямые образы и ассоциации косвенными, символическими [4].

Кроссенс может создаваться не только учителем, но и учеником. Кроссенс, составленный учеником, отражает глубину понимания им заданной

темы, способствует развитию логического и образного мышления, повышает мотивацию и развивает способность самовыражения.

Кроссенс помимо образовательных задач, стоящих перед современной школой, способен решать и воспитательные задачи. Кроссенс может быть составлен по теме классного часа, праздничного мероприятия, юбилейной даты.

Он может стать способом организации коллективного творческого дела по созданию интеллектуальной игры, стенгазеты, открыток ко дню рождения одноклассников, оформлению портфолио. Таким образом, кроссенс – методический прием, позволяющий на практике воплотить в деятельности учителя смену приоритетов, продиктованных целями системы современного образования: не научить, а создать условия для самостоятельного творческого поиска ученика; прием-головоломка нового поколения, соединяющий в себе лучшие качества сразу нескольких интеллектуальных развлечений: головоломки, загадки и ребусы.

При работе с УМК «Starlight» (авторы: К.М. Баранова, Д. Дули, В.В. Копылова, Р.П. Мильруд, В. Эванс), где особое внимание уделяется такому виду речевой деятельности, как чтение, очень удачно можно использовать данную технологию при формулировании темы урока и постановке цели урока, что способствует также развитию умений иноязычного говорения. В ходе работы с данным УМК учащиеся знакомятся со сказкой: изучают новые слова, читают сказку по главам и выполняют различные задания по каждой из частей. В конце каждого раздела есть разворот с новой главой истории, новыми лексическими единицами и определенным комплектом упражнений. В начале занятия учащимся предлагается кроссенс (см. рисунок), найти связь между девятью изображениями и попробовать определить тему урока, а также высказать свои предположения о том, что будет сделано на уроке.



На девяти картинках изображены герои разных сказок, книги и читающие люди. Проанализировав каждую картинку и определив связь между ними, учащиеся могут догадаться, что урок будет посвящен чтению очередной главы

сказки. В ходе использования данного кроссенса создаются необходимые условия для самостоятельной работы, при которых ученикам удастся построить ассоциативную цепочку и сформулировать возможную тему урока и его план. Польза от составления кроссенса несомненна: любое метапредметное понятие приводит в самые неожиданные места и раскрывает новые грани понимания привычных вещей. Внедрение данной интерактивной технологии позволяет решать проблемы развивающего, дифференцированного и личностно-ориентированного обучения и воспитания. Дети учатся думать, творить, высказывать свою точку зрения и защищать ее. Все вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что технология «кроссенс» способствует развитию иноязычной коммуникативной компетенции.

### Список литературы

1. *Гусевская Н.Ю.* Эволюция методов обучения иностранному языку // Ученые записки ЗабГУ. – 2013. – № 6. – С. 167–171.
2. *Красильникова Е.В.* Иноязычная коммуникативная компетенция в исследованиях отечественных и зарубежных ученых // Педагогический вестник. Сер.: Филология. – 2009. – № 1. – С. 179–184.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2013. – 48 с.
4. *Чучалина Н.В.* Кроссенс как прием формирования положительной мотивации к изучению иностранных языков в контексте ФГОС ООО [Электронный ресурс]. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/2019/01/20/krossens-kak-priyom-formirovaniya-polozhitelnoy> (дата обращения: 18.05.2020).

## СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

**Клочко Константин Александрович**

канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка, филологии и перевода,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: konstklotchko@gmail.com

**Злобина Валерия Андреевна**

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

## SPECIFICS OF TEACHING ADULTS A FOREIGN LANGUAGE

**Konstantin Klochko, Ph.D.**

Associate Professor, English Language, Philology and Translation Department,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: konstklotchko@gmail.com

**Valeria Zlobina**

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

**Аннотация:** в статье рассматриваются причины, побуждающие взрослых обучающихся изучать иностранный язык, трудности, с которыми они сталкиваются во время обучения, особенности организации учебного процесса.

**Ключевые слова:** потребности обучающихся, внутренняя мотивация, жизненный опыт, жизненные ситуации, самостоятельность, негативные стереотипы, методы и формы обучения иностранному языку.

**Abstract:** the article presents some reasons that motivate adults to learn English; difficulties encountered by them during the period of education and some features of the educational process.

**Key words:** needs of students, intrinsic motivation, life experience, life situations, independence, negative stereotypes, forms and methods of foreign language teaching.

Мировая глобализация и интеграция вызвали бурный рост международных контактов во всех сферах нашей жизни. Появилось большое разнообразие международного общения: международные конференции, стажировки ученых, совместные предприятия, туристические поездки, выставки, спортивные мероприятия, международные торговые связи. Стремление к конкурентоспособности на рынке труда мотивирует взрослых на включение их в различные образовательные программы. Вот почему

в современных условиях наблюдается тенденция к увеличению числа взрослых, желающих изучать иностранный язык.

Знание иностранного языка позволяет человеку не только свободно ориентироваться в современном обществе, но и расширять свой кругозор, продвигаться по карьерной лестнице, знакомиться с интересными и нужными людьми, приобщаться к разнообразным источникам информации.

Безусловно, каждый желающий изучать иностранные языки имеет свою мотивацию, но в целом можно выделить основные направления потребностей обучающихся:

1. Работа. Для некоторых специальностей знание иностранного языка обязательно. Сейчас все больше российских компаний выходят на международный уровень, сотрудничают с иностранными компаниями [7, с. 136].

2. Путешествия. Даже базовое владение иностранным языком позволит более комфортно чувствовать себя за границей [15].

3. Эмиграция. Если люди планируют в ближайшее время выехать в другую страну на ПМЖ, желательно владеть иностранным языком данной страны на достаточно высоком уровне [8].

4. XXI век – век глобализации и расширения информационных границ. Сейчас основным международным языком считается английский. И все больше и больше людей с каждым годом стараются овладеть им [1].

5. Обучение. Многие ведущие вузы России вводят иностранный язык в качестве вступительного экзамена на разные специальности. Это значит, что знание иностранного поможет поступить в престижный вуз [6]. Кроме того, в настоящее время популярным является получение образования за рубежом. Всем известно, что одним из залогов успеха будущей карьеры может стать обучение в иностранных колледжах и университетах [4, с. 161].

6. Другие интересы. Многим людям нравится смотреть фильмы без дубляжа, дети часто увлекаются аниме. Но всегда приятнее слышать настоящий голос любимых актеров, их интонации и тембр. Поэтому многие люди начинают учить язык ради того, чтобы смотреть фильмы «в оригинале». То же самое и в ситуации с музыкой; используя общественный транспорт, нередко можно заметить множество подростков, которые слушают свои любимые песни на иностранном языке и подпевают им [10, с. 68].

Более того, изучение иностранных языков дает немало бонусов:

«Личные» бонусы – развитие аналитического мышления, улучшение памяти, математических способностей, повышение творческого потенциала [16].

Методические приемы и особенности обучения взрослых иностранному языку отличаются от тех, что принято использовать и учитывать при работе с детьми.

Взрослые обучающиеся испытывают потребность в обосновании (смысле) своего овладения иностранным языком. Взрослые должны захотеть учиться сами. Их учеба будет эффективной лишь тогда, когда у них появится сильная внутренняя мотивация. Они не пожалеют времени и сил, чтобы понять, зачем им это нужно и стоит ли тратить время и силы на обучение. Желание учиться можно разбудить, но невозможно его навязать [14].

Взрослые в состоянии сами поставить перед собой конкретные цели овладения языком. Они будут изучать лишь то, что непосредственно пригодится им в жизненных ситуациях и их профессиональной деятельности. При изучении иностранного языка они могут организовать свою самостоятельную работу, а большая степень самостоятельности способствует более осознанному овладению языком [13, с. 66].

Прежде чем приступить к методическому конструированию практических занятий, главное, на что необходимо обратить внимание, это выявление целей изучения иностранного языка у взрослых. Цели могут быть разными: обучение в высших учебных заведениях, работа за рубежом, деловая переписка, участие в международных конференциях, участие в переговорах, туризм и т.д. [8].

Разные цели у взрослых в одной группе не позволяют говорить о гомогенности группы, это представляет определенную проблему при планировании учебного процесса. Поэтому в зависимости от целей может потребоваться разделить обучающихся на две группы: с акцентом на чтение и письмо и с акцентом на говорение и слушание. В первой группе основными учебными задачами будут извлечение информации из прочитанного текста и письменное изложение по заданным вопросам.

Основными задачами второй группы будут понимание звучащей речи и установление речевого взаимодействия коммуникантов. Если в первой группе главными видами речевой деятельности являются чтение и письмо, а во второй – говорение и слушание, это не говорит о том, что взрослые первой группы не будут учиться говорению и аудированию, а обучающиеся второй группы читать тексты и выполнять письменные задания.

Необходимо принимать во внимание то, что взрослые имеют жизненный опыт и сформировавшуюся точку зрения на многие вопросы и проблемы. Следует использовать их опыт как опору при изложении материала в качестве базы обучения. Если новые знания не согласуются с тем, что уже известно, взрослый ученик подсознательно настроен на то, чтобы такие знания отвергнуть. Полезно организовывать дискуссии, где каждый высказывает свое мнение, использовать активные методы обучения, которые стимулируют творческую работу [8]. Стиль поведения учителя при общении с обучающимися и степень самостоятельности при работе со взрослыми должны отличаться от обучения детей. Слишком доминирующий стиль учителя может привести к тому, что взрослые будут ощущать, что от них ничего не зависит, в то время как обращение к жизненному опыту и знаниям взрослых, привлечение их к организации учебного процесса повысят самооценку [12, с. 176].

На начальном этапе овладения языком у взрослых присутствует высокий уровень мотивации, однако при столкновении с какими-либо трудностями мотивация может угаснуть. Взрослые приходят на занятие после работы или учебы, они устали, а работа над языком требует постоянной активной мозговой деятельности [1]. Очень важно снимать трудности, беседовать с обучающимися, подбадривать их, давать рекомендации по более рациональной организации своего времени и способам освоения языка. При

этом важно настраивать обучающихся на решение практико-ориентированных коммуникативных задач, которые непосредственно отражают жизненные проблемы и пути их решения, которые отвечают целям и потребностям взрослых, что будет способствовать индивидуальной, а также групповой мотивации [3].

Среди преподавателей и обучающихся существуют убеждения: взрослым людям очень тяжело дается изучение иностранного языка. Конечно, существуют объективные причины такого суждения, которые связаны с естественными возрастными процессами, которые замедляют мозговые реакции и снижают способности к восприятию и запоминанию информации [2]. Но помимо объективных причин существуют и субъективные: это негативные стереотипы, вызванные прежде всего сложностями восприятия взрослыми себя как учеников, их страхами, чувством неуверенности и дискомфорта [14].

Дети и подростки естественнее воспринимают процесс обучения, он не вызывает у них сильных переживаний и страхов, а взрослые люди за ученической партой чувствуют себя намного уязвимее. А.О. Цыремпилов в своей статье «Психолингвистические и лингводидактические подходы к решению проблем взрослых учащихся при изучении иностранного языка» пишет, что для успешного овладения иностранным языком не столько возраст является помехой, сколько неуверенность в своих силах, недостаток языковых способностей вместе с неумением учиться [16].

Проблема страха и неуверенности в себе частично объясняется особенностями нервной системы человека: с возрастом у него меняется восприятие себя, поэтому он неловко себя чувствует в роли ученика. На первом занятии чувство неловкости всегда неизбежно, но от атмосферы, которую создает учитель в аудитории, зависит, исчезнет ли оно или останется [11, с. 183]. Очень важно, чтобы преподаватель создал такую атмосферу, чтобы взрослые не чувствовали себя безликими и чужими, а были деятельно вовлечены в процесс коммуникации. Ученикам нужна помощь со стороны преподавателя, оценка их работы и поощрение [14].

Взрослые, в отличие от детей, не всегда быстро реагируют на задания учителя, а ждут, когда преподаватель обратится к ним персонально – и в результате вместо ответа по очереди постоянно происходит ответ по принципу «кто успел». Если взрослый постоянно не успевает ответить на поставленные учителем вопросы, потому что другие отвечают быстрее, может обрести чувство утраты контроля и изолированности [13, с. 66].

При изучении иностранного языка от взрослого требуется значительно большие усилия, чем от ребенка, потому что психические процессы уже стабильны, активное развитие прекращается. Но изучение иностранного языка требует запоминания большого количества правил, лексических единиц, мозговой гибкости для правильного умения пользоваться этими правилами, поэтому тратится больше времени, сил по сравнению с молодыми [5].

Для взрослых обучающихся особой трудностью является умение начинать разговор, поскольку необходимо умение самостоятельно находить

тему разговора. Диалогическую речь можно начинать с вопроса или сообщения, поэтому микроситуации необходимо подобрать так, чтобы тренировать взрослых во всех видах опорных реплик.

Микроситуация – это ситуация речевой реакцией, на которую выступают две-три взаимосвязанные реплики. Микроситуация в основном выступает в виде внешней ситуации: попросить что-либо, принести, узнать адрес, перейти улицу и т.п.

А макроситуация имеет следующие задачи: 1) коллективно составить диалог под руководством преподавателя; 2) вести самостоятельно диалог между обучающимися; 3) прослушивать диалог в исполнении артистов или дикторов с целью сравнения диалога на основе данной ситуации или близко к ней [15].

Тема, речь и роли являются основными компонентами макроситуации. Необходимо, чтобы тема была актуальной, при ее выборе необходимо учитывать разные подходы к ее освещению, наличие спорных положений. Задания должны быть такими, чтобы они давали толчок к речевой деятельности. Цель должна направлять действия обоих участников беседы, указывая на характер их взаимодействия. Формулировать задания необходимо так, чтобы они включали коммуникативно-психологическую установку (например, «обменяйтесь информацией о школах, в которых раньше учились»).

Реакция обучающегося на ситуацию будет во многом зависеть от того, как он относится к этой роли, насколько она ему интересна, в какой мере близка ему предложенная мотивация.

Кроме того, все упражнения должны отвечать требованиям: быть доступными и посильными, использовать различные виды памяти, мышления и восприятия, быть мотивированными и целенаправленными, содержать жизненные примеры и ситуации.

Таким образом, преподавателю, который работает со взрослыми, необходимо знать, что беспокоит учеников, в чем причина их неуверенности и постараться устранить ее [6].

Проведя анализ особенностей взрослой аудитории при изучении иностранного языка, можно дать преподавателям следующие рекомендации:

1. Кроме лингвистического тестирования необходимо проводить психологическое с целью выявления оптимальных форм и методов обучения иностранным языкам [9, с. 175].

2. Привлекать взрослых к отбору содержания обучения, соответствующего целям обучающихся: быть направленным на такое обучение, где предпочтение отдается устному общению или чтению профессионально-ориентированных текстов [2].

3. В процессе обучения вооружить учащихся умениями и навыками для обеспечения возможности самообразования по иностранному языку после окончания занятий [9, с. 175].

Важно учитывать следующие особенности обучения взрослых, которые помогут лучше достигнуть намеченного результата: практико-ориентированный характер содержания обучения; применение индивидуальной, групповой и коллективной форм обучения; использование игрового и проблемного методов обучения; взаимосвязь контроля и самоконтроля результатов учебного процесса [3].

Таким образом, в процессе обучения взрослого иностранному языку должны быть использованы определенные дидактические условия: учет индивидуальных затруднений, образовательный опыт взрослого, практико-ориентированный характер и содержание обучения, который отвечает целям и потребностям взрослых, применение индивидуально групповых, коллективных форм учебной деятельности, игрового, проблемного методов обучения. У взрослых при изучении иностранного языка возникает множество трудностей: неспособность свободно общаться на иностранном языке, сложность освоения речи на слух, трудности в освоении грамматики, некорректное иностранное произношение, возникновение языкового барьера, нехватка времени на обучение и т.д. Для решения этих проблем необходимо использовать такие методики, которые могли бы соответствовать физиологическим особенностям взрослых, а также отвечать их ритму жизни. Овладение иностранным языком является сложным процессом, в ходе которого знания, умения, навыки не приобретаются раз и навсегда, а нуждаются в постоянной тренировке и практике [11, с. 182]. Преподавателю, который работает со взрослыми, необходимо создать в классе такую атмосферу комфорта и доброжелательности, в которой взрослые могли бы раскрыть все свои сильные стороны [14].

### Список литературы

1. *Бабенко Ю.А., Столярова А.К., Рябова Е.С.* Изучение иностранных языков: проблемы и заблуждения [Электронный ресурс] / Нац. исслед. Том. политех. ун-т. – Томск, 2015. – URL: <https://www.researchgate.net/publication/273058923> (дата обращения: 09.05.2020).
2. *Базарова Г.* Особенности обучения взрослых [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.sworld.com.ua/konfer45/171.pdf>. Менеджер (дата обращения: 10.05.2020).
3. *Барвенко О.Г.* Психологические барьеры в обучении иностранному языку взрослых [Электронный ресурс]. – Ростов н/Д, 2004. – URL: <http://www.dslib.net/psixologia-vozrasta/psihologicheskie-barery-v-obuchenii-inostrannomu-jazyku-vzroslyh.html> (дата обращения: 09.05.2020).
4. *Вершиловский С.Г.* Образование взрослых: опыт и проблемы // Знание. – № 3. – С. 161.
5. *Гальскова К.Д.* Современная методика обучения иностранным языкам [Электронный ресурс]: пособие для учителей. – Изд. 3-е. – М.: Аркти, 2004. – URL: <http://mirznanii.com/files/10/180844.pdf> (дата обращения: 03.05.2020).

6. *Гладкова О.К.* Рекомендации по организации обучения иностранному языку студентов в программе дополнительного профессионального образования [Электронный ресурс]: сб. материалов кафедры немецкой филологии / Урал. гос. пед. ун-т. Вып. 6 – 2013. – Екатеринбург, 2013. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-obucheniya-vzroslyh-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 02.05.2020).
7. *Громкова М.Т.* Андрагогика: теория и практика образования взрослых // ЮНИТИ-ДАНА. – 2012. – № 5. – С. 136.
8. *Ефимова Р.М.* Некоторые особенности обучения взрослых иностранному языку [Электронный ресурс]. – URL: <https://docplayer.ru/29805662-Osobennosti-obucheniya-vzroslyh-inostrannomu-yazyku.html> (дата обращения: 10.05.2020).
9. *Китайгородская Г.А.* Оптимальная организация учебного процесса при интенсивном обучении иностранным языкам взрослых // Высшая школа. – 1988. – № 18. – С. 175.
10. *Колесникова И.А.* Основы андрагогики // Академия. – 2007. – № 15. – С. 68.
11. *Кривоносова Е.В.* Особенности обучения взрослых иностранному языку // История философии. – 2013. – № 15 – С. 181–191.
12. *Панина Т.С., Вавилова Л.Н.* Современные способы активизации обучения // Академия. – 2008. – № 18 – С. 176.
13. *Попкова Е.М.* Содержательные компоненты успешности в обучении взрослых иностранному языку // Педагогические науки. – 2009. – № 6. – С. 66–69.
14. *Старкова Д.А., Польшина Т.В.* Психолингвистические особенности обучения взрослых иностранному языку [Электронный ресурс] // Педагогическое образование в России / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2012. – URL: [http://journals.uspu.ru/attachments/article/111/Старкова\\_Польшина%20\\_Психолингвистические.PDF](http://journals.uspu.ru/attachments/article/111/Старкова_Польшина%20_Психолингвистические.PDF) (дата обращения: 07.05.2020).
15. *Туринов В.Г.* Макро- и микроситуации в обучении диалогической речи [Электронный ресурс]. – URL: [https://vuzlit.ru/913625/makro\\_mikrosituatsii](https://vuzlit.ru/913625/makro_mikrosituatsii) (дата обращения: 09.05.2020).
16. *Цыремпилон А.О.* Психолингвистические и лингводидактические подходы к решению проблем взрослых учащихся при изучении иностранного языка [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psiholingvisticheskie-i-lingvodidakticheskie-podhody-k-resheniyu-problem-vzroslyh-uchaschihsya-pri-izuchenii-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 14.05.2020).

## ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДИСКУРСА НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОЙ ВИДЕОРЕКЛАМЫ

**Коршунова Наталья Георгиевна**

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

**Матвеева Дарья Юрьевна**

студентка 748 гр. факультета иностранных языков,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: darjasahibullina@gmail.com

## LINGUISTIC PECULIARITIES OF THE DISCOURSE OF GERMAN VIDEO ADVERTISING

**Natalya Korshunova, Ph.D.**

Associate Professor, Department of Romano-Germanic Languages and Intercultural  
Communication  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: natigon@yandex.ru

**Daria Matveeva**

Student of the Faculty of Foreign Languages  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: darjasahibullina@gmail.com

**Аннотация:** в статье рассматривается понятие дискурса, дается его характеристика и приводится классификация дискурса. В центре внимания находится рекламный дискурс с акцентом на дискурс немецкоязычной видеорекламы с анализом ее лингвистических особенностей.

**Ключевые слова:** дискурс, рекламный дискурс, видеореклама, креолизованный текст.

**Abstract:** the article deals with the concept of discourse, gives its characteristics and provides a classification of discourse. The focus is on the advertising discourse with an emphasis on the discourse of German-language video advertising with an analysis of its linguistic features.

**Key words:** discourse, advertising discourse, video advertising, creole text.

Современная теория дискурса зародилась еще в античные времена, но выделилась как самостоятельная область только в 60-е гг. XX в. в рамках многочисленных исследований, которые получили название «лингвистика текста». В этот период лингвистика перешла к анализу синтагматической цепи высказываний, т.е. текста, который обладал завершенностью, целостностью, связностью.

Ученые стремились объяснить язык как средство коммуникации, изучить связи языка со всеми сферами жизни человека. Стремительное развитие лингвистики текста способствовало привлечению внимания к акту коммуникации и наметило поворот от лингвистики языка к лингвистике речи.

Многими учеными не признавался термин «лингвистика текста» и они заменяли его понятием «дискурс» [1, 13].

Возникновение теории дискурса способствовало дифференциации понятий «текст» и «дискурс» и поставило сложную задачу – задачу лингвистического описания дискурса.

Изучением дискурса занимались многие зарубежные и отечественные ученые, среди них: Н.Д. Арутюнова, В.Н. Базылев, Н.Н. Белозерова, Э. Бенвенист, Т. Гивон, Т.А. Ван Дейк, Е.С. Кубрякова, В.И. Карасик, П. Серио, М. Стаббс, Ю.С. Степанов, В.Я. Чернявская, Э. Шеглофф и др.

Ученые относят «дискурс» к многогранным и противоречивым понятиям. Как говорил Т.А. Ван Дейк, часто самые расплывчатые и с трудом поддающиеся определению понятия становятся в особенности популярными. Дискурс как раз относится к таким понятиям [3].

Четкого и общепринятого определения данного понятия не существует. Что подтверждается и тем, что до сих пор нет устоявшегося ударения: чаще оно встречается на втором слоге дискурс, но также и не редко можно услышать ударение на первом слоге дИскурс.

Считаем необходимым привести несколько определений ученых:

1) дискурс – способ пользования языком с целью выражения ментальности, признаки чего можно заметить в применении особой грамматики и лексики, конечным результатом является создание особого «ментального мира» [11, с. 38–39];

2) дискурс – вербализованная речемыслительная деятельность, понимаемая как совокупность процесса и результата и обладающая как собственно лингвистическим, так и экстралингвистическим планами [7, с. 113];

3) дискурс – текст в сочетании с экстралингвистическими, социокультурными, психологическими и другими признаками. Дискурс – речь, которую погрузили в жизнь. Сама речь должна быть целенаправленной на социальное взаимодействие, коммуникацию между людьми [12, с. 136–137];

4) П. Серио выделил восемь определений понятия «дискурс»: 1) любое конкретное высказывание, т.е. дискурс – это эквивалент понятия «речь»; 2) единица, которая превосходит по размеру фразу; 3) воздействие, которое оказывается на получателя в зависимости от ситуации общения; 4) беседа; 5) речь, не являющаяся повествованием с точки зрения говорящего; 6) речевая актуализация единиц языка; 7) тип высказывания, зависящий от контекста и ситуации общения; 8) теоретический конструкт, предназначенный для исследований условий производства текста [10, с. 26–27];

5) дискурс – текст в ситуации реально общения [6, с. 238];

6) дискурс – форма общения людей, т.е. речемыслительный процесс интерперсонального характера. Дискурс адресатен как тогда, когда он имеет

место в бытовом общении, так и тогда, когда он осуществляется при обращении одного оратора к коллективу. Также дискурс интенционален, т.е. огромную роль играют исполнители, разные по своим личностным свойствам: полу, возрасту, социальным ролям и ролям в дискурсе [8, с. 528].

При изучении множества определений дискурса М.Л. Макаров предлагает исследовать дискурс с точки зрения его формальной, функциональной и ситуативной интерпретации. При формальной интерпретации под дискурсом понимается структура, которая выше уровня предложения.

Функциональная интерпретация определяет дискурс как речь во всех ее разновидностях, т.е. дискурс – это целостная система организованных и контекстуализированных единиц употребления языка.

При ситуативной интерпретации дискурса учитываются условия и обстоятельства общения [9, с. 68–75].

Английский лингвист М. Стаббс выделил три основные характеристики дискурса: 1) дискурс – единица языка, которая превосходит по объему предложение; 2) дискурс – это использование языка в социальном контексте; 3) дискурс всегда интерактивен, иначе говоря, диалогичен [1, 15].

Изучив данные определения, мы пришли к пониманию дискурса как единицы языка и речи, которая превосходит по объему предложение, наделена социокультурным измерением и преобразована и использована говорящим в конкретной ситуации, контексте.

Невозможность дать одно определение понятия «дискурс» привело к созданию множества классификаций, авторами которых являются: В.И. Карасик, Ю.Е. Прохоров, В.Б. Кашкин, Ю.В. Рождественский, Т. Ван Дейк и др.

Мы взяли за основу классификацию В.И. Карасика на основе социолингвистического подхода или связи с определенной деятельностью. Он выделяет персональный, т.е. личностно-ориентированный, и институциональный дискурс.

В личностно-ориентированном дискурсе говорящий выступает как личность. Он делится в свою очередь на бытовой и бытийный дискурс. В бытийном дискурсе осуществляется попытка передать внутренний мир говорящего, в нем используются все формы речи на базе литературного языка. Бытийный дискурс носит монологический характер и к нему относятся в первую очередь художественные произведения.

Бытовой дискурс существует обычно в виде диалога между хорошо знакомыми людьми. При таком общении часто отсутствуют детали, между людьми присутствует так называемое понимание с полуслова.

Институциональный дискурс – это разновидность общения между людьми, которые должны соблюдать определенные рамки, соответствующие социуму. Участники такого общения являются представителями определенного социального института. К институциональному дискурсу относятся: политический, деловой, религиозный, судебный, научный, педагогический, медицинский, рекламный и др. [5, с. 208–240].

В центре нашего исследовательского интереса находится рекламный дискурс, считаем необходимым рассмотреть его более подробно.

Рекламный дискурс представляет собой сложный социокультурный феномен, который является составляющей социального взаимодействия, охватывает многие сферы жизни и таким образом связан с разнообразными видами человеческой деятельности. Рекламный дискурс с коммуникативной стороны до сих пор вызывает интерес исследователей и продолжает изучаться такими науками, как: лингвистика, социолингвистика, прагмалингвистика и лингвокультурология.

Ученые выделяют четыре главные цели рекламного дискурса:

1) воздействующая (направлена на создание ценностей и определенных ориентиров в сознании личности);

2) социальная (помогает формировать коммуникационные связи в обществе);

3) информационная (распространяет информацию о различных товарах и услугах);

4) экономическая (стимулирует распространение товаров и услуг).

Для рекламного дискурса характерны следующие признаки: ориентация на собственную структуру, наличие максимума речевых ограничений, фиксированные роли участников, обусловленность контекстом, доминирование глобальных целей организации, ограниченность во времени, императивность.

В качестве основных форм существования рекламного дискурса можно считать: зрительную (визуальную), слуховую (аудиальную) и зрительно-слуховую (аудиовизуальную) рекламу. К зрительной форме относят газетно-журнальную, печатную и фоторекламу. Во вторую группу входят радиореклама, устные объявления и сообщения, а третья группа состоит из теле- и кинорекламы (видеорекламы) [1, 15].

Целью нашего исследования являются лингвистические особенности видеорекламы, т.е. особой формы рекламы, которая направлена на продвижение товаров и услуг и представлена в форме взаимодействия между компанией, размещающей рекламу, и аудиторией, просмотревшей рекламный ролик.

Воздействие на реципиента происходит в трех направлениях: через визуальный компонент, с помощью языкового наполнения и посредством музыкального сопровождения [14, с. 151].

При изучении специфики видеорекламы и ее классификации ученые часто приводят понятие «креолизованный текст», под которым понимается лингвовизуальный феномен, в котором одно визуальное целое образуется с помощью вербального и иконического высказывания, что способствует комплексному воздействию на адресата. Термин «креолизованный текст» напрямую соотносится с термином «рекламный дискурс». Особый акцент делается на существование разных кодов (вербальных и невербальных) в рекламе [4].

При взаимодействии вербального и невербального компонентов образуется единое целое, единый комплекс. Но важно понимать, что компоненты креолизованного текста должны дополнять друг друга.

Согласно исследованиям, при передаче информации на невербальные коды приходится половина нагрузки, так как данный компонент помогает привлечь потенциального покупателя и мотивирует приобрести рекламируемый товар или услугу. К невербальным компонентам относятся изобразительно-графические компоненты, например: размер, цвет, звук, композиция и др. Они выполняют информативно-экспрессивную функцию, а также выступают в тесной взаимосвязи с вербальными компонентами – слоганом, названием товара или услуги, коммуникативно-адресным сообщением, аргументами, рекламным образом, тоном рекламы [2, с. 311].

Так как целью нашей работы является анализ лингвистических особенностей видеорекламы, мы провели анализ 100 видеороликов с рекламой продуктов питания следующих марок: «Dr. Oetker», «The Coca-Cola Company», «Milka», «Ferrero», «Burger King» и др.

Для подробного анализа лингвистических особенностей дискурса видеорекламы мы проанализировали следующие особенности: лексические, стилистические, синтаксические, морфологические, фонетические.

### 1) Лексические особенности:

Главным требованием видеорекламы является: минимум слов – максимум информации. Языковая экономия достигается с помощью сложных слов: «*Extra Professional Mints für sauberes Mundgefühl* («Wrigley» *Extra*)».

Достаточно часто используется оценочная лексика: глаголы, которые обозначают действия, приносящие положительный результат и эмоции: «*helfen*» – *помогать*, «*pflügen*» – *заботиться*, «*verbessern*» – *улучшать*; прилагательные с положительной семантикой: «*glücklich*» – *счастливый*, «*schön*» – *прекрасный*, «*perfekt*» – *превосходный*; существительные с положительным значением «*die Kinder*» – *дети*, «*das Leben*» – *жизнь*, «*das Glück*» – *счастье*.

Еще одной особенностью современной немецкоязычной видеорекламы является употребление англицизмов (американизмов), что связано с активным процессом глобализации и стремительно развивающимся туризмом «*Roadtrip*», «*magic*», «*specialesauce*».

### 2) Стилистические особенности:

Значимую роль в создании рекламного сообщения в видеоролике играют различные стилистические фигуры и тропы. Они обогащают язык видеорекламы, придают ему оригинальность и усиливают воздействие на зрителя. Наиболее часто в немецкоязычной видеорекламе встречаются: метафора, олицетворение, эпитет, метонимия, синекдоха, анафора, эпифора, гипербола.

– «*Hi, ich bin Sprite! Nich Big-Sprite, nich Little-Sprite, nich..., nich..., einfach Sprite.* («the Coca-Cola Company» *Sprite*)» – олицетворение.

– «*Ein Brot mit leckerer Bifi, das hab ich schon immer essen wollen. Nur die Bifi, die wollt' nie so recht. Original Bifi-Geschmack in herzhaft dicken Scheiben.* (*Bifi*)» – эпитет.

– «*Extra Professional White Mikrogranulaten hilft, Zahnfärbungen zu vermindern. Extra Professional White für spürbar saubere und weißere Zähne – nach jedem Kaffee.* («Wrigley» *Extra White Professional Ehite*)» – анафора.

– «*Unglaublich erfrischend* («the Coca-Cola Company», *Sprite und Sprite Zero*)» – гипербола.

### 3) Синтаксические особенности:

Синтаксис по праву считается действенным способом по привлечению внимания потребителя и по созданию успешного рекламного сообщения. В рекламе используются следующие синтаксические средства: сравнение, асиндетон, эллипсис, параллелизм, парцелляция, инверсия, побудительные предложения, гипотетический диалог, риторические вопросы.

– «*Quadratisch. Praktisch. Gut.* (*Ritter Sport*)» – эллипсис.

– *Genau so sorgfältig arbeiten wir heute an der Qualität der Nestle-Produkten. z.B. Bei Herta.* („Nestle“ *Herta-Schinken*)» – инверсия.

– «*Was wäre Weihnachten ohne Kinder?* («Ferrero», *Kinderschokolade*)» – риторический вопрос.

– «*Weißt doch jemand, warum wir für Deutschländer nur die besten Zutaten nehmen? Damit sie allerbesten schmecken. Genau. Reiner Deutscher Genuss braucht keine Zusatzstoffe.* («Meica», *Würstchen Deutschländer*)» – гипотетический диалог.

### 4) Морфологические особенности:

Морфологический анализ дискурса немецкоязычной видеорекламы нами был проведен в виде количественного подсчета с целью установления процентного соотношения употребления самостоятельных частей речи.

– Существительные – 52 % от всего словарного состава проанализированных сообщений.

Конкретные существительные применяются для обозначения рекламируемых товаров или услуг: «*der Dip*», «*Snickers*», «*der Hunger*», «*die Pizza*».

Абстрактные существительные перечисляют блага (ценности и пользу), которые приобретает реципиент после покупки товара «*die Freude*», «*das Glück*», «*der Genuss*», «*sauberes Mundgefühl*».

– Глаголы – 18 % от всего словарного состава проанализированных сообщений.

Наибольшая часть глаголов употреблена в настоящем времени. «*Für alle, die Freude schenken. Für alle, die gerne genießen. Für alle, die auch kleinen Momente schätzen. Für alle: die Backmischungen, die Freude nach Hause bringen.* («Dr. Oetker» *Backmischungen*)».

– Прилагательные – 15,2 % от всего словарного состава проанализированных сообщений.

Качественные прилагательные отражают положительные качества продукта «*lecker*», «*richtig*», «*lustig*», «*klein*».

Относительные прилагательные служат для обозначения объективных свойств товара или услуги, они называют назначение, материал, способ изготовления и функционирования «*weiß*», «*billig*», «*rot*», «*cremig*».

### 5) Фонетические особенности:

Фонетические средства создают в рекламном сообщении мелодику, делают его звучным, выразительным, экспрессивным, придают ему решительность и твердость. Анализ фонетических особенностей позволил выделить наиболее употребительные фонетические средства: аллитерация, ассонанс, консонанс, рифма, звукоподражание.

– «*Knusper, knabber, knackig, frisch.* («*Intersnack*», *funny-frisch Chipsfrisch*)» – аллитерация.

– «*Naribo macht Kinder froh und Erwachsene ebenso!* (Goldbären von Naribo)» – рифма.

– «*Das macht plopp, das macht plopp, hey das macht plopp, plopp, plopp* («*Storck*» *Kaubonbon*)» – звукоподражание.

Проанализировав лингвистические особенности немецкоязычной видеорекламы можем сделать вывод, что в видеорекламе используется значительное количество различных лексических, грамматических и стилистических средств, которые оказывают влияние на адресата. Использование тропов, которые более эффективно воздействуют на потребителя в совокупности с видеорядом, невозможно представить в печатной рекламе.

В рекламе преобладает разговорный стиль, который выражен в синтаксисе и употреблении разговорной лексики, это объясняется тем, что видеореклама представлена в большинстве случаев в форме диалога и воспроизводит бытовые сцены. Вербальная сторона видеорекламы подкреплена коммуникативной ситуацией, которая представлена невербальным кодом.

Все эти особенности делают видеорекламу привлекательной как для потребителя, так и для товаропроизводителя или поставщика рекламируемых услуг.

Также считаем важным отметить, что в видеорекламе активно используются понятия и реалии, носящие национальный характер, например, флаг Германии, знаменитые персоны. Это отражает этническую и ментальную специфику видеорекламы.

### Список литературы

1. *Алексеев А.П.* Краткий философский словарь. – М.: Проспект, 2008. – 496 с.
2. *Бове К.Л. Аренс У.Ф.* Современная реклама. – М.: Довгань, 2011. – 704 с.
3. *Ван Дейк Т.А.* К определению дискурса [Электронный ресурс]. – URL: <http://psyberlink.flogiston.ru/internet/bits/vandijk2.html> (дата обращения: 10.05.2020).
4. *Елина Е.А.* Семиотика рекламы [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.libma.ru/delovaja\\_literatura/semiotika\\_reklamy/index.php](http://www.libma.ru/delovaja_literatura/semiotika_reklamy/index.php) (дата обращения: 18.05.2020).
5. *Карасик В.И.* О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сб. науч. тр. – М., 2000. – С. 5–20.

6. *Карасик В.И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – М.: Гнозис, 2006. – 390 с.
7. *Красных В.В.* «Свой» среди «чужих»: миф или реальность?. – М.: Гнозис, 2003. – 375 с.
8. *Кубрякова Е.С.* Язык и знание. На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 556 с.
9. *Макаров М.Л.* Основы теории дискурса. – М.: Гнозис, 2003. – 280 с.
10. *Серюо П.* Как читают тексты во Франции // Квадратура смысла. – М., 1999. – С. 12–53.
11. *Степанов Ю.С.* Альтернативный мир, дискурс, факт и принцип причинности // Язык и наука конца XX века. – М.: РГГУ, 1995. – С. 35–73.
12. *Ярцева В.Н.* Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Большая рос. энцикл., 2002. – 709 с.
13. *Benveniste E.* On Discourse // The theoretical Essays: Film, Linguistics, Literature. – Manchester: Manchester Univ. Press, 1985. – P. 57–68.
14. *Birdwhistell R.L.* Kinesics and Context: Essays on Body Motion Communication. – Philadelphia.: University of Pennsylvania Press, 2010. – 352 p.
15. *Stubbs M.* Discourse Analysis: The sociolinguistic Analysis of natural Language. – Chicago: University of Chicago Press, 1983. – 272 p.

## АНГЛИЦИЗМЫ В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ ПИСЬМЕННЫХ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТАХ

**Коршунова Наталья Георгиевна**

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

**Турова Елизавета Алексеевна**

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

## ANGLICISMS IN GERMAN-LANGUAGE WRITTEN ADVERTISING TEXTS

**Natalya Korshunova, Ph.D.**

Associate Professor of the Department of Romano-Germanic Languages and Intercultural  
Communication,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: natigon@yandex.ru

**Elizaveta Turova**

Student of the Faculty of Foreign Languages, group 748,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: turowa.elizaweta@yandex.ru

**Аннотация:** реклама тесно связана с языковыми изменениями и отражает новые тенденции в языке. В последнее время одной из особенностей немецких рекламных тестов является обилие заимствованных слов из английского языка. Тема англицизмов в немецком языке актуальна и является объектом исследования многих отечественных и зарубежных лингвистов. Многие исследователи отмечают активное использование английского языка и заимствований из него в СМИ, в частности, в рекламных слоганах.

**Ключевые слова:** реклама, язык рекламы, слоган, заимствование, англицизм.

**Abstract:** advertising is closely related to language changes and reflects new trends in the language. Recently, one of the features of German advertising tests is the abundance of borrowed words from the English language. The topic of anglicisms in German is relevant and is the object of research by many Russian and foreign linguists. Many researchers note the active use of the English language and loan words in the media, in particular, in advertising slogans.

**Key words:** advertising, advertising language, slogan, loan words, anglicism.

Во всех сферах общественной жизни возрастает значение рекламы. Она не только стимулирует покупателей к приобретению товаров, но и влияет на формирование их мировоззрения и эстетических представлений.

Реклама – направление маркетинговой коммуникации, целью которого является распространение информации об рекламируемом объекте для привлечения потенциальных потребителей и поддержания интереса к нему.

Одной из особенностей рекламы является тесная связь с языковыми изменениями, отражающими новые тенденции в языке. В последнее время отличительной чертой немецких рекламных тестов является обилие заимствованных слов из английского языка.

При рассмотрении заимствований из английского языка возникает вопрос об их происхождении. Часто можно встретить понятия «американизм», «англо-американизм», «бритицизм». В нашей работе используется наиболее широкий из представленных терминов – «англицизм». Мы разделяем точку зрения В. Янга, который считает, что в понятие «англицизм» включены заимствования из американского и британского английского языка, а также из других английских языковых областей, таких как Канада, Австралия, Южная Африка [9, с. 17].

Тема англицизмов в языке немецкой рекламы актуальна и является объектом исследования многих отечественных и зарубежных лингвистов, однако, несмотря на это, в научной среде понятие «англицизм» все еще трактуется неоднозначно. Рассмотрев определения разных авторов, мы пришли к выводу, что наиболее подходящим мы считаем толкование Ю. Пфитцнера. По мнению лингвиста, англицизм представляет собой языковой знак, внешняя форма которого состоит из английских морфем или сочетания английских и немецких морфем, а его содержание предусматривает восприятие одного из общепринятых в английском языке значений [8, с. 38]. Данное определение не только учитывает семиотический и морфологический аспекты, но и рассматривает важность восприятия значений, принятых в английском языковом употреблении.

Многие исследователи отмечают активное использование английского языка в СМИ, в частности, в рекламных слоганах. Под слоганом И. Морозова понимает краткое самостоятельное рекламное сообщение, которое существует независимо от других рекламных компонентов. Слоган представляет собой сжатое содержание всей рекламной кампании [4, с. 6]. Для слогана характерны краткость, отражение преимуществ продукции и запоминаемость. По утверждению А.А. Патрикеевой, слоган, по сравнению с другими компонентами рекламы, сильнее влияет не только на массовое сознание, но и на язык. Лингвист предполагает, что именно слоганы переносят в немецкий язык англицизмы [5].

Эффективным средством для изучения немецких слоганов является электронная база данных [www.slogans.de](http://www.slogans.de), разработанная Гамбургским рекламным агентством Satelliten. В одном из разделов сайта Slogometer (далее – слогометр) подсчитаны сто слов, которые наиболее часто используются

в слоганах немецкой рекламы в течение десятилетия. Выборка слов осуществляется на основе базы данных и обновляется еженедельно за счет появления в ней новых слоганов. Данная выборка представляет для нас особый исследовательский интерес, поскольку ее обновление позволяет проводить обзор рекламных тенденций.

В ходе исследования ста популярных слов в слоганах немецкой рекламы было отмечено, что количество англицизмов значительно изменилось и возросло с 1990 по май 2020 г. на 30 %, что свидетельствует о популярности заимствованных слов в сфере рекламы. Иностранные слова продолжают привлекать потенциальных потребителей, поскольку выглядят экзотично и придают рекламным слоганам оригинальность. Многие английские слова, вошедшие в список часто используемых в слоганах, имеют немецкие эквиваленты. Некоторые англицизмы более краткие, чем их аналоги из немецкого языка, например, *life – Leben, can – können*. Использование англицизмов способствует более легкому и быстрому восприятию слоганов, что соответствует основным требованиям рекламы: краткость, запоминаемость, экзотичность. Также стоит отметить, что позиция англицизмов по отношению к их немецким аналогам изменялась со временем. К маю 2020 г. английские варианты немецких слов, представленные в выборке на базе слоганов, чаще занимают более высокие позиции.

Помимо выборки ста самых распространенных слов в немецких слоганах и количества англицизмов в ней, предметом исследования стали также сами слоганы немецкой рекламы. Материалом исследования послужили 100 новейших слоганов немецкой рекламы, взятых из раздела *Neuste Slogans* базы данных [www.slogans.de](http://www.slogans.de), и рекламы из немецких популярных журналов *Barbara, Brigitte, Gala, Guido, Familie & co, Focus, Für Sie, Kino & go, Stern*. Корпус языкового материала составили 225 рекламных слоганов. На основе проанализированного материала слоганы в зависимости от принципа использования иноязычной лексики были разделены на следующие типы: слоганы на немецком языке (49,4 %); слоганы на английском языке (18,1 %); слоганы на немецком языке с англицизмами (27,5 %); слоганы на французском языке (2 %).

Важно отметить, что подробное рассмотрение каждого типа слоганов не входит в задачи нашего исследования, поэтому мы ограничимся лишь статистическими данными. Предметом исследования являются англицизмы в слоганах немецкоязычной письменной рекламы.

Следует указать, что англицизмы, проникая в систему немецкого языка, подвергаются существенным изменениям как в плане содержания, так и в плане выражения. Нашей целью является рассмотрение особенности адаптации английских слов в немецком языке, в частности, степени ассимиляции в языке немецкой рекламы.

У. Буссе и М. Гёрлах в ходе изучения степени ассимиляции англицизмов в немецком языке выделили три типа заимствований: полностью неадаптированные слова, которые не принадлежат немецкому языку; частично

адаптированные слова, по форме которых можно сделать вывод об их иностранном происхождении; полностью ассимилированные слова, являющиеся заимствованиями. Исследователи также подчеркивают, что английские слова в немецком языке постепенно приближаются к третьему типу, становясь заимствованиями [7, с. 29].

Особенности адаптации заимствованных слов в немецкий язык и степень их ассимиляции изучаются в рамках отдельных разделов лингвистики, к которым относятся фонетика, орфография, морфология, семантика, синтаксис. Предлагаем более подробно рассмотреть специфику адаптации англицизмов в контексте каждого раздела.

В рамках нашего исследования невозможно проанализировать степень фонетической ассимиляции, поскольку объектом изучения являются письменные рекламные тексты. Однако представляется целесообразным рассмотреть ассимиляцию англицизмов в рамках фонетического аспекта, чтобы получить представление об изменениях заимствований в системе немецкого языка.

По мнению У. Буссе и М. Гёрлах, фонетическая ассимиляция англицизмов в немецком языке зависит от ряда факторов. К наиболее значимым факторам лингвисты относят время пребывания английских заимствований в языке-реципиенте и частоту их использования. Также на степень фонетической интеграции влияет уровень владения английским языком немецкоязычным населением [7, с. 20]. А.А. Патрикеева отмечает, что носители немецкого языка, употребляя заимствования, либо соблюдают нормы произношения, принятые в системе английского языка, либо адаптируют их к фонетическим правилам немецкого языка [5].

Говоря об орфографической ассимиляции, важно отметить, что ассимиляция англоязычных заимствований в систему немецкого языка может происходить тремя способами, примеры которых были найдены в материале исследования.

Первый способ, называемый также нулевой ассимиляцией, подразумевает сохранение иноязычного написания:

*Online. Einfach. Schnell.* (Cembra Business)

В рамках второго способа, обозначающего частичную ассимиляцию, написание англицизмов приводится в частичное соответствие с орфографией немецкого языка. По мнению Л.В. Васильевой, наиболее распространенным видом частичной орфографической интеграции англицизмов является написание заимствованных существительных с заглавной буквы с сохранением первоначальной формы слова [2, с. 42]. В немецких рекламных слоганах, которые содержат англицизмы, можно найти ряд примеров данного вида орфографической ассимиляции:

*Die schönsten Trends der Saison!* (Gala)

*Weil Ihr Home jetzt mehr Office braucht.* (Vodafone Business)

Третий способ предполагает полную ассимиляцию, при которой происходит согласование англицизмов со всеми признаками немецкой

орфографической системы. Одной из черт полной орфографической ассимиляции англицизмов в немецком языке считается замена английских букв или буквосочетаний советующими им немецкими. Например, английская буква *c* заменяется на немецкую *k*, а буквосочетание *ch* или *sh* заменяется немецким *sch*.

*Das Handbuch für alle EOS-Kameras.* (Canon Bibel)

*Ovomaltine **scheckt** unheimlich stark.* (Ovomaltine)

Наряду с фонетическими и орфографическими изменениями англицизмы подвергаются в том числе морфологической ассимиляции. Освоение заимствований в рамках морфологии необходимо для аутентичного существования в речи носителей языка-реципиента.

Англицизмы приобретают грамматические признаки, свойственные системе немецкого языка. Так, например, для имен существительных, заимствованных из английского языка, характерно появление категории рода и числа.

Согласно мнению В. Янга, выбор рода англицизмов обусловлен семантикой слова [9, с. 155]. Соглашаясь с точкой зрения ученого, А.А. Патрикеева в ходе исследования существительных, заимствованных из английского языка, выделила способы определения рода англицизмов. Лингвист считает, что при соотнесении заимствованного существительного к одному из трех родов можно ориентироваться на «ближайшее немецкое лексическое соответствие» [5].

Мнение лингвиста А.А. Патрикеевой было подтверждено материалом нашего исследования. Например, заимствованное из английского языка существительное *club* по аналогии с немецким словом *der Verein* переняло мужской род:

*Der Automobil – **Club** mit Pfau* (ACV).

Англицизм *box*, попав в систему немецкого языка, приобрел женский род по аналогии с существительным *die Schachtel*:

*Deine Beauty **Box**. Überraschen, auspacken und testen.* (Brigitte Box).

Для определения грамматического рода А.А. Патрикеева также предлагает рассматривать родовое понятие в семантическом поле слов. Например, такие виды алкогольной продукции, как *der Gin* и *der Whisky*, приобрели мужской род, поскольку родовое понятие *der Wein* является существительным мужского рода.

*Der richtige London **Gin**.* (London Dry Gin)

*12 Jahre alt, Stolz **der** ältesten Whisky Distillery Schottlands.* (Chivas Regal)

Исследователь также отмечает, что значительной части англицизмов род присваивается в соответствии с их естественным родом. В материале исследования выявлены англицизмы, которые в процессе ассимиляции получили в немецком языке грамматический род согласно их естественному роду. Например, заимствованное слово *lady* приобрело женский род, а *gentleman* – мужской:

*Der **Gentleman**.* (BMW 8er)

*Die First **Lady** unter den Colorationen.* (Poly Lady)

Помимо вышеперечисленных способов определения рода англицизмов, в ходе анализа слоганов было выявлено, что грамматический род присваивается англицизмам в соответствии суффиксам, которые в немецком языке служат маркером рода. Так, англицизм *computer* получил мужской род, потому что суффикс *-er* в немецком языке является показателем мужского рода:

*Dein nächster Computer ist kein Computer.* (Apple Mac Book Air)

Стоит подчеркнуть, что в системе немецкого языка существует проблема присвоения рода заимствованных существительных. На данный момент не существует точных правил, помогающих определять род англицизмов. Однако, в отличие от оформления рода, процесс образования множественного числа у заимствований не является спорным. По утверждению Л.В. Васильевой, данный механизм подвержен сильной интерференции со стороны английского языка [2, с. 150]. Исследуемый материал наглядно демонстрирует, что большинство англицизмов при переходе в немецкий язык сохраняют характерное для английского языка окончание *-s* в форме множественного числа:

*Das Goldene – perfekte Styles, legendärer Halt. Immer in meiner Tasche, immer an meiner Seite.* (L'Oréal Paris)

Не только имена существительные, но и имена прилагательные, заимствованные из английского языка, приобретают грамматические признаки, характерные для немецкого языка.

В ходе анализа рекламных слоганов было обнаружено, что англицизмы перенимают три типа склонения имен прилагательных: сильное склонение – *Die coolen, schönen und sexy BH-Träger, ein muss für jede Frau!* (Lart Design); слабое склонение – *Wahre Schönheit – jetzt aus 100 % recyceltem Plastik* (Dove); смешанное склонение – *Ein raffinierter, cleverer und kompakter SUV* (Chevrolet Trax).

По утверждению А.А. Патрикеевой, заимствованные имена прилагательные, помимо типа склонения, могут получать в немецком языке также форму сравнительной и превосходной степени [5]. В ходе изучения слоганов нами были найдены исключительно примеры приобретения англицизмами превосходной степени сравнения:

*Coolpix... denn für die coolsten Bilder hat man nur eine Chance.* (Nikon Coolpix)

Заимствованные глаголы в ходе ассимиляции также получают характерные для системы немецкого языка признаки. Как правило, они приобретают суффикс *-en*:

*Wer surfen will, muss schwimmen lernen.* (Dolphin Secure)

Ассимиляция англицизмов изучается также в рамках семантического аспекта. Ю.М. Шемчук, рассматривая семантическую ассимиляцию англицизмов, выявила различные изменения значения: расширение, сужение, а также явление семантических неологизмов [6, с. 24]. В ходе изучения англицизмов в слоганах немецкой рекламы были выявлены все вышеперечисленные типы изменения значения заимствований.

Расширение семантики заимствования можно рассмотреть на примере лексемы *trend*, которая соединяет в себе значения нескольких немецких слов, например: *die Entwicklung*, *die Neigung*, *die Richtung*, *die Tendenz* и даже *die Mode*.

*Ihre Frisur ist der Trend.* (Poly Swing);

*Trends, Glaube, Action, Tiefgang.* (Teensmag);

*Machen Sie Ihren eigenen Trend.* (Rolf Benz 6900);

*Schönes Wohnen im Trend der Zeit.* (SIT);

*Themen, Tipps und Trends zur Strategie verwirklichung!* (4 managers);

*Wir setzen Trends am Markt.* (Ackermanns).

В процессе семантической ассимиляции также можно наблюдать противоположный расширению процесс, при котором язык-реципиент перенимает не все значения заимствования. В качестве примера сужения значения можно привести англицизм *star*, который закрепился в немецком языке только в значении «знаменитость»:

*Der Weltstar unter den Fashionmagazinen.* (Harper's Bazaar).

Помимо перечисленных явлений, в материале исследования было также выявлено, что англицизмы при адаптации к системе немецкого языка могут приобретать значение, отсутствующее в английском языке. Данное явление можно продемонстрировать на примере слова *slip*, имеющего в английском значение «плавки». При переходе в немецкий язык англицизм приобрел значение «нижнее белье»:

*Die neuen, lustigen Slips und BH's.* (Bee Dees).

Стоит подчеркнуть, что в отличие от фонетических, орфографических, морфологических и семантических изменений, синтаксическая ассимиляция заимствованных из английского слов в систему немецкого языка не была подробно рассмотрена в лингвистике. По мнению исследователя А.А. Патрикеевой, англицизмы, как правило, адаптируются к синтаксису немецкого языка без особых затруднений [5].

Англицизмы, адаптируясь к системе немецкого языка, часто используются при словообразовании немецких слов, которое происходит различными способами.

Наиболее распространенным типом словообразования в немецком языке считают словосложение. Исследователь Г.Ф. Алиаскарова объясняет это тем, что композиты как средства языковой экономии применяют для передачи сложных понятий в сжатой форме [1, с. 74]. Стоит отметить, что в образовании композитов участвуют не только немецкие слова, но и заимствования из английского языка.

А.А. Патрикеева, анализируя язык немецкой рекламы, разработала классификацию сложных слов, при составлении которых используются англицизмы. Лингвист предложила разделить существующие композиты на три типа: композиты, заимствованные из английского языка; композиты, называемые «словообразовательными псевдоанглицизмами»; композиты,

частично состоящие из иноязычных элементов [5]. Считаем необходимым изучить данные типы, соотнеся их с примерами из материала исследования.

К композитам английского происхождения относятся устойчивые выражения, заимствованные системой языка-реципиента, к примеру, *bestseller*, *superhit*, *know-how*, *antiage*:

*Knowhow für Web-Profis.* (Internet Magazin).

Данный тип композитов включает также свободные английские словосочетания, которые стали сложным словом уже в языке немецкой рекламы, в частности, *der Oldtimer* в значении «старая модель»:

*Nutzfahrzeug-Oldtimer-Magazin.* (Last & Kraft).

В рамках разработанной классификации А.А. Патрикеева рассматривает в том числе и композиты, имеющие в своем составе английские элементы, которые сформировались уже в немецком языке. К этому типу относятся композиты, содержащие псевдоанглицизмы – слова, воспринимаемые как заимствования из английского языка, но отсутствующие в нем. Например, глагол *diskont-handytelefonieren* включает в себя псевдоанглицизм *handy*:

*Diskount-handytelefonieren.* (Yesss! (AT)).

Еще один тип сложных слов, описываемый А.А. Патрикеевой в рамках классификации, – композиты, одна из частей которых представлена англицизмом. Такие композиты представляют собой сложную словообразовательную модель, являющуюся «точкой пересечения двух языков». С точки зрения А.А. Патрикеевой, двуязычные сложные слова уникальны для европейских языков [5].

В ходе анализа мы разделили данный тип сложных слов на две структурные группы: композиты, содержащие англицизмы препозиции – *Wahre Verbrechen. Wahre Geschichten. Das True-Crime-Magazin von stern.* (Stern), и композиты, включающие в себя английские заимствования в постпозиции – *Allurell hält die Frisurohne das Gefühl von Haar spray.* (Allurell).

Отдельно следует отметить, что в языке немецкой рекламы часто используются окказиональные композиты, которые созданы специально для рекламных целей, например, имя существительное *der Powersnack* со значением «мощная закуска». Подобные композиты используются в рекламе для привлечения интереса потребителя.

*Der neue Powersnack. Macht wach. Macht fit. Gibt Power.* (Enexy)

В ходе анализа слоганов с заимствованиями из английского языка было выявлено, что при интеграции в систему немецкого языка англицизмы не только используются при образовании композитов, но и включаются в процесс деривации – аффиксального способа словообразования. Стоит подчеркнуть, что английские аффиксы редко присоединяются к немецким словам. Чтобы заимствования соответствовали немецкой морфологии, англицизмы приобретают немецкие морфемы. Как утверждает С.А. Мироненко, наиболее распространенным приемом деривации является добавление к глаголу, заимствованному из английского языка, инфинитивного суффикса *-en* [3, с. 233]. Например, *to chat – chatten*:

*Flirten. Chatten. Daten.* (Flirtcafe)

А.А. Патрикеева отмечает, что одновременно с суффиксами к английским корневым морфемам могут добавляться немецкие префиксы, к примеру, *mitsurfen*.

*Mitreden. Mitsurfen.* (Young Avenue).

Кроме того, пополнение лексики немецкого языка происходит путем заимствования английских аббревиатур, являющихся преимущественно интернационализмами. Большинство заимствованных аббревиатур, встречающихся в немецкой рекламе, принадлежат к области компьютерных технологий и техники, IT (Information Technology), Hi-Fi (High Fidelity), DVD (digital video disc). Английские аббревиатуры активно используются при словосложении и образуют композиты со словами из немецкого языка:

*Der HiFi-Spezialist.* (Dual).

Стоит подчеркнуть, что в словообразовании немецкого языка также используются сокращенные формы заимствованных слов. В отличие от аббревиатур, исходная форма усеченных слов является лексемой или сокращением нескольких лексем. К таким сокращениям относятся англицизмы, образованные усечением конца слова, например, *der Profi* – professional.

*Deutsche Technologie für Profis.* (AEG Elektrowerkzeuge).

Кроме того, существуют заимствования, созданные путем сокращения их начала, к примеру, *Pool-Swimmingpool*.

*Mein Garten. Meine Sauna. Mein Pool.* (Ludwig).

Подобные слова У. Буссе и М. Гёрлах называют «морфологическими псевдоанглицизмами» [7, с. 29].

В ходе анализа языка немецкой рекламы также была выделена группа англицизмов, которые преобразованы в немецком языке посредством конверсии – перехода одной части речи в другую. К одному из проявлений данного способа словообразования относится субстантивация английских заимствований. Английский глагол *to download* при переходе в немецкий язык образует существительное *das Download*:

*Bücher und Audiomagazine zum Download.* (Audible).

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что реклама является отражением новых тенденций в развитии языка, что обуславливает интерес современной лингвистики к ее изучению. В ходе исследования было выявлено, что характерной чертой немецкой рекламы является использование англицизмов. Такой компонент рекламы, как слоган, чаще всего переносит в немецкий язык заимствованные слова. Как показал материал исследования, англицизмы, попадая в систему немецкого языка, адаптируются к ней. Особенности адаптации англицизмов рассматриваются в контексте следующих разделов лингвистики: фонетика, орфография, морфология, семантика, синтаксис. Также следует отметить, что в процессе заимствования англицизмы используются в различных способах словообразования, характерных для системы немецкого языка. Как показало исследование, наиболее распространенными способами словообразования являются словосложение и деривация.

### Список литературы

1. *Алиаскарова Г.Ф.* Сравнительный анализ неологизмов в русском и немецком языках: дис. ... канд. филол. наук. – Чебоксары, 2006. – 203 с.
2. *Васильева Л.В.* Обогащение современного немецкого языка иноязычными заимствованиями: экспериментально-типологическое исследование на материале англицизмов: дис. ... канд. филол. наук. – Севастополь, 2004. – 220 с.
3. *Мироненко С.А.* Способы словообразования на базе англицизмов в немецком компьютерном игровом жаргоне // Известия ВГПУ. Филологические науки. – 2015. – С. 230–233.
4. *Морозова И.* Слагая слоганы. – М.: РИП-холдинг, 2007. – 174 с.
5. *Патрикеева А.А.* Англицизмы в немецком языке (на материале языка рекламы): дис. ... канд. филол. наук. – М., 2009. – 172 с.
6. *Шемчук Ю.М.* Модернизация существующей лексики современного немецкого языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 2006. – 42 с.
7. *Busse U., Görlach M.* German // English in Europe / ed. by Manfred Görlach. – Oxford: Oxford Univ. Press, 2002. – P. 13–36.
8. *Pfitzner J.* Der Anglizismus im Deutschen. Ein Beitrag zur Bestimmung seiner stilistischen Funktion in der heutigen Presse. – Stuttgart: Nimeyer, 1978. – 237 s.
9. *Yang W.* Anglizismen im Deutschen. Am Beispiel des Nachrichtenmagazins Der Spiegel. – Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1990. – 237 s.

## КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ ПОЛЕ ФЕНОМЕНА «АМЕРИКАНСКИЙ ПАТРИОТИЗМ» В АМЕРИКАНСКОМ МЕДИЙНОМ ДИСКУРСЕ

**Курмелев Антон Юрьевич**

*канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка и профессиональной коммуникации, начальник Управления по научно-исследовательской деятельности, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, г. Нижний Новгород  
E-mail: a.kurmelev.lunn@mail.ru*

**Сычева Екатерина Анатольевна**

*студентка гр. 403ТИМ факультета английского языка, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, г. Нижний Новгород  
E-mail: ekaterinarez23@gmail.com*

## CONCEPTUAL FIELD OF THE PHENOMENON “AMERICAN PATRIOTISM” IN AMERICAN MEDIA DISCOURSE

**Anton Kurmelev, Ph.D.**

*Associate Professor, Chair of the English Language and Professional Communication, Director of Research Development  
Nizhny Novgorod Linguistics University, Nizhny Novgorod  
E-mail: a.kurmelev.lunn@mail.ru*

**Ekaterina Sycheva**

*Student of the English Language Department, group 403ТИМ, Nizhny Novgorod Linguistics University, Nizhny Novgorod  
E-mail: ekaterinarez23@gmail.com*

**Аннотация:** в статье рассматривается феномен американского патриотизма, его связь с концептом «патриотизм» и его вербальная реализация в американском медийном дискурсе XXI в.

**Ключевые слова:** феномен, лингвокультура, концепт, медиадискурс, американский патриотизм.

**Abstract:** the paper analyses the phenomenon of American patriotism, its connection with the concept of patriotism and its verbal realization in the 21<sup>st</sup> century American media discourse.

**Key words:** phenomenon, linguaculture, concept, media discourse, American patriotism.

В настоящее время вопросы идеологии, национальной идентичности и патриотизма часто привлекают внимание ученых из различных областей знания, включая лингвистику. Эти серьезные глобальные процессы в свою очередь отражаются на концептуальной картине мира и общества. Обращение к концептосфере как к методу исследования лингвокультурных особенностей

объясняется тем, что сегодня изучение концептов является наиболее эффективным методом изучения языка как одного человека, так и социума в целом. Анализ концептосферы позволяет выделить особенности менталитета не только конкретной личности, но того или иного народа.

Актуальность затрагиваемого в статье вопроса обусловлена интересом американского народа к переосмыслению ценностей, в частности, усилением его патриотических чувств. Изучение данного процесса возможно через анализ национально-культурной специфики феномена «патриотизм» в американской лингвокультуре, а также анализ способов его языковой репрезентации и прагматических реализаций данного концепта в различных видах дискурса, в частности медийном.

Общественное сознание присуще любому социокультурному сообществу. Оно формируется из общественно-исторического опыта определенной группы людей. Феномены в общественном сознании определяют национальную картину мира, т.е. они тесно связаны с фоновыми знаниями носителей языка, с традициями. Феномены общественного сознания включают в себя процесс развития культуры народа, передают между поколениями культурные установки и стереотипы, архетипы, эталоны. Феномены формируются такими факторами, как география, климат страны, история, традиции. Язык здесь играет одну из ключевых ролей, так как феномены общественного сознания выражаются в языке и через язык, потому что именно в языке отражена культурная информация.

В связи с этим можно смело утверждать, что понятие «феномен» тесно связано с таким актуальным и широкоупотребимым в науке о языке понятием как «концепт». Отечественный исследователь Е.И. Шейгал утверждает, что концепт – это «ментальная репрезентация культурно значимого феномена в массовом сознании» [4, с. 24–26]. Исходя из данного утверждения можно сделать вывод, что феномены общественного сознания получают воплощение в языке посредством концептов, которые в свою очередь закрепляются в языке в лексикографических толкованиях, синонимических связях, ассоциативных связях, фразеологии, паремиологии, а также в неклишированных текстах и высказываниях. То есть оба явления (феномен и концепт) выражаются через язык в текстах культуры. При таком подходе концепты являются репрезентацией смысла культурных феноменов, «выражением объективного содержания слов, имеющими смысл и поэтому транслируемыми в различные сферы бытия человека» [2, с. 123].

Одной из истинно американских ценностей является патриотизм (*patriotism*). Любовь к родине также называют американской религией. Эта религия соотносится с теми ценностями, которые лежат в основе гражданского общества США. Национальная религия патриотизма способствует развитию национального самосознания. М.Н. Коновалова в своей статье «Изменчивость значения слова “patriotism” в современной американской языковой культуре» [3, с. 63–66] представила результаты исследования материалов современного корпуса американского английского языка (СОСА), датированных 1990–2011 гг.

Ею было выявлено 2304 примера использования словесного знака *patriotism*, что, несомненно, говорит о важности данного понятия для американской культуры. Самое частотное словосочетание *American patriotism* было найдено 41 раз, что говорит о том, что американцы прежде всего говорят о патриотизме в своей стране и воспринимают его по-особенному.

Феномен патриотизма можно найти в американском дискурсе различных типов. Он реализуется с помощью вербальных и невербальных компонентов, имеет множество репрезентаций в языке: государственные документы, гимны, национальные песни, лозунги афоризмы, флаг и герб страны, национальные эмблемы и символы. Одним из самых влиятельных дискурсов является медийный, так как он оказывает непосредственное влияние на идеологию существующего политического порядка, на формирование культуроспецифичности и национальной картины мира. Медиатексты являются механизмом воздействия на формирование и трансформацию общественного сознания посредством использования социально значимых феноменов.

Информационная картина мира, в свою очередь, тесно связана с языковой картиной мира, которая также отражает национально-культурные особенности мировосприятия и систему ценностных отношений в обществе. В медиадискурсе происходит наложение этих картин друг на друга. Одни и те же события могут освещаться совершенно по-разному в разных странах. Организация информационного пространства происходит в соответствии с типом культуры страны: ориентируется ли культура на отдельного человека или на коллектив, является ли культура этноцентрической или самодостаточной и т.д. В случае с США, где культура является крайне этноцентрической, известный журналист Мартин Белл заметил, что внутренние новости страны освещаются намного более активно, чем новости внешнего мира: «для Соединенных Штатов остальной мир просто не существует» [1, с. 160].

Анализ толкования слова *patriotism* и его однокоренных слов, представленных в англоязычных словарях, позволил выделить следующие актуальные слои данного концепта: «любовь к своей стране», «готовность защищать страну», «поддержка», «преданность», «гордость за свою страну», «чувство долга». Каждый из вышеперечисленных слоев находит свое отражение в языке, что можно проиллюстрировать примерами из медийного дискурса.

При анализе статей периодических изданий 2010-х гг. были найдены следующие примеры для вербализации концептуального слоя «любовь к своей стране».

*Patriotism is animated by love, nationalism by hatred.* В этом примере *animated by love* означает, что патриотизм зиждется в первую очередь на любви, а также подчеркивается необходимость активных действий, столь характерных для жизненной позиции американцев, для пробуждения данного чувства.

В следующем примере *patriotism – a deep-seated love of our country – remains something that has the potential to bring us together, particularly at times*

*of national crisis or triumph* мы снова встречаем прямое указание на то, что патриотизм для американцев представляет собой глубоко укоренившуюся любовь к своей стране. Также в этом примере добавляется уточнение силы патриотизма: это чувство способно сплотить людей во времена национального кризиса или собрать их вместе, чтобы разделить общенациональные горе или радость. О возможности патриотизма соединять людей упоминается и в другом примере: *Patriotism brought them together in a time of need.*

Следующий пример *My patriotism, I concluded, was a love of my country's shared project of promoting freedom for all* снова содержит в себе слово *love*, но употребляется оно не просто по отношению к стране, а по отношению к конкретным действиям этой страны. Патриотизм, по мнению автора данной статьи, это любовь к действиям, которые совершает страна, чтобы предоставить ее гражданам достойные условия жизни и обеспечить всеми гражданскими правами.

В следующем примере *Our patriotism is our love of fatherland or motherland* лексема *patriotism* употребляется в сочетании со словами *fatherland* (отчизна) и *motherland* (родина), которые являются более сильными в плане эмоциональной окраски, чем слово *country* (страна). Таким образом автор усиливает значение слова *patriotism* и значимость данного феномена.

Для вербализации концептуального слоя «готовность защищать страну» были отобраны следующие примеры, в которых прослеживается значимость наличия угрозы, противника, оппозиции – условий для проявления патриотизма. В одной из статей автор, говоря о заслугах Рональда Рейгана перед страной, использовал словосочетание *a genuine patriot: Perhaps his greatest legacy was the continual pressure he put on the Soviet Union. This pressure eventually led to the dismantling of the Soviet Union and its Iron Curtain. Whether one agreed or disagreed with his policies, everyone agreed that he was a great communicator, an effective politician, a genuine patriot and a true gentleman.* Таким образом, президент признается патриотом благодаря успешной борьбе с Советским Союзом, который на тот момент представлял собой главного противника США на мировой арене.

В следующем примере *The victory over the Soviet team left an indelible mark on me, not merely because it was a legitimately exhilarating sporting event, but because I witnessed a spontaneous outpouring of patriotism that wouldn't be repeated until 9/11 – and then, only in the face of tragedy* мы снова находим упоминание СССР, победа над командой которого спровоцировала яркое проявление патриотизма. По словам Эла Майкласа, спортивного комментатора, произнесшего эту цитату, взрыв патриотических чувств мог быть по силе приравнен к трагедии 9/11, когда все страна объединилась после террористических актов.

Более мягким выглядит следующий пример: *Patriotism, which is a virtue for people of all faiths, requires that we fight, ethically and nonviolently, for what we believe*, в котором хотя и утверждается, что патриотизм – это необходимость бороться за то, во что мы верим, но делать это следует этично и без жестких

мер. Таким образом, снова прослеживается связь патриотизма с любовью, но уже не к родине, а по отношению к тем, кто представляет угрозу.

Патриотизм ассоциируется в американском медийном дискурсе не только с непосредственными военными действиями, но также и с почестями, отданными военным, принимавшим в них участие. Так, в примере *A patriotic Texas teen honored his fallen soldier friend by mowing an image of the American flag into his front yard – just days before the Fourth of July, according to a new report* молодой человек из Техаса, который почтил память своего умершего друга-солдата, выкосив на траве около его дома американский флаг, в этой статье назван патриотом. Вообще американский патриотизм очень тесно связан с символикой флага. Изображения американского флага, которые, например, кладут в гроб солдатам, павшим в бою, как бы позволяет американцам выразить свои патриотические чувства в какой-либо материальной форме.

В одной из статей было упомянуто исследование, посвященное чувству патриотизма в различных штатах *New York has been named the second-least patriotic state in a recent survey – with neighboring New Jersey the only one to come out worse*. Критериями ранжирования в данном исследовании послужили *military and civic engagement* (военная и гражданская активность населения): количество мужчин, которые идут служить в армию, количество ветеранов, активность населения во время выборов, выполнение населением функций присяжных заседателей, волонтерская деятельность населения. Патриотизм также ассоциируется с активной гражданской позицией и в следующем примере: *Genuine, active citizenship is driven by a sense of civic purpose, Damon writes. “The key motivational component is a positive attachment to one’s society, a feeling that the ancient Greeks called patriotism”*.

При столь сильной связи между патриотизмом и военной силой может возникнуть извращенная, экстремальная форма патриотизма: *patriotism can take an explicitly amoral form*. Несмотря на это, автор статьи подчеркивает, что патриотизм напрямую связан со здравым смыслом и не является иррациональным чувством: *“My country, right or wrong.” But even strong traditional patriots can accept moral limits on the means we use to advance the cause of our country. They may agree, for example, that it’s wrong to threaten Canada with nuclear annihilation to obtain a more favorable trade agreement*.

Концептуальный слой «поддержка» вербализуется через следующие примеры. *“They said, in effect: We are the true patriots, because we want to help America live up to its ideals and create a more perfect union”* – поддержка в данном примере, по мнению автора, заключается в том, чтобы помочь Америке жить согласно ее идеалам. В следующем примере *“What greater form of patriotism is there than the belief that America is not yet finished, that we are strong enough to be self-critical, that each successive generation can look upon our imperfections and decide that it is in our power to remake this nation to more closely align with our highest ideals?”* концептуальный слой «поддержка» переключается с концептуальным слоем «преданность». Преданность своей стране выражается в вере в светлое будущее страны, в силу американцев жить

согласно их собственным идеалам. В примере *“there is the heart of a patriot that feels the same powerful love for your nation, the same intense loyalty to your homeland”*, который также вербализует концептуальный слой «преданность», мы видим лексическую единицу *loyalty* (верность, преданность), которая, по мнению автора, присуща патриоту. В примере *“Patriotism is a devotion to the culture, tradition and way of life unique to our nation”* мы также видим, что патриотизм заключается в верности своей культуре, традициям и образу жизни своей страны.

Концептуальный слой «чувство долга» в отобранном материале выражается через следующие примеры. *“The primary patriotic duty today would be to find some way to restore civil political discourse and a spirit of mutually respectful compromise”* – в данном примере мы видим использование лексемы *duty* (долг), что говорит о наличии некоторых обязательств по отношению к стране. *“Resisting this threat (and this temptation) is the first duty of today’s patriots”* – и в этом примере мы находим указание на наличие обязанностей у патриота. В следующем примере *“true patriotism now requires not reaching across the aisle; it demands mounting the political barricades”* нет слова со значением «долг», «обязанность», но есть указание на то, что патриотизм требует некоторых действий. В примере *“There has been a lot of talk about patriotism and sacrifice since Sept. 11, but talk is cheap”* появляется глагол *sacrifice* (жертвовать). Таким образом, получается, что понятия патриотизма и готовность жертвовать тесно связаны, по мнению автора данной статьи.

Еще одним концептуальным слоем является «гордость за страну». Он вербализуется через следующие примеры. *“There’s been a sharp decline in American patriotism. Today, only 52 percent of Americans are “extremely proud” of their country, a historical low. Among those 18 to 29, only 34 percent are extremely proud. Americans know less about their history and creed and are less likely to be fervent believers in it”* – в этом примере мы видим, что снижение уровня патриотизма в США измеряется согласно количеству людей, которые испытывают гордость за свою страну. В следующем примере мы также находим прямое упоминание лексемы *pride* (гордость): *“Time for a new patriotism with less bombast but profound pride.”* Новое понимание патриотизма, по мнению автора, строится на глубокой гордости за свою страну.

Проанализировав отобранный иллюстративный материал, можно сделать вывод о том, что феномен «патриотизм» представлен в современном американском дискурсе достаточно полно, что говорит о его значимости для американского общества и культуры. К ядру концепта, репрезентирующего феномен «патриотизм», относятся такие слои, как «готовность защищать родину» и «любовь к стране», так как они представлены наибольшим количеством примеров и раскрывают основные смыслы, входящие в состав исследуемого явления. Приядерную зону по предварительным результатам составляет такой слой, как «чувство долга» (поскольку данный слой дополняет те, что составляют ядро). Остальные слои «преданность» и «поддержка» формируют периферию концепта, так как представлены наименьшим

количеством примеров и не вносят столь значимый вклад в раскрытие концепта. В ходе анализа также было выявлено, что концепт *patriotism* имеет исключительно позитивную коннотацию в современных текстах медийного дискурса, а также часто противопоставляется концепту *nationalism* в значении искаженной формы патриотизма.

### Список литературы

1. Добросклонская Т.Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ: современная английская медиаречь. – М.: Флинта, 2008. – С. 530.
2. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – М.: Гнозис, 2004. – 390 с.
3. Коновалова М.Н. Изменчивость значения слова «patriotism» в современной американской языковой культуре (на материале корпуса «Coca») [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izmenchivost-znacheniya-slova-patriotism-v-sovremennoy-amerikanskoj-yazykovoy-kulture-na-materiale-korpusa-coca>
4. Шейгал Е.И. Культурные концепты политического дискурса // Коммуникация: теория и практика в различных социальных контекстах. – Пятигорск, 2002. – С. 24–26.

## УЧЕТ И ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ КУРСАНТОВ ВЕДОМСТВЕННЫХ ВУЗОВ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

*Лебедева Наталья Алексеевна*

*преподаватель иностранного языка кафедры гуманитарных  
и социально-экономических наук, старший лейтенант внутренней службы,  
Пермский институт ФСИН России, г. Пермь  
E-mail: tereh1986@inbox.ru*

## CONSIDERATION AND FEATURES OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DEVELOPMENT OF CADETS OF DEPARTMENTAL UNIVERSITIES IN THE FORMATION OF FOREIGN-LANGUAGE PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE

*Natalya Lebedeva*

*Lecturer of English Language at the Chair of Humanitarian, Social  
and Economic Disciplines, Senior Lieutenant,  
Perm Institute of the Federal Penal Service of Russia, Perm  
e-mail: tereh1986@inbox.ru*

**Аннотация:** в статье рассматриваются психолого-педагогические характеристики курсантов ведомственных вузов, дается краткая характеристика психолого-педагогических особенностей курсантов-кинологов, выделяются цели, задачи и базовые принципы, от которых зависит успешность образовательного процесса, в том числе по иностранному языку.

**Ключевые слова:** иностранный язык в вузе, курсант-кинолог, курсант ведомственного вуза, высшее образование, вуз.

**Abstract:** the article discusses the psychological and pedagogical characteristics of cadets of departmental universities, gives a brief description of the psychological and pedagogical features of cadets-dog handlers, highlights the goal, objectives and basic principles that determine the success of the educational process, including in a foreign language.

**Key words:** foreign language at the University, cadet dog handler, cadet of a departmental University, higher education, University.

Psychological and pedagogical features of cadets are manifested both in interests, requests, spiritual appearance, and in educational and daily activities.

The leading psychological property of a person is orientation. The effectiveness of the training process of cadets is determined by their desire to work in their specialty, their attachment to animals and their attitude to business. But for successful professional development, it is necessary to create special pedagogical conditions for educational institutions.

Thanks to the development of the educational program, cadets of departmental universities master the system of skills, knowledge and skills, as well as form high moral, service and psychological qualities. This is what affects the professional line in life.

In the psychological structure of the military-professional orientation, the basic place is occupied by professional and military-political beliefs. They are a complex of emotional, cognitive and volitional elements that are imbued with volitional aspirations.

The main goal of the educational process of cadets is a purposeful, direct and indirect pedagogical influence on the will and consciousness of military personnel, ensuring the translation of moral and social requirements into the requirements of cadets to themselves.

The basic goal implies the following tasks of personal development, such as the formation of self-awareness and value attitude to the defining Patriotic concepts (constitutional duty, conscience, honor, homeland), familiarization with the history and traditions of their people and Fatherland, the Armed forces of the Russian Federation, the formation of respect for other nationalities and faiths, the formation of awareness of the need for military discipline and self-regulation of behavior in accordance with this, the formation of physical improvement and readiness to endure psychological and physical stress, preparing the mind for the possibility of transition from peacetime to wartime, and many others.

Not only commanders, but also teachers of educational institutions can manage these processes and prepare cadets for their duties. They should maximize the content and potential of each discipline.

When preparing for classes, the teacher must focus on both educational and educational goals.

As part of the educational process, it is necessary to form cadets as future specialists. Teachers should plan the subject, form and methods of teaching in such a way as to focus on the character traits that need to be cultivated in future graduates of a departmental University.

Using these rules in real practice of the educational process will allow you to rely on a set of interrelated parts.

In the pedagogical process, the unity of the application of the processes of education and training is particularly effective. Moreover, the forms and methods can be varied. Therefore, training must necessarily be educative.

The content of training sessions should include a system of scientific data, facts from life, traditions in the service of employees, and so on. The classes should be based on a variety of activities aimed at improving the quality of professional training of cadets-dog handlers.

The discipline "Foreign language" is no exception. The subject is a mandatory component in the state Federal educational standard.

The purpose of learning a foreign language is to form a multidimensional professional picture of the world for cadets, using the tools of the discipline,

while simultaneously mastering a set of key competencies (social and labor, communication, information, value-semantic, educational and cognitive, General cultural, personal self-improvement competence) [1–14].

Important components of the future specialist's competence are excellent knowledge of the chosen profession, a positive attitude to study, service and discipline.

Classes in a foreign language should help students master it as a means of communication within the chosen specialty.

Practical orientation of teaching and familiarity with special, General scientific terminology is aimed at acquiring additional information in the field of professional activity, preparing future specialists for international contacts, working with information, active use of a foreign language in the future profession [3, p. 576].

In adolescence, the worldview is actively formed as a system of value orientations and beliefs. Young people feel the need to develop their attitude to life, formulate plans and prospects, where the main place should be taken by professional development and self-development.

Taking into account age characteristics, as well as features characteristic of cadets-the presence of acute susceptibility, impressionability, emotionality, they often react very strongly to their shortcomings and failures, including in educational activities.

The first courses are difficult for cadets to learn. There are many reasons for this.

Methods and forms of education are very different from school. Former students of General education institutions were used to the fact that they were constantly encouraged to study, there was also a control system of the teacher, which forced them to work regularly and systematically. Parents also paid considerable attention to this process.

In secondary and higher educational institutions, students receive lectures, seminars, practical and laboratory work; the level of control decreases. It is not always possible to prepare for classes, remember, solve and teach. Therefore, cadets often have a sense of ease of learning and confidence that it will be possible to master everything before passing tests and exams. Often there is a careless attitude to learning.

Given the stressful nature of the adaptation process, students often have negative experiences and reactions.

Another contradiction of the initial stage of training is that the training material becomes more complex, and the skills of independent work are absent.

Developing self-reliance is a very important component of learning. The cadet must learn to take initiative and make decisions in difficult situations. A significant place is occupied by the independent development of conclusions, judgments, beliefs and views. As a result, you will develop perseverance, resilience, the ability to overcome difficulties and carry out activities without assistance. Complicating the process of adaptation is the fact that the cadets who enter differ in different levels of training in a foreign language. Many of them have difficulties when writing notes at

lectures, reading and highlighting the main thing in the textbook, searching for the necessary information system, conducting analysis and synthesis of the obtained data. Cadets are not always able to express correctly their thoughts, even in their native language.

In the course of training, cadets gradually begin to gain experience of service and study, to act based on the requirements of military regulations and military oaths. As a result, there are significant changes in the spiritual appearance of future specialists.

The cadets' worldview becomes more complete and meaningful, their knowledge develops into beliefs, and their character traits become more stable. Students are already able to use arguments to defend their position in life. Gradually begins to form a military mindset that allows you to act in a combat situation more successfully.

On the other hand, due to the combination of official, educational and scientific activities, cadets have an increase in mental and physical loads, insufficient time and an exhausting rhythm of activity. The training process is subject to a clearly defined daily schedule, of which self-training becomes part. Therefore, it is necessary to develop self-regulation, strong-willed qualities, and the ability to plan and organize their activities.

To effectively prepare for the future profession, cadets need to adequately assess their strength and capabilities, be able to behave correctly in conflict situations, show discipline and control of their emotional state.

### Список литературы

1. Багузина Е.И. Веб-квест технология как дидактическое средство формирования иноязычной коммуникативной компетентности: на примере студентов неязыкового вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2011. – 24 с.
2. Великанова О.Н., Кослякова Е.Ю. Проблема компонентного состава иноязычной компетенции // Известия Волгоград. гос. пед. ун-та. – 2019. – № 6. – С. 17–21.
3. Волкова А.Ю. Проблемы профессионально ориентированного обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2015. – № 15. – С. 575–577. – URL: <https://moluch.ru/archive/95/21421/> (дата обращения: 25.01.2020).
4. Гусева Л.Г. Дидактическое обеспечение профессионально ориентированного обучения русскому языку иностранных военнослужащих на этапе довузовской подготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – СПб., 2004. – 179 с.
5. Зацепина О.В. Лекции по курсу личностно-ориентированные технологии обучения в процессе подготовки специалистов / [Алтайский университет]. – Барнаул, 2016. – С. 12–25.

6. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Электронный ресурс]. – 2002. – 40 с. – URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/npo/20120325214132.pdf> (дата обращения: 29.01.2020).
7. *Морозова А.Л.* Развитие иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов: моногр. – Томск: Изд-во Том. политех. ун-та, 2016. – 119 с.
8. *Михайлова Е.Б.* Формирование профессионально-иноязычной компетентности студентов инженерных специальностей с использованием средств информационных и коммуникационных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Н. Новгород, 2012. – 29 с.
9. *Ницаева Л.Ф.* Коммуникативная компетенция: сущность и компонентный состав [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2016. – № 28. – С. 933–935. – URL: <https://moluch.ru/archive/132/37125/> (дата обращения: 29.01.2020).
10. *Никитина Е.Г.* Развитие иноязычной компетентности студентов вуза средствами модульного обучения: на примере экономических специальностей: дис. ... канд. пед. наук. – Чебоксары, 2010. – 292 с.
11. *Панфилова В.М., Панфилов А.Н.* Иноязычная компетентность как интегративное личностно-профессиональное образование // Теория и практика современной науки. – 2017. – № 1 (19). – С. 1279–1284.
12. *Прошьянц Н.А.* Формирование иноязычных лингвистических компетенций в профессиональном дискурсе // Научно-исследовательская работа. – 2010. – № 3 – С. 34–38.
13. *Сыромясов О.В.* Формирование межкультурной профессиональной компетенции специалиста на основе иноязычного текста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2000. – 17 с.
14. *Хуторский А.В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

## СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДОВ СОНЕТОВ ШЕКСПИРА

**Логинова Татьяна Германовна**  
канд. филол. наук, декан факультета иностранных языков,  
доцент кафедры английского языка, филологии и перевода,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: tatyana.loginova@gmail.com

**Кармашева Галина Сергеевна**  
студентка 745П гр. факультета иностранных языков,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: karmasheva\_galya@mail.ru

## THE SPECIFICS OF TRANSLATIONS OF SHAKESPEARE'S SONNETS

**Tatyana Loginova**  
Candidate of Philological Sciences, Dean of the Faculty of Foreign Languages, Associate  
Professor of the Department of English, Philology and Translation  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: tatyana.loginova@gmail.com

**Galina Karmasheva**  
Student of the Faculty of Foreign Languages, group 745П,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: karmasheva\_galya@mail.ru

**Аннотация:** предметом исследования данной статьи является специфика перевода Сонета 66 Уильяма Шекспира. Исследование выполнено в свете концепции переводческого пространства и переводческого времени. Проведен сравнительный анализ переводов Н. Гербеля, Ф. Червинского, М. Чайковского, Б. Пастернака, О. Румера и С. Маршака. Исследование показало, что одна из явных специфик переводов сонетов Шекспира заключается в многозначности слов, используемых в сонетах.

**Ключевые слова:** переводческий анализ, перевод, лингвистика, поэзия, сравнительный анализ, сонет.

**Abstract:** the subject of this article is the specifics of the translation of Sonnet 66 by William Shakespeare. The research is based on the concept of translation area. The comparative analysis of translations by N. Gerbel, F. Chervinsky, M. Tchaikovsky, B. Pasternak, O. Rumer, and S. Marshak has been carried out. The research has shown that one of the obvious features of Shakespeare's sonnets is the polysemy of the words.

**Key words:** translation analysis, translation, linguistics, poetry, comparative analysis, sonnet.

Несмотря на то, что сонеты Уильяма Шекспира переводились множество раз, переводы породили вокруг себя много споров ввиду сложного языка

автора. Проблема заключается в том, что каждый переводчик воспринимает оригинал по-своему, и иногда это влечет за собой смысловые потери. Именно поэтому важной является разработка критериев, необходимых для адекватного перевода сонетов Шекспира.

Перевод – передача информации, содержащейся в данном произведении речи, средствами другого языка [2]. В широком своем значении перевод – это отыскание в другом языке таких средств выражения, которые обеспечивают передачу на него не только разнообразной информации, содержащейся в данном речевом произведении, но и наиболее полное соответствие нового текста первоначальному также и по форме (внутренней и внешней), что необходимо в случае художественного текста, а также при передаче на другой язык понятий, не получивших в нем устойчивого выражения [2]. Перевод как научность переводоведения взаимодействует с литературоведческими, этнологическими, психолингвистическими науками. Если говорить о гуманитарных науках, то это психология перевода, теория литературно-художественного перевода, этнографическое переводоведение, историческое переводоведение. Однако лидирующую позицию занимает лингвистическое переводоведение, где перевод является лингвистическим феноменом [20].

Более того, перевод можно рассматривать как вид человеческой деятельности. В этом случае мы имеем дело с двумя различными культурами, личностями, складами мышления, эпохами, традициями и т.д. [12].

Для адекватного и точного перевода переводчику необходимо:

- 1) обладать определенным запасом слов оригинального языка (термины);
- 2) владеть грамматикой языка оригинала;
- 3) знать технику перевода и правила пользования словарем (знать части речи, особенности словаря);
- 4) обладать минимальными знаниями той области, к которой относится оригинал;
- 5) быть осведомленным о культурных реалиях языка оригинала [7].

Художественный перевод – один из самых специфических видов перевода. При переводе такого рода текста переводчику необходимо обозначить художественное произведение как носитель художественно-эстетических качеств: «...основным отличием художественного перевода от иных видов перевода следует признать принадлежность текста перевода к произведениям переводящего языка, обладающим художественными достоинствами. Иными словами, художественным переводом именуется вид переводческой деятельности, основная задача которого заключается в порождении на переводящем языке речевого произведения, способного оказывать художественно-эстетическое воздействие на рецепторы» [7].

В нашей работе мы выделяем следующий ряд проблем, возникающих в процессе перевода художественного текста [6]:

- 1) полное отсутствие дословности в переводе;
- 2) перевод устойчивых выражений;
- 3) проблема перевода игры слов;
- 4) необходимость принятия во внимание культурных различий.

Набор средств, которые использует автор для передачи содержания, зависит от авторского стиля. Именно способы передачи содержания делают

текст уникальным и эстетичным. При переводе с русского языка на английский зачастую становится невозможной передача всех культурных смыслов и ассоциаций текста. В таких случаях национально-культурное своеобразие подлинника утрачивается [15].

Еще одной проблемой для переводчика является то, что каждая лингвокультура воспринимает текст по-своему. Особенности той или иной лингвокультуры зависят от восприятия окружающего мира (природа, климат, еда, запахи и т.д.).

Развитие одной культуры, а особенно литературы, следует рассматривать в совокупности с другой культурой и ее непосредственным влиянием. Особенно когда речь идет о сопоставлении таких культур, как русская и английская. Развитие литературы представляет собой непрерывный процесс, при котором всегда происходит взаимовлияние культур: обмен опытом, традициями, заимствование тех или иных литературных приемов в выражении идей или изображении художественных образов.

Знакомство с произведениями Шекспира значительно обогатило литературу, ознаменовало собой начало новой эпохи, которая развивалась под влиянием Шекспира, способствовало становлению и развитию русской переводческой школы. Произведения Шекспира стали центром внимания переводчиков, поэтов и писателей, объектом критики, полемики, многочисленных исследований, трактовок и неподдельного восхищения [8].

В данной статье рассматривается Сонет 66 Уильяма Шекспира, представленный в табл. 1 с нашим подстрочным переводом.

*Таблица 1*

1. Tired with all this, from restful death I cry,	1. Устав от всего этого, успокоительную смерть я призываю
2. As, to behold desert a beggar born,	2. Как, например, достоинство, осужденное быть нищим,
3. And needy nothing trimm`d in jollity,	3. И убогое ничтожество, живущее в веселье,
4. And purest faith unhappily forsworn,	4. И чистейшая преданность, злосчастно обманутая,
5. And gilded honour shamefully misplaced,	5. И позорно воздаваемые позолоченные почести,
6. And maiden virtue rudely strumpeted,	6. И девичья честь, грубо продающаяся,
7. And right perfection wrongfully disgraced,	7. И истинное совершенство, несправедливо оскорбляемое,
8. And strength by limping sway disabled,	8. И сила, хромающей властью искалеченная,
9. And art made tongue-tied by authority,	9. И искусство, которому власть связала язык,
10. And folly doctor-like controlling skill,	10. И глупость, с ученым видом контролирующая истинное знание,
11. And simple truth miscall`d simplicity,	11. И простая честность, обзываемая глупостью,
12. And captive good attending captain ill.	12. И поработенное добро, вынужденное служить торжествующему злу.
13. Tired with all this, from these would I be gone	13. Уставший от всего этого, хотел бы я избавиться от этого,
14. Save that, to die, I leave my love alone.	14. Но умерев, я оставлю свою любовь в одиночестве.

Выбор именно этого сонета для данного исследования обусловлен тем, что Сонет 66 не похож на все остальные сонеты Шекспира, так как имеет особенный синтаксический строй. Сонет 66 представляет собой два предложения, отображающих всю жизнь героя Шекспира. Такая особенность присуща лишь этому сонету [1]. Повествование идет от первого лица, что помогает изобразить всю полноту трагедии героя. Шекспиру удалось вместить весь жестокий и реальный мир в четырнадцать строк. Сонет 66 – это некий эмоциональный монолог человека, мучающегося от безысходности и несовершенства мира. Как считает А.А. Аникст, есть вероятность, что этот сонет является оригинальным эпиграфом к трагедии «Гамлет» [1]. Причиной такого вывода является схожесть между интонациями и настроением в сонете и в трагедии.

В русской поэзии Сонету 66 уделили много внимания. Он множество раз переводился на русский язык, причем не только в стихах, но и в прозе [10]. Однако каждый перевод уникален – это новое толкование и прочтение произведения. Именно поэтому для нас очень важно проследить за переводами этого сонета и сопоставить их между собой.

Нами использованы шесть переводов 66-го сонета на русский язык, а именно:

- 1) Н. Гербель – стихотворный [16];
- 2) Ф. Червинский – стихотворный [19];
- 3) М. Чайковский – стихотворный [18];
- 4) Б. Пастернак – стихотворный [5];
- 5) О. Румер – стихотворный [14];
- 6) С. Маршак – стихотворный [17].

Мы не исследуем прозаические переводы, так как перед нами стоит задача исследования именно поэтических произведений, но используем собственный перевод Сонета 66 в прозе для сопоставления его с поэтическими переводами.

Рассмотрим проблемы перевода Сонета 66. Для переводчика ритмомелодика, композиция, синтаксическая структура не являются проблемой, так же, как и лексика. В ней нет диалектизмов, профессионализмов, трудной идиоматики, просторечия. Перед нами обычная книжная лексика, несколько даже перегруженная абстрактными словами, но все же не специфически книжная и вполне доступная воспроизведению средствами современного русского литературного языка [9]. Однако это не означает, что Сонет 66 Шекспира легко переводим.

Он строится на антитезах: либо развернутых, либо сжатых [13]:

- *Достоинство, осужденное быть нищим* (2 катрен) противопоставляется *убогое ничтожество, живущее в веселье*.

Семантика Сонета 66 тоже непростая. М.М. Морозов очень убедительно показал, до какой степени сложна семантика слова в шекспировских пьесах. Дело не только в том, что такое «простое» слово, как «free», Шекспир употребляет в значениях свободный, независимый, добровольный, готовый что-

либо сделать, откровенный, несдержанный, щедрый, здоровый, счастливый, беззаботный, невинный, безвредный, благородный, изящный, или же глагол «to breathe» у Шекспира употребляется в значениях дышать, отдыхать, жить, говорить, обсуждать, заниматься физическими упражнениями, танцевать, веять [11]. Более интересным для нас кажется то, что Шекспир часто использует одно и то же слово в нескольких значениях, и это является проблемой для переводчика.

Следует отметить еще одну важную деталь. М.М. Морозов пишет: «Ясность они предпочитали грамматической правильности; краткость – как ясности, так и правильности» [11]. Несмотря на то, что Шекспир нашим современникам кажется непонятным, в его эпоху никто так не считал [13].

Сонет 66 ясен: строение, синтаксис, семантика, лексика ясны и просты. Как сказал А.М. Горький в статье «О темах»: «Простота и ясность стиля достигаются не путем снижения литературного качества, а в результате подлинного мастерства» [3].

Таким образом, определяются следующие задачи переводчика:

- 1) сохранить ясность и выразительность мысли;
- 2) простоту и многозначность слова;
- 3) четкость построения предложения всего сонета.

Для анализа нами были выбраны следующие фрагменты, представленные в табл. 2.

Таблица 2

Гербель	Червинский	Чайковский	Пастернак	Румер	Маршак
Всем этим утомлен, я бредил бы могилкой, Когда бы не пришлось тогда проститься с милой.	Усталый, я искал бы вечного покоя, Когда бы смертный час не разлучал с тобою.	Я, утомленный, жаждал бы уйти, Когда б тебя с собой мог унести!	Измучась всем, не стал бы жить и дня, Да другу трудно будет без меня.	Когда б не ты, любовь моя, давно бы Искал я отдыха под сенью гроба.	Все мерзостно, что вижу я вокруг... Но как тебя покинуть, милый друг!

За счет повторения полустипа в начале конечное двустипие по семантике и композиции связано с предыдущими стихами. Только если в начале смысл полустипа еще не раскрыт, то в конце желание героя умереть оправдано. Однако герой понимает, что уйти из жизни – это самый простой выход из ситуации. Он не хочет бросать любимого/ую. Поэтому стоит жить ради любви.

В процессе перевода допустимы опущения и расхождения с оригиналом. Главное – это сохранить основную мысль сонета. Именно поэтому следует обратить внимание на заключительное двустипие.

Если у Гербеля и Чайковского содержание несколько близко к оригиналу, то в переводах Червинского, Румера и Маршака связь между стихами утеряна.

Лишь Пастернак сохранил анафору: Измучась всем... Нам показалось интересным, что два заключительных стиха были поняты переводчиками с эгоистической точки зрения. Герой не умирает, потому что он не хочет остаться без возлюбленного, а не наоборот.

Если посмотреть на окончание сонета у Маршака и Румера, то они звучат не столь ярко и выразительно. В нескольких первоначальных изданиях перевод Маршака был таков: «Но жаль тебя покинуть...» [4]. Несмотря на то, что окончательный вариант видоизменился, смысл остался тем же: герой не хочет жить без друга и думает только о себе.

Пастернаку удалось сохранить и правильно передать смысл двух заключительных стихов. Герой перевода Пастернака, как и герой Шекспира, заботится в первую очередь о возлюбленном, которого он оставит в мире несправедливости и зла.

Сопоставительный анализ дает нам понимание качественного, точного и адекватного перевода, включая определение границы, когда перевод уже не соответствует подлиннику [9].

В процессе перевода (поэтического перевода в частности) основными являются следующие аспекты:

1. Правильное понимание смысла текста – определение основной мысли, которую закладывал автор.
2. Содержательное наполнение произведения – задача переводчика полностью раскрыть смысл текста, а также понять, что автор подразумевал под всем вышесказанным.
3. Содержание выражается не только понятиями и суждениями, а также тоном всего произведения. Изменение тона приводит к изменению содержания, к иному звучанию текста, т.е. к неточности, к неадекватности.
4. Так как содержание подразумевает под собой язык, следует полагать, что характер содержания напрямую зависит от характера языковых средств.
5. Невозможно передать все особенности подлинника, поэтому важна уместность пропусков, замен, добавлений и перестановок в рамках смысла и тона произведения.
6. Не существует единой стратегии перевода для одного произведения. Даже при одинаковом прочтении, каждый переводчик выбирает свой собственный путь и доминанты перевода. Именно поэтому так важно читать перевод не в единственном его исполнении, а в совокупности.

В соответствии с вышеуказанными характеристиками наиболее удачным мы считаем перевод Пастернака, где переводчик сумел соблюсти все условия качественного и адекватного перевода.

### Список литературы

1. *Аникст А.А.* Творчество Шекспира. – М.: Художественная литература, 1963. – С. 616.
2. *Ахманова О.С.* Словарь лингвистических терминов. – М.: Сов. энциклопедия, 1966. – С. 316.

3. *Валу́йская Е.В. Бахарева Г.В.* Литература о М. Горьком, 2006–2010. – СПб., 2017. – С. 240.
4. *Зорин А.Л.* О переводах // Шекспир В. Сонеты. – М.: Радуга, 1984. – С. 35.
5. Избранные переводы. – М.: Советский писатель, 1940.
6. *Казакова Т.А.* Художественный перевод. Теория и практика. – М.: Инъязиздат, 2006.
7. *Комиссаров В.Н.* Теория перевода (Лингвистические аспекты): учеб. для студентов ин-тов. и фак. иностр. яз. – М.: Высшая школа, 1990. – С. 252 с.
8. *Кушнер Б.А.* О переводах сонетов Шекспира. – Питсбург, 2004. – С. 1.
9. *Левин Ю.Д.* На путях к реалистическому истолкованию Шекспира // Шекспир и русская литература / под ред. акад. М.П. Алексеева. – М.; Л., 1965. – С. 317.
10. *Левин Ю.Д.* Шестидесятые годы // Шекспир в русской культуре. – М.: 1965. – С. 522–526.
11. *Морозов М.М.* Язык и стиль Шекспира. Избранные статьи и переводы. – М.: Гослитиздат, 1954. – С. 97.
12. *Нойберт А.* Прагматические аспекты перевода: пер. с нем. // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике: сб. ст. – М.: Междунар. отношения, 1978. – С. 185–210.
13. Сонеты Шекспира // Литературная газета. – 1841. – № 97. – С. 386.
14. Хрестоматия по западноевропейской литературе. Эпоха Возрождения / сост. Б.И. Пуришев. – М.: Учпедгиз, 1947.
15. *Хроленко А.Т.* Основы лингвокультурологии: учеб. пособие. – М.: Флинта: Наука, 2005.
16. *Шекспир В.* Полное собрание сочинений / под ред. В.В. Гербея. – Изд. 3-е. – Т. 3. – СПб.: Тип. В. Безбородова, 1880.
17. *Шекспир В.* Сонеты / пер. С. Маршака. – М.: Советский писатель, 1948.
18. *Шекспир В.* Сонеты / пер. М. Чайковского. – М.: Тип. т-ва И.Н. Кушнерева, 1914.
19. *Шекспир В.* Собрание сочинений / под ред. С. Венгерова. – Т. 5. – СПб.: Изд-во Брокгауз-Ефрон, 1904.
20. *Wonderly W.L.* Some Principles of «Common – Language» Translation // The Bible Translator (United Bible Societies). – Headley Brothers Ltd., The Invicta Press. – 1970. – № 21. – P. 126–137, 126–130.

## ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ПОЛИЖАНРОВЫХ ТЕКСТОВ

**Логинова Татьяна Германовна**

канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка, филологии и перевода,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: tatyana.loginova@pspu.ru

**Штейникова Ксения Сергеевна**

студентка 745П гр. факультета иностранных языков,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: cool.shteinikova@yandex.ru

## PECULIARITIES OF TRASLATING MULTI-GENRE TEXTS

**Tatyana Loginova, Ph.D.**

Associate Professor, English Language, Philology and Translation Department  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: tatyana.loginova@pspu.ru

**Kseniya Shteinikova**

Student of the Foreign Languages Faculty, group 745,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: cool.shteinikova@yandex.ru

**Аннотация:** в статье представлена характеристика художественных и публицистических текстов, рассматриваются особенности их перевода. Дано определение полижанровому тексту на основе характеристики текста Дэвида Ламборна «Lifting the Veil». Выявлены особенности перевода полижанровых текстов.

**Ключевые слова:** художественный текст, публицистический текст, полижанровый текст, особенности перевода.

**Abstract:** the article presents the characteristics of literary and publicistic texts, describes the peculiarities of its translation. A definition of multi-genre texts is given based on the characteristics of David Lambourn's text "Lifting the Veil". Peculiarities of multi-genre texts translation are revealed.

**Key words:** a literary text, a publicistic text, a multi-genre text, peculiarities of translation.

Язык является основным способом общения между людьми, но общение становится невозможным, когда собеседники владеют разными языками. В этом случае помогают навыки перевода, что дает людям возможность ознакомиться с работами зарубежных авторов. Различные стили текстов обладают своими особенностями и специальными подходами при переводе.

Художественный текст содержит многогранную структуру и отражает миропонимание автора. Художественный текст оказывает эстетическое

воздействие на читателя и обладает рядом особенностей, которые необходимо учитывать при переводе: полифункциональность, антропоцентричность, риторичность, богатая синтаксическая составляющая, наличие образа автора и др.

Художественный текст как объект перевода имеет ряд отличительных свойств, влияющих на процесс и качество перевода. Перевод художественной прозы – это сложный и многогранный вид человеческой деятельности, в процессе которого сталкиваются различные культуры, личности, складывающиеся мышления, разные литературы, эпохи, традиции и установки. В основе перевода художественной прозы лежит передача мысли, содержания оригинала, которое выражается еще раз в переводе, но уже с помощью других средств, образующих другую систему знаков, имеющих свои собственные законы [1, 2, 4].

Что касается публицистики, в самом общем смысле она представляет собой источник, содержащий обширные фактические данные, характеристики и тенденции различных социальных сил, а также образные зарисовки событий, характеров, быта, важные сведения о культуре.

Согласно литературной энциклопедии терминов и понятий под редакцией А.Н. Николукина, под публицистикой понимается вид литературы, характеризующийся злободневным общественно-политическим содержанием и предназначенный для воздействия на сознание максимально широкого круга читателей. Данный стиль реализуется как в устной, так и в письменной речи [3, 5, 6].

Публицистика как объект перевода также имеет ряд особенностей. В основе перевода публицистических текстов лежит передача сообщения текста, мнения автора, при сохранении стилиобразующих черт жанра. Кроме того, переводчик не только переводит текст, но и является его редактором. Это может быть и добавление своего комментария для пояснения, и преобразование одних величин в другие, и добавление ссылки на определенный информационный ресурс. Основная задача перевода публицистических текстов – создать картину событий и донести впечатления, информацию.

Прежде чем определить жанр текста Дэвида Ламборна «Lifting the Veil», была осуществлена его характеристика.

В тексте «Lifting the Veil» проявляются черты как художественного, так и публицистического стиля. Подтверждением этого могут служить отрывки из произведения.

Основной функцией художественного текста является эстетическое воздействие на читателя с помощью использования различных средств выразительности, что прослеживается в исследуемом тексте:

*Six girls in their early teens appeared and I describe their sarong-like silk skirts, white blouses with shoulder sashes, and gold-colored head-dresses like small crowns, with flexible points that moved in rhythm with the dance.*

С помощью сравнения описывается поведение персонажа: *She timidly extended both hands toward him, the metal fingernails glinting in the overhead light. His hands, four times as large, reached out slowly and clasped them as though they*

*were cradling two tiny exotic birds. As he felt the smooth, curving sharpness of the metal tips, the girl stood quite still, gazing up into his face with an expression of awe.*

Кроме того, в тексте часто встречается эмоционально-экспрессивная лексика, которая передает состояние и настроение рассказчика:

*Later the realization **struck** me: I should have thanked him. I was the one who had been blind. He had helped me lift the veil that grows so quickly over our eyes in this **hectic** world, and to see all those things I'd failed to **marvel** at before.*

В предложении «*The truth **struck** me when I saw the pale-colored cane beside him*» лексическая единица «*strike*» используется в переносном значении. В прямом значении данная лексическая единица имеет следующие варианты перевода: *наносить удар, поражать, ударять, сразить*.

Художественный образ, эмоции и чувства передаются читателю в предложениях «*The nails accentuate each elegant movement of their hands. It's a **delightful** effect*».

С другой стороны, в тексте проявляются черты публицистического стиля.

Прежде всего стоит отметить наличие в тексте узнаваемого контекста и доступности повествования. Из текста понятно, кто, что делает, с кем и как взаимодействует.

Текст поделен на абзацы. Группы предложений объединены в единый смысловой блок, что облегчает восприятие текста и является одним из признаков публицистического текста.

Текст богат сложными синтаксическими конструкциями. Некоторые предложения состоят из частей, объединенных между собой сочинительной, подчинительной или бессоюзной связью.

Например, *He had helped me lift the veil that grows so quickly over our eyes in this hectic world, and to see all those things I'd failed to marvel at before.*

Предмет публицистики – жизнь в обществе: ситуации, явления, личности, и в данном произведении описывается ситуация, произошедшая с автором:

*It was late afternoon when the chairman of our Bangkok-based company gave me a last-minute assignment: I would leave the next day to accompany an important Chinese businessman to tourist sites in northern Thailand.*

Как отмечалось ранее, одной из функций публицистики является создавать мнение, убеждать, подталкивать к размышлениям, что отслеживается в следующих предложениях:

*I was the one who had been blind. He had helped me lift the veil that grows so quickly over our eyes in this hectic world, and to see all those things I'd failed to marvel at before.*

Кроме этого, философские рассуждения автора также используются с целью убеждения и воздействия на чувства реципиента:

*Later the realization struck me: I should have thanked him. I was the one who had been blind. He had helped me lift the veil that grows so quickly over our eyes in this hectic world, and to see all those things I'd failed to marvel at before.*

Более того, важную роль в публицистике играет личностный характер сообщения автора. Тот факт, что автор текста является непосредственным

участником описываемых событий, позволяет ему давать оценку ситуации и окрашивать текст личными эмоциями.

Итак, к особенностям художественного текста «Lifting the Veil» можно отнести:

- эстетическое воздействие на читателя;
- использование средств выразительности;
- употребление слов в переносном значении;
- передачу эмоций и чувств, художественных образов и явлений.

Отличительные черты публицистики включают:

- доступность повествования;
- употребление имен, сокращений, терминов;
- деление на логические отрезки и абзацы;
- совпадение автора с личностью журналиста;
- наличие сложных предложений.

Исходя из перечисленного можно сделать вывод о том, что текст Дэвида Ламборна «Lifting the Veil» является полижанровым, так как представляет собой определенную комбинацию особенностей и приемов, характерных как для художественного, так и для публицистического текста.

Совокупность этих характеристик и их взаимодействие необходимо учитывать при переводе.

### Список литературы

1. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.
2. *Варзонин Ю.Н.* Теоретические основы риторики / Твер. гос. ун-т. – Тверь, 1998. – 16 с.
3. *Виноградов В.В.* Сюжет и стиль: сравнительно-историческое исследование / АН СССР, Сов. комитет славистов. – М.: Изд-во АН СССР, 1963. – 192 с.
4. *Миньяр-Белоручев Р.К.* Теория и методы перевода. – М.: Моск. лицей, 1996. – 208 с.
5. *Сдобников В.В., Петрова О.В.* Теория перевода: [учеб. для студентов лингвист. вузов и фак. иностр. яз.]. – М.: АСТ: Восток – Запад, 2007. – 448 с.
6. *Солганик Г.Я.* Автор как стилеобразующая категория публицистического текста // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 10. Журналистика. – 2001 – № 3. – С. 74–84.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АНГЛО-НЕМЕЦКИХ КОГНАТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ

**Логинова Татьяна Германовна**

*канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка, филологии и перевода,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет г. Пермь*

*E-mail: tatyana.loginova@gmail.com*

**Шембек Мария Вячеславовна**

*студентка 742 гр. факультета иностранных языков,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь*

*E-mail: shembek.mari@mail.ru*

## THE USE OF ENGLISH-GERMAN COGNATES IN TEACHING GERMAN LANGUAGE AS A SECOND FOREIGN

**Tatyana Loginova, Ph.D.**

*Associate Professor, English Language, Philology and Translation Department,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm*

*E-mail: tatyana.loginova@gmail.com*

**Mary Shembek**

*Student of the Foreign Languages Faculty, group 742,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm*

*E-mail: shembek.mari@mail.ru*

**Аннотация:** в статье анализируется эффективность использования англо-немецких когнатов при обучении немецкому языку как второму иностранному. Обосновывается актуальность изучения немецкого языка. Рассматриваются особенности изучения немецкого языка после английского. В статье описано педагогическое исследование по использованию англо-немецких когнатов на уроке немецкого языка.

**Ключевые слова:** англо-немецкие когнаты, немецкий язык как второй иностранный.

**Abstract:** in the article the effectiveness of using English-German cognates in teaching German as a second foreign language is analysed. The article presents some arguments for studying German. The article focuses on the peculiarities of learning German after English. The article describes a pedagogical study on the use of English-German cognates in a German lesson.

**Key words:** English-German cognates, German language as a second foreign.

В основе образовательной политики в области обучения иностранным языкам лежит развитие двуязычия и многоязычия на территории России, поэтому изучение второго иностранного языка в системе образования Российской Федерации становится все более актуальным и востребованным.

Выбор немецкого языка в качестве второго иностранного в школах не случаен и актуален для многих регионов нашей страны. Прежде всего это связано с развитием социально-экономических связей с немецкоязычными странами. Также немецкий язык является самым распространенным языком в Европе и вторым по важности языком в научной сфере. Более того, Германия всегда открыта для иностранных специалистов в области образования и науки и является одним из важнейших центров международного академического обмена. Так, например, в настоящее время более 250 000 иностранцев получают высшее образование в Германии.

Российско-германское сотрудничество в области образования также увеличивается с каждым годом [1].

В Пермском крае немецкий язык изучается в более 50 школах. В большинстве из них немецкий язык изучается как второй иностранный язык после английского, начиная с 5-го класса. Изучение немецкого языка как второго иностранного имеет свои особенности, потому что осуществляется в условиях контактирования двух других языков – родного и английского. Основной упор делается на сходства и различия английского и немецкого языков в силу их близкого родства.

Для успешного процесса изучения немецкого языка необходим опытный педагог, который не боится влияния английского языка, а, наоборот, использует английский язык как опору и помогает учащимся применять знания английского и приобретенный языковой опыт. Педагог немецкого языка должен знать как минимум базовый уровень английского, а также определенные стратегии и методы обучения второму иностранному языку [3]. Успешная стратегия обучения немецкому языку после английского основана на двух главных элементах. Во-первых, учеников следует учить размышлять о языках как о похожих между собой системах и о том, как самостоятельно систематизировать межъязыковые параллели. Во-вторых, ученики должны вспомнить процесс изучения английского языка, который поможет им анализировать и адаптировать стратегические знания [2]. Однако для того, чтобы учащиеся могли использовать свои приобретенные знания и опыт изучения английского языка, они должны понимать преимущества изучения немецкого языка после английского.

В связи с тем, что английский и немецкий языки имеют близкое происхождение, между ними прослеживаются сходства в фонологии, морфологии, грамматике и лексикологии. Лексическое сходство этих двух языков обуславливается большим количеством англо-немецких когнатов. В лингвистике под когнатами (лат. *cognati* – букв. «родственные») понимаются однокоренные слова, имеющие общее происхождение и зачастую похожее звучание в двух и более самостоятельных языках. При этом семантическая схожесть когнатов обычно варьирует и полностью не совпадает, что приводит к тому, что когнаты подразделяются на полные и частичные. Возникновение когнатов связано с историческим развитием и взаимодействием двух и более языков. В близкородственных языках когнаты зачастую представляют собой

языковые дублеты. Изучением когнатов занимаются этимология и семантика, а также сравнительное языкознание [4].

Использование англо-немецких когнатов на уроках немецкого языка значительно облегчает его изучение. Прежде всего лексический состав немецкого языка достаточно сложен как в произношении, так и в написании, поэтому на первых этапах обучения немецкому языку очень важно упростить ход изучения новых слов, тем самым заинтересовать учащихся и вовлечь их в учебный процесс. Использование англо-немецких когнатов может помочь преподавателю в мотивации учащихся на изучение второго иностранного языка, так как они будут осознавать, что достаточно большое количество слов им уже известно. Более того, использование англо-немецких когнатов облегчает процесс освоения лексических единиц немецкого языка, в частности, при выявлении значения и запоминании новых слов.

В целях подтверждения эффективности использования англо-немецких когнатов на уроках немецкого языка было проведено педагогическое исследование. Исследование проводилось в МАОУ «СОШ № 50» г. Перми на учениках 8-го класса на уроке немецкого языка. Учебный план МАОУ «СОШ № 50» предусматривает развитие обучающихся в условиях дидактической многоязычной среды, созданной с помощью двух иностранных языков – английского и немецкого. В связи с тем, что английский язык изучается углубленно с 1-го класса, у всех обучающихся МАОУ «СОШ № 50» достаточно высокий уровень владения этим языком. Второй иностранный язык, немецкий, вводится с 5-го класса.

Исследование проводилось в несколько этапов.

### **1. Диагностический этап**

На данном этапе анализировалось состояние учебного и воспитательного процесса в группе, на которой планировалось проводить исследование.

В группе обучаются 9 учеников, из которой 3 мальчика и 6 девочек в возрасте 14 лет. Дети достаточно дисциплинированы, общительны, любознательны, отличаются средним темпом деятельности, охотно вовлекаются в коллективную работу, с большим удовольствием выполняют задания творческого характера. Многие учащиеся обладают такими качествами, как умение анализировать, обобщать и классифицировать различные языковые явления, работать с текстами разных жанров, в том числе находить информацию в Интернете, строить устные и письменные контекстные высказывания с опорой на свой жизненный опыт. В группе нет неуспевающих, следовательно, хороший уровень обучаемости. Анализ учебной деятельности учеников 8 «Б» класса на уроках английского и немецкого языков позволил сделать вывод, что учащиеся серьезней относятся к изучению английского языка, ставят его по значимости на один уровень с такими предметами, как русский язык и математика. В большей степени это связано с тем, что английский язык изучается с первого класса и на него отводится 7 часов в неделю, в то время как на немецкий – 2 часа в неделю. Уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции по немецкому

языку не соответствуют уровню 8-го класса, так как учащиеся занимаются по учебнику «Горизонты», предназначенному для 7-го класса вследствие невыполнения образовательной программы за 7-й класс.

## 2. Прогностический этап

На данном этапе были установлены цель и задачи, а также рассматривались возможные риски, преимущества и недостатки исследования.

Цель: рассмотреть эффективность использования англо-немецких когнатов на уроке немецкого языка как второго иностранного.

Данная цель предполагала решение ряда задач:

- вычислить процент понимания учащимися незнакомых немецких слов;
- познакомить учащихся с понятием когната и одной из классификаций англо-немецких когнатов;
- подобрать упражнения на закрепление и тренировку нового материала и организовать их выполнение;
- повторно вычислить процент понимания незнакомых немецких слов и сравнить с начальными результатами;
- сформулировать выводы по полученным результатам.

## 3. Организационный этап

На этом этапе был разработан план исследования, отобрана материальная основа и подготовлено материально-техническое оснащение. Материалы были подготовлены с учетом всех особенностей педагогического процесса и уровня обученности учеников. Они включали в себя видео, два одинаковых текста на английском и немецком языках, упражнения.

## 4. Практический

На данном этапе было проведено исследование на учащихся, а именно: были проведены начальные и контрольные проверки, введен новый материал, осуществлен контроль за процессом и анализ результатов.

Ход урока: В начале урока учащимся был предложен список из 17 немецких слов для проверки на понимание: *sollen, gleich, teuer, wohl, wachen, küssen, frei, fliegen, ernst, eben, letzt, allein, der Ofen, sauer, scheu, stark, lügen*. Ученики знали только 4 слова: *der Ofen, küssen, frei, allein*. Затем учащиеся были ознакомлены с новым материалом об англо-немецких когнатах, которые были рассмотрены по трем группам:

- когнаты, имеющие одну форму написания или различающиеся только по форме инфинитива n(en);
- когнаты, имеющие различия в написании и небольшую разницу в произношении;
- когнаты, имеющие большую разницу в произношении и написании.

После ознакомления с новым материалом учащиеся выполняли упражнения на распределение англо-немецких когнатов по трем группам и на нахождение англо-немецких когнатов в параллельных текстах «*Die suchenach Lorn*» и *The Searchfor Lora*. Затем учащимся был снова предложен тот же самый список немецких слов для проверки на понимание значения. В этот раз ученики догадались о значении 12 из 17 слов, используя знания об англо-немецких

когнатах: *der Ofen, küssen, frei, allein, sollen, gleich, wohl, wachen, sauer, scheu, stark, lügen*. В конце урока была проведена рефлексия, во время которой ученики высказали свое положительное отношение к использованию англо-немецких когнатов на состоявшемся уроке, а также заявили о своих намерениях использовать их в будущем на уроках немецкого языка. Учащиеся также отметили, что данная методика была для них новой и интересной.

### 5. Обобщающий этап

На данном этапе была произведена обработка результатов, сформулированы выводы, оформлен и описан ход исследования и итоги совместной деятельности учителя и учеников на уроке.

В результате анализа полученных данных может быть сформулирован следующий вывод: без использования знаний об англо-немецких когнатах группа учащихся 8 «Б» класса выявили значение 4 немецких слов, что составляет 23,5 %; после ознакомления с новым материалом учащиеся смогли выявить значение 12 слов без использования словаря и других источников, что составляет 70,5 %. Таким образом, результат учащихся улучшился в 3 раза, что подтверждает эффективность использования англо-немецких когнатов на уроке немецкого языка как второго иностранного.

### Список литературы

1. *Chechetka V.I., Lukina L.V.* Certain Issues of Teaching the German Language as the Second Foreign Language in Technical Higher Educational Institution // *Revista San Gregorio*. – 2019. – № 32.
2. *German after English, When More is Better after All* // *Goethe-Institut*. – 2018. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.goethe.de/en/spr/mag/21161178.html> (дата обращения: 08.05.2020).
3. *Lubliner S., Grisham D.L.* *Translanguaging: The Key to Comprehension for Spanish-Speaking Students and Their Peers*. Lanham: Rowman & Littlefield. – 2017. – P. 22–23.
4. *Stamenov M.* Cognates in language, in the mind and in a prompting dictionary for translation // *Behind the Mind. Methods, Models and Results in Translation Process Research*. – Copenhagen: Studies in Linguistics, 2009. – P. 219–251.

## УЧЕБНАЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

*Мелехина Екатерина Сергеевна*  
аспирантка факультета иностранных языков,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: [ekaterina.melekhina@mail.ru](mailto:ekaterina.melekhina@mail.ru)

## EDUCATIONAL INQUIRING ACTIVITY AS A MEANS OF FORMATION OF EDUCATIONAL AND COGNITIVE COMPETENCE

*Ekaterina Melekhina*  
Postgraduate Student of the Faculty of Foreign Languages,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: [ekaterina.melekhina@mail.ru](mailto:ekaterina.melekhina@mail.ru)

**Аннотация:** данная статья посвящена организации учебной исследовательской деятельности как средству формирования учебно-познавательной компетентности школьников. Дается определение таким понятиям, как «учебная исследовательская деятельность» и «учебное исследование», описываются учебно-познавательная компетентность, а также особенности планирования и оценивания результатов проведенного учебного исследования не только учителем, но и самими учениками.

**Ключевые слова:** учебная исследовательская деятельность, учебно-познавательная компетентность, учебное исследование, самостоятельность, учебно-познавательная деятельность, мотивированность, сознательность.

**Abstract:** this article is devoted to the organization of educational inquiring activity as a means of formation of educational and cognitive competence of students. The article defines such concepts as “educational inquiring activity” and “educational inquiry”, it describes educational and cognitive competence, as well as features of planning and evaluating the results of the educational inquiry not only by the teacher, but also by the students themselves.

**Key words:** educational inquiring activity, educational cognitive competence, educational inquiry, independent behavior, educational cognitive activity, motivation, consciousness.

**Постановка проблемы.** Изменения, происходящие в современном обществе, приводят к изменениям во многих сферах жизни и в первую очередь в образовании. Целью современного образования является формирование у обучающихся способности и готовности адаптироваться к новым социально-культурным условиям (А.В. Иванов). Самообучение и саморазвитие становятся основными категориями и направлениями учебного процесса. Современный урок, согласно требованиям федерального государственного образовательного

стандарта, необходимо строить в деятельностном режиме, формируя учебно-познавательную и учебно-исследовательскую компетентности школьника, его способности и готовности к самообразованию в течение всей жизни (О.А. Дорожкина, А.А. Красноборова). В педагогической литературе (А.Г. Бермус, Л.Я. Зорина, А.А. Красноборова, А.В. Хуторской, А.В. Миронов) в процессе анализа проблем, связанных с качеством современного образования, актуализируется необходимость перехода от центристской образовательной парадигмы к компетентностной (В.В. Москин, А.А. Петренко).

Учебная исследовательская деятельность является наиболее эффективным видом деятельности обучающихся, осуществляя которую они обучаются самостоятельности в планировании своей деятельности, в поиске и принятии решений в разных жизненных ситуациях и ответственности за них. Учебное исследование является процессом познания, деятельностью, направленной на решение творческой исследовательской задачи с заранее неизвестным ответом. Его главной целью является развитие полноценно развитой личности, способности к самообучению и раскрытие творческого потенциала. Но в настоящее время, несмотря на наличие большого числа работ, посвященных исследовательской деятельности обучающихся, нет единой методики организации учебной исследовательской деятельности школьников на уроках в основной школе. Этим и обусловлен выбор темы для написания данной статьи.

#### **Изложение основного материала исследования.**

Компетентностный подход подразумевает овладение знаниями и умениями в комплексе, по отношению к личной и социальной значимости продуктов деятельности. Для начала разграничим два синонимичных понятия «компетенция» и «компетентность». Компетенция – отчужденное, заранее заданное социальное требование к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере. Компетентность определяется как уже состоявшееся качество личности (совокупность качеств) ученика и минимальный опыт деятельности в заданной сфере; это совокупность личностных качеств ученика (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно-значимой сфере [5].

Учебно-познавательная компетентность – это уровень осуществления учебно-познавательной деятельности, который соответствует существующей в культуре социума системе ценностей, принципов и методов познания [1]. Формирование учебно-познавательной компетентности предполагает обучение планированию, анализу информации (отличать достоверные факты от ложных, выделять наиболее значимые от второстепенных), рефлексии и самооценке. Ученик получает знания непосредственно из реальности (используя различные методы познания), овладевает приемами и способами действия в нестандартных ситуациях [4]. Учебно-познавательная деятельность является самоуправляемой деятельностью обучающихся по решению личностно значимых и социально-актуальных реальных

познавательных проблем, сопровождающейся овладением необходимыми для их разрешения знаниями и умениями по добыванию, переработке и применению информации. Компетентностный подход реализуется средствами содержания образования. У ученика формируются и развиваются способность и возможность принимать решения в реальных жизненных ситуациях и обучаться системе активных умственных действий, а именно: школьники получают новую информацию при анализе, сравнении, синтезе и конкретизации доступного фактического материала. Учебная исследовательская деятельность является эффективным средством формирования учебно-познавательной компетентности [6].

Под исследовательской деятельностью можно понимать специально организованную, познавательную творческую деятельность обучающихся, соответствующую научному исследованию по своей структуре, характерными чертами которой являются целенаправленность, активность, предметность, мотивированность и сознательность [2]. В рамках реализации учебной исследовательской деятельности обучающие проводят учебное исследование – специально организованный процесс изучения какой-то темы с целью решения разных индивидуальных задач, который осуществляется в соответствии с основными этапами научного исследования: постановка проблемы, изучение теории, подбор методик и практическое овладение ими, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, собственные выводы. Над учебным исследованием можно работать индивидуально или в малых группах; такая работа учит самостоятельности (в поиске и обработке информации) и предполагает высокую степень коммуникации: для выражения школьниками своего собственного мнения; при активном включении в реальную деятельность; при запоминании различных фактов, событий и явлений; при создании условий для свободного обмена идеями и выражения чувств и эмоций, при этом происходит еще и осмысление воспринимаемой информации; а также стимулируется развитие творческого мышления. В результате осуществления учебного исследования формируются познавательные мотивы и исследовательские умения.

При осуществлении учебной исследовательской деятельности меняется способ мышления школьников, они учатся грамотно задавать вопросы, которые «направляют» и помогают спланировать их деятельность для достижения своей цели. В основе традиционной системы обучения лежит предметное содержание (что учить?) и формирование определенных умений и навыков (как действовать?), при этом обучающиеся механически запоминают сообщенную учителем информацию, не понимая ее практической значимости (зачем мне это нужно?). Обучение в современной школе необходимо планировать с опорой на внутренние личностные мотивы школьников: 1) нужно показать важность и возможность применения учебного материала и способа действия в реальных ситуациях («для чего мне это знать?»); 2) нужно определить эффективные способы действия для достижения цели («как мне следует действовать?»); 3) средством и результатом обучения будут полученные знания [2].

Учебная исследовательская деятельность – это совместная работа учителя и ученика, которая должна осуществляться на постоянной основе. Хорошо продуманное учебное исследование обеспечивает баланс между получением прочных знаний и глубоким пониманием по конкретной теме и возможностью формирования определенных личных качеств и учебно-познавательной компетентности.

Первый шаг при планировании занятия (курса) – определение цели и задач обучения, что именно смогут изучить, сделать и понять школьники в результате проведения учебного исследования. Эти цели определяются учителем в соответствии с рабочей программой и тематическим планированием. После этого определяются способы организации учебной исследовательской деятельности, которые помогут достигнуть поставленной образовательной цели и будут доступными для обучающихся. Несмотря на то, что учитель определяет область (тему) исследования и намечает план работы, ученики ставят свою цель и определяют задачи учебного исследования, формулируют проблему, определяют подходящие методы исследования и обработки информации, а также готовятся к презентации результатов своего исследования.

Совместное планирование является важным аспектом учебной исследовательской деятельности. Формулирование темы и проблемы учебного исследования, определение направлений учебного исследования (постановка цели и задач) и выбор методов в команде помогает более точно определить глубину учебного исследования [7].

С самого начала процесс планирования предполагает создание комфортного и увлекательного образовательного пространства, способствующего созданию благоприятных условий для учебного исследования, желания идти на риск и обучаться. Важно грамотно выбрать материал не только для увлечения школьников на начальном этапе, но и на протяжении проведения всего учебного исследования. Грамотно спланированное образовательное пространство создает благоприятные условия для проведения учебного исследования, но лишь опираясь на природную любознательность обучающихся, можно сделать процесс обучения увлекательным. Учитель ставит своей целью поддерживать вовлеченность «юных исследователей» в деятельность, где они применяют свои знания и умения. Его роль – слушать, наблюдать, записывать. На начальном этапе задается тон всего учебного исследования, поэтому так важно наблюдать за деятельностью и взаимодействием школьников. Учитель в это время как исследователь внимательно наблюдает за их работой и помогает принимать решения относительно дальнейшего планирования, которое будет способствовать достижению поставленных цели и задач, направленных на решение определенной проблемы.

Учитель-исследователь анализирует работу учеников через призму поставленных цели и задач учебного исследования, в этом ему помогают следующие вопросы: 1. Что хотят знать и какие предположения высказывают

ученики? 2. Каким образом они планируют свое учебное исследование? 3. Как могу я (учитель) поддерживать их заинтересованность в проведении учебного исследования? Анализ результатов наблюдения учебной исследовательской деятельности с различных сторон является хорошей основой для адаптации учебного исследования и планирования новых, более сложных.

Основное внимание следует уделять развитию учебно-познавательной компетентности каждого школьника в динамике. Обучающиеся используют разные формы рефлексии своей деятельности (индивидуальные, групповые), которые позволяют оценить полученную во время учебного исследования информацию и дают обратную связь: насколько достоверна данная информация и правдивы выводы, правильно ли была спланирована их деятельность, насколько точно юные исследователи понимают данную тему. Обучающиеся должны рассматривать учебное исследование как деятельность, которую они осуществляют сами, а не учебный процесс, организованный для них учителем. Способ мышления и интересы детей постоянно меняются и развиваются, и при организации учебной исследовательской деятельности мышление и увлечения учеников должны выходить на первый план.

Как же понять, что ученики узнали во время проведения учебного исследования (содержательная рефлексия и рефлексия деятельности)? На уроке ученики обмениваются результатами своих исследований, обсуждают их, задают друг другу вопросы как «эксперты». Выступление с докладом по результатам проведенного учебного исследования в качестве «эксперта» мотивирует обучающихся, а возможность обсудить все работы и получить обратную связь помогает повысить самооценку «юных исследователей». Представление результатов учебного исследования может проходить в разной форме: доклада, круглого стола, «интервью» с экспертом и т.д. Важным аспектом является демонстрация возможности применения полученных знаний в реальных жизненных ситуациях. Оценить уровень сформированности учебно-познавательной компетентности можно с помощью:

– оценивания продукта, созданного учениками во время проведения учебного исследования (демонстрация полученных знаний, анализ умений, навыков и способностей);

– оценивания деятельности обучающихся (насколько качественно, эффективно, полно и результативно проведено учебное исследование);

– самооценивания и взаимооценивания обучающихся (субъективный анализ своей деятельности) [3].

При этом можно использовать количественные, рейтинговые, качественные или уровневые методы.

Важной составляющей организации учебной исследовательской деятельности является анализ проведенного учебного исследования самим учителем, поскольку это позволяет оценить не только работу обучающихся, но и работу учителя при подготовке и обучению учебной исследовательской деятельности. Для этого учитель отвечает на следующие вопросы:

1. Достаточно ли широка тема учебного исследования, чтобы проводить его в рамках нескольких учебных предметов?

2. Соответствуют ли тема, цель и задачи учебного исследования интересам и увлечениям учеников?

3. Создаются ли достаточно возможностей для развития умения формулировать проблему и искать способы ее решения, а также развития творческого и критического мышления?

4. Способствует ли учебная исследовательская деятельность развитию навыков совместного обучения и формированию учебно-познавательной компетентности?

5. Все ли ученики одинаково активно вовлечены в учебную исследовательскую деятельность?

6. Были ли созданы оптимальные условия для глубокого концептуального понимания темы учебного использования?

7. Соответствовало ли учебное исследование ожиданиям обучающихся: их интересам, предпочтениям, имеющимся знаниям и опыту?

Таким образом, в роли исследователя выступают не только ученики, но и учитель: каждый ставит свою цель и определяет задачи, планирует и осуществляет исследование, анализирует полученные данные и переосмысливает свою деятельность на основе рефлексии.

**Выводы.** Современные тенденции в развитии процесса обучения влияют на отношения между учениками и учителем, появляются разные подходы к обучению, ориентированные на ученика. Компетентностный подход при обучении через учебную исследовательскую деятельность предполагает значимость осваиваемых компетенций в социальной и личностной сфере обучающихся, что является актуальным в условиях информационного и коммуникационного общества.

Таким образом, организация учебной исследовательской деятельности помогает школьникам «научиться учиться» не только в школе, но и в течение всей жизни. Знания, умения и навыки в традиционном понимании становятся средством обучения и являются основой для формирования творческих и активных личностей, готовых к принятию решений в разных жизненных ситуациях и умеющих анализировать свою деятельность. Следовательно, учебная исследовательская деятельность является средством формирования учебно-познавательной компетентности, что предполагает: 1) знание и владение методами учебно-познавательной деятельности для эффективного обучения; 2) умение формулировать проблему и самостоятельно находить решение в разных нестандартных не только учебно-познавательных, но и реальных жизненных ситуациях; 3) желание и стремление учиться, познавать мир вокруг себя и проявление широких познавательных интересов в различных учебных предметах.

### Список литературы

1. *Воровщиков С.Г.* Учебно-познавательная компетентность старшеклассников: состав и структура // Наука и школа. – 2007. – № 1. – С. 36–38.

2. *Мелехина Е.С.* Учебная исследовательская деятельность школьников // Сб. ст. и тез. XII Междунар. науч.-практ. конф. преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов. – 2018. – Т. 3. – С. 33–37.
3. *Хуторской А.В.* Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования // Высшее образование в России. – 2017. – № 12. – С. 85–91.
4. *Хуторской А.В.* Педагогические основания диагностики и оценки компетентностных результатов обучения // Известия ВГПУ. – 2013. – № 5. – С. 7–15.
5. *Хуторской А.В.* Технология конструирования компетентностного обучения [Электронный ресурс] // Вестник Ин-та образования человека. – 2011. – № 2. – URL: <http://eidos-institute.ru/journal/2011/211>. – В надзаг: Институт образования человека, e-mail: [vestnik@eidos-institute.ru](mailto:vestnik@eidos-institute.ru)
6. *Bezukladnikov K.E., Melekhina E.S.* Educational inquiring activity as means of formation of educational and informative competence of younger teenage age at the lessons of English // Language and Culture. – 2018. – P. 74–82.
7. *Murdoch K.* The Power of Inquiry. – Melbourne, Australia, 2015.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННЫХ ПРОЕКТОВ В ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ

**Мосина Маргарита Александровна**

*д-р пед. наук, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь*

*E-mail: margarita\_67@inbox.ru*

**Бокова Софья Николаевна**

*студентка 741 гр. факультета иностранных языков,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь*

*E-mail: bokova.sofia16@gmail.com*

## INTERNATIONAL TELECOMMUNICATION PROJECTS IN THE PROCESS OF TEACHING HIGH SCHOOL STUDENTS

**Margarita Mosina, Ph.D.**

*Professor of the Foreign Language Education Department,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm*

*E-mail: margarita\_67@inbox.ru*

**Sofia Bokova**

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group 741,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm*

*E-mail: bokova.sofia16@gmail.com*

**Аннотация:** в статье рассматриваются вопросы организации межкультурных телекоммуникационных проектов в образовательном пространстве старшей школы. Дано определение понятия «телекоммуникационный проект»; описаны этапы реализации проекта; обсуждаются умения, которые формируются в результате. Предложена методика организации и реализации проекта, включающая цель, результат, подходы, принципы, содержание, этапы, оценивание. Описано проведение проекта, участниками которого стали учащиеся средней степени образования школ России и Чехии.

**Ключевые слова:** межкультурный телекоммуникационный проект, системно-деятельностный подход, метапредметные результаты.

**Abstract:** the article discusses the organization of intercultural telecommunication projects in the educational environment of high school. The definition of the concept of "telecommunication project" is given, the stages of its implementation are described, the skills that are formed as a result of its implementation are discussed. The methodology for organizing and implementing the project is proposed, including the goal, learning outcomes, approaches, principles, content, stages, and evaluation. The project is described, the participants of which were students of the secondary level of education in schools in Russia and the Czech Republic.

**Key words:** international telecommunication project, systemic-structural activity approach, meta-subject learning outcomes.

В современном образовательном процессе формирование интегративной, кросс-культурной, коммуникативной и медийной компетенции учащихся является одним из векторов в обучении иностранным языкам. Данные компетенции учащихся формируются в процессе проектно-исследовательской работы, построенной на основе интернет-ресурсов и прикладных программ.

Важным средством, обеспечивающим создание нового информационного поля, являются телекоммуникационные проекты, которые открывают новые возможности в организации учебного процесса по иностранному языку, обеспечивают широкий доступ к информации, интерактивный диалог, а также отвечают требованиям федерального государственного образовательного стандарта (далее – ФГОС). Главной целью образования, в соответствии с образовательным стандартом, становится воспитание гармоничной и свободной личности, способной мыслить, добывать и применять полученные знания как в учебных, так и во внеучебных ситуациях, обдумывать и критически воспринимать решения, владеть техникой планирования и антиципации результатов деятельности, уметь рефлексировать и эффективно сотрудничать в решении общей учебной задачи, также быть открытым для новых знаний и культурных связей. Данная цель может быть осуществлена посредством внедрения в образовательный процесс альтернативных способов ведения образовательной деятельности в учебное и внеучебное время. К таким альтернативным методам обучения можно отнести технологии, основанные на проектной и исследовательской деятельности обучающихся.

Включение обучающихся в проектную деятельность межкультурного телекоммуникационного характера является одним из эффективных путей повышения эффективности учебной деятельности в школе, так как с помощью межкультурного телекоммуникационного проекта можно создать естественную языковую среду, формирующую потребность для межкультурного общения.

Исходя из определения, предложенного Е.С. Полат и М.Ю. Бухаркиной, следует, что *телекоммуникационный проект* – это совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся-партнеров, организованная на основе компьютерной телекоммуникации. Эта деятельность имеет общую проблему, цель, согласованные методы и способы деятельности, направленные на достижение общего результата деятельности [2, 4].

Предлагаем разделить это определение на смысловые элементы для иллюстрации специфики телекоммуникационных проектов в сравнении с иными способами проектно-исследовательской работы и соотнести каждый компонент с конкретным требованием ФГОС СОО [3]:

- компонент «совместная деятельность» подразумевает коллаборацию участников межкультурного проекта, требования к их деятельности и компетенции для успешного участия в межкультурной коммуникации (п. 2.1);
- «учебно-познавательная деятельность» реализуется по требованиям ФГОС к организации проектно-исследовательской деятельности с учетом метапредметных, предметных и личностных результатов (п. 1.1);

- «творческая или игровая деятельность» – одна из важнейших составляющих современного образования, соответствующая целевым установкам в педагогической деятельности с учетом концепта;

- «edutainment» – игровое обучение и форма учебного процесса в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта во всех его проявлениях: знаниях, навыках, умениях, эмоционально-оценочной деятельности [5];

- «организованная на основе компьютерной телекоммуникации» определяет требования к ИКТ-компетентности (п. 1.3);

- «деятельность, имеющая проблему, цель, согласованные методы и способы деятельности, направленные на достижение общего результата деятельности», составляет непосредственно структуру проекта.

Любой проект можно представить как «*пять П*»: *проблема, проектирование (планирование), поиск информации, продукт, презентация, а также портфолио* – папку, в которой собраны все рабочие материалы, в том числе черновики, планы, отчеты [1]. Так, по модели «Семи П» телекоммуникационный проект реализуется в несколько этапов:

1. Подготовка.
2. Планирование.
3. Поиск информации.
4. Разработка продукта.
5. Презентация.
6. Рефлексия и оценка результатов.
7. Дальнейшая жизнь проекта.

Алгоритм выполнения межкультурных телекоммуникационных проектов состоит из следующих этапов:

**I этап – иницирующий**, целью которого является установление контактов с зарубежными партнерами и обсуждение плана проекта, этапов, целей, задач и итогового продукта проекта;

**II этап – подготовительный**, на котором проводится анкета входного контроля, мотивация участников, формирование проектных групп с распределением в них ролей и обязанностей, обсуждение идей итогового продукта, составление и утверждение индивидуального плана работы, создание условий информационно-материального обеспечения;

**III этап – процессуальный**, на котором осуществляется знакомство с зарубежными участниками проекта с помощью электронной почты или иной платформы, знакомство с культурой стран участников, дальнейшая работа над промежуточным и итоговым продуктом;

**IV этап – результативный**, где участники проекта подводят результаты деятельности, презентуют итоговый продукт и проводят рефлекссию (эмоциональную, содержательную и организаторскую).

Соблюдение всех этапов проведения проекта как со стороны учителя-куратора, так и со стороны учеников, является необходимым условием успешной реализации телекоммуникационного проекта. Так, например, учителя

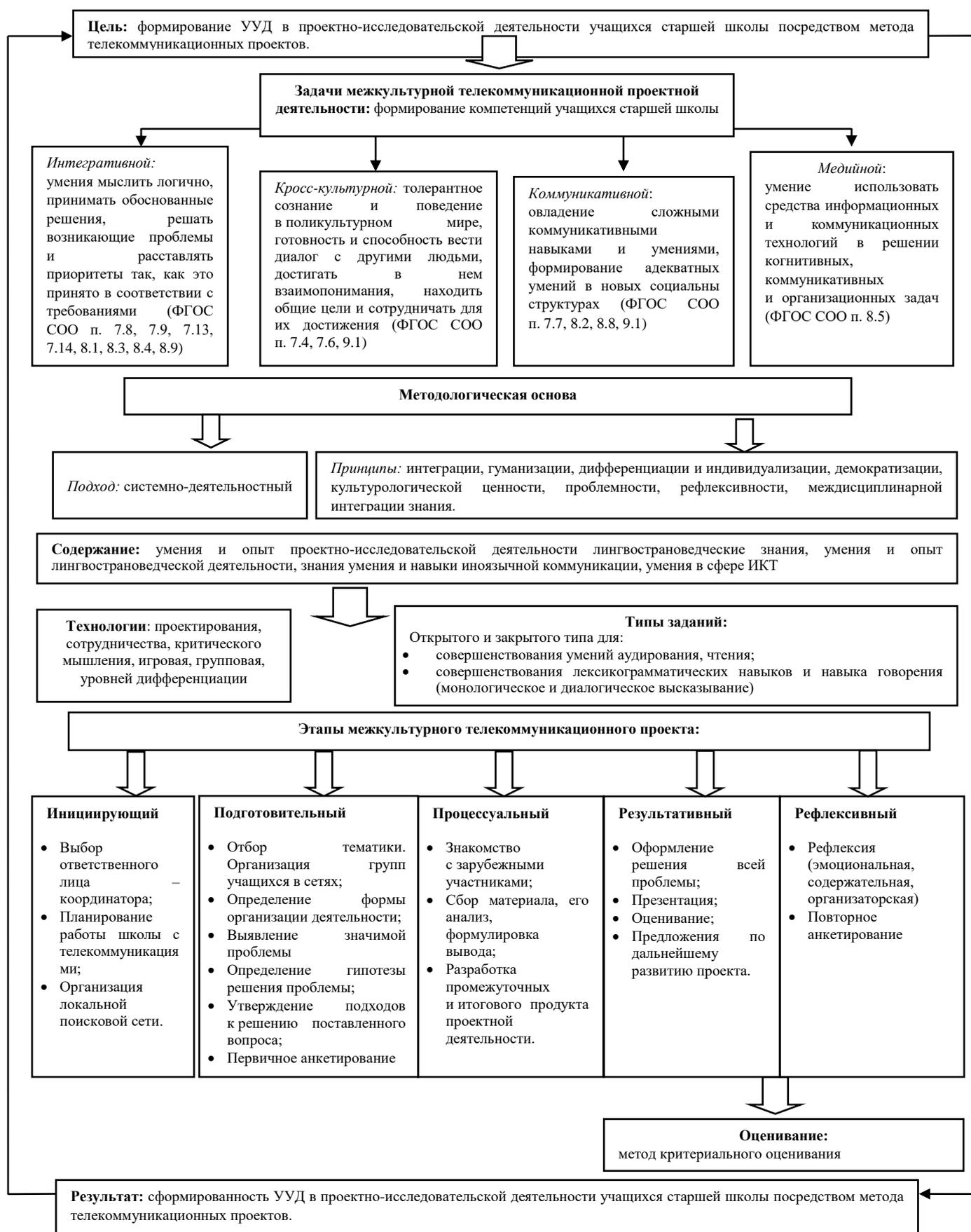
часто опускают важнейший этап формулирования проблемного вопроса, цели (в дальнейшем антиципации) и рефлексии. Структура проекта должна быть открыта, прозрачна, обсуждена и согласована с участниками проекта.

Отличаясь высокой степенью интерактивности, компьютерные телекоммуникации способствуют созданию уникальной учебно-познавательной среды, используемой для решения различных дидактических задач: познавательных, информационных, культурологических и др. Отличительной особенностью такой среды является возможность ее использования для массового, индивидуального и самообучения. В рамках такой среды можно:

- организовывать тренировку умений аудирования, чтения, говорения и письма;
- создавать благоприятные условия для развития творческого мышления, формирования толерантного сознания и поведения в поликультурном мире;
- создать условия для превращения классного коллектива в коллаборативный процесс;
- развивать навыки работы в Сети и взаимодействия посредством телекоммуникаций, формировать умения поиска, анализа и синтеза полученных данных;
- формировать коммуникативную иноязычную компетенцию, необходимую для успешного общения в поликультурном мире, сотрудничества и диалога культур;
- создать «виртуальный класс», расширяющий возможности группового и проектного обучения.

В рамках подготовки научно-исследовательской работы нами был создан и успешно реализован межкультурный телекоммуникационный проект «Citizen of the world: breaking cultural stereotypes». Участниками проекта были учащиеся средней ступени образования школ России и Чехии. Целью проектной деятельности был совместный поиск учащимися и педагогами новых комплексных знаний о стереотипии и концепте Global Citizen, овладение умениями использовать эти знания при создании своего интеллектуального продукта, востребованного сообществом, а также формирование ключевых компетенций, необходимых каждому члену современного общества, развитие личности и творческого потенциала учащихся средствами английского языка и метода проектов.

В процессе разработки комплексного межкультурного телекоммуникационного проекта нами была создана схема, иллюстрирующая методику организации проектно-исследовательской деятельности учащихся (см. рисунок). В ней отражены основные цели и задачи, в соответствии с современными требованиями ФГОС СОО, принципы и подходы к образовательному процессу, описана содержательная и методическая часть, технологии, этапы, метод оценивания и результат проектно-исследовательской деятельности. Данная таблица может быть использована преподавателями при подготовке и реализации собственных межкультурных телекоммуникационных проектов.



*Рис.* Методика организации проектно-исследовательской деятельности учеников старшей школы при помощи использования межкультурного телекоммуникационного проекта «Citizenoftheworld»

Отправной точкой исследования послужила необходимость систематизации научных знаний и опыта использования телекоммуникационных проектов при обучении иностранному языку, а также разработка методики использования международного телекоммуникационного проекта и его апробация в обучении учащихся старшей школы для развития межкультурной и коммуникативной компетенций с учетом требований образовательных стандартов.

Суммируя вышеизложенное, межкультурное обучение предполагает взаимодействие представителей различных культур, в том числе и виртуальное, в процессе которого открываются перспективы познания иноязычной культуры. Последнее приобретает исключительно важное значение в условиях телекоммуникационной проектной деятельности.

Исходя из результатов, полученных нами в ходе первичного и повторного анкетирования, а также цели исследования, межкультурное обучение иностранному языку в старшей школе будет успешным на основе использования телекоммуникационных проектов, которые в силу их специфики открывают возможности интерактивного взаимодействия представителей различных культур, моделирования методики телекоммуникационного проектной деятельности на основе требований ФГОС СОО при условии строгого соблюдения этапности, включающей в себя пошаговую организацию выполнения проекта, постановку проблемы, сбор и обработку информации, проведение и оценку проекта, организацию рефлексии.

### Список литературы

1. Мосина М.А., Белогрудова В.П. Путешествие в мир проектных технологий обучения иностранным языкам: учеб.-метод. пособие / Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2010. – 290 с.
2. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Академия, 1999. – 167с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М., 2010.
4. Applications of telecommunications in education: National Science Foundation projects on advanced technological and online education in information engineering technology [Электронный ресурс]. – URL: <https://ieeexplore.ieee.org/document/1191689> (дата обращения: 20.04.2020).
5. Edutainment [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.evolutionmusic.ru/edutainment> (дата обращения: 13.03.2020).

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЛОЖЕНИЯ «GOOGLE EXPEDITIONS» ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

*Мосина Маргарита Александровна*

*д-р пед. наук, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь*

*E-mail: margarita\_67@inbox.ru*

*Бурлакова Алёна Алексеевна*

*студентка 741 гр. факультета иностранных языков,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь*

*E-mail: al-perm2013@mail.ru*

## DEVELOPING STUDENTS' SOCIO-CULTURAL COMPETENCE BY MEANS OF «GOOGLE EXPEDITIONS»

*Margarita Mosina*

*Professor of the Foreign Language Education Department,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm*

*E-mail: margarita\_67@inbox.ru*

*Alyona Burlakova*

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group 741,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm*

*E-mail: al-perm2013@mail.ru*

**Аннотация:** в статье рассматривается понятие социокультурной компетенции, средства формирования социокультурной компетенции, а также дается описание апробации разработанной виртуальной экспедиции с учащимися основной школы.

**Ключевые слова:** социокультурная компетенция, виртуальная экспедиция, приложение «Google Expeditions».

**Annotation:** the article deals with the notion of “sociocultural competence” and highlights the means of its developing. It describes the results of testing of the self-made virtual expeditions.

**Key words:** sociocultural competence, virtual expedition, the app «Google Expeditions».

Современное информационное общество, в котором мы живем, трудно представить в изоляции от процессов глобализации и постоянно растущего социокультурного взаимодействия. Эти процессы касаются всех сфер жизни общества, поскольку человек, занимаясь своей деятельностью, встречается с представителями различных культур, обменивается с ними знаниями

и опытом. Именно поэтому формирование социокультурной компетенции занимает особое место в образовательном процессе.

В федеральном государственном образовательном стандарте социокультурная компетенция рассматривается как часть коммуникативной компетенции, которая в свою очередь является целью обучения иностранным языкам. Понятие «социокультурная компетенция» входит в состав более широкого понятия «иноязычная коммуникативная компетенция» наряду с лингвистической, социолингвистической, социальной, дискурсивной и социокультурной компетенцией и, следовательно, также является целью и средством обучения иностранному языку. Данное понятие не имеет одной определенной трактовки и определяется по-разному.

По мнению Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина, социокультурная компетенция (англ. *sociocultural competence*) – это совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка. Социокультурная компетенция входит в состав коммуникативной компетенции и является ее компонентом [1].

В федеральном государственном образовательном стандарте социокультурная компетенция определяется как «приобщение к культуре, традициям, реалиям стран / страны изучаемого языка в рамках тем, сфер и ситуаций общения, отвечающих опыту, интересам, психологическим особенностям учащихся основной школы на разных ее этапах» [3].

Е.Н. Соловова отмечает, что социокультурная компетенция является инструментом воспитания международно ориентированной личности и предполагает усвоение учащимися социального опыта, традиций (не только страны изучаемого языка, но и своих родных), их учет в процессе взаимодействия, а также преодоление страха и недоверия по отношению к другим культурам [5]. Социокультурная компетенция тесно связана с процессом обучения самому языку (т.е. с формированием лингвистической компетенции) [2].

Проанализировав вышеизложенные трактовки данного термина, автор исследования определяет социокультурную компетенцию как совокупность знаний о культурных, языковых, социальных особенностях страны изучаемого языка и реализация этих знаний в процессе иноязычного общения.

Социокультурная компетенция подразумевает под собой знакомство с национально-культурной спецификой речевого поведения носителей языка, а именно с теми элементами социокультурного контекста, которые позволяют облегчить иноязычное общение с носителями языка: обычаи, страноведческие знания, социальные условности, правила, нормы [4]. Все эти элементы являются компонентами языковой среды изучаемого языка. Необходимо подчеркнуть, что формирование социокультурной компетенции возможно при погружении в такую среду.

Процесс формирования социокультурной компетенции происходит в определенных условиях, иначе именуемых языковой средой, которую необходимо искусственно создавать с помощью следующих средств: аутентичных текстов, использования социологических и статистических данных, просмотров видеофильмов, изучения дисциплины «Лингвострановедение», использования информационно-коммуникационных технологий на уроках иностранного языка. Эти средства погружают в атмосферу страны изучаемого языка, знакомят с культурными, историческими, политическими особенностями страны, менталитетом жителей данной территории.

Ярким примером использования информационно-коммуникационных технологий на уроках иностранного языка является приложение Google Expeditions (Экспедиции). Это приложение, позволяющее проводить познавательные виртуальные туры. Данное приложение создано по инициативе Google с целью обеспечения легкого доступа к виртуальной реальности в образовательной сфере [7].

Приложение Google Expeditions предполагает использование в небольшой группе учащихся, выступающих в роли исследователей, под руководством гида, роль которого может исполнять как учитель, так и любой из учащихся [6]. Гид рассказывает о представленных в экспедиции объектах, памятниках, в это время ученики рассматривают панорамные и 3D-изображения этих объектов на своих смартфонах в приложении. Иными словами, использование данного приложения – это имитация экскурсий с гидом.

Опишем возможности использования данного приложения на уроках иностранного языка.

Во-первых, это представление нового материала (учитель – гид, знакомящий ребят с определенными памятниками архитектуры, экспонатами в музее и т.д., ученики слушают и воспринимают поступающую информацию).

Во-вторых, приложение Google Expeditions может быть использовано на этапе проверки усвоенного материала. Учащиеся, просмотрев видеотур, отвечают на вопросы по каждому знаковому месту / объекту, данные в приложении. Здесь хочется отметить разнообразие вопросов, данных в приложении, и их разноуровневость: выделены вопросы для уровня Beginner, Intermediate и Advanced по одной и той же теме.

В-третьих, приложение можно использовать на этапе воспроизведения, когда учащиеся сами должны воспроизвести и применить усвоенную информацию. Это возможно легко осуществить при режиме поведения тура самостоятельно. Теперь проведение тура будет являться задачей учащихся, а не учителя. Учитель будет слушать и оценивать проведение тура.

С целью расширения лингвострановедческих знаний по темам «Around the World» и «Adventure Holidays», формирования умений письменной речи и ознакомления учащихся с технологией виртуальной экскурсии и применения полученных знаний на практике были созданы одноименные виртуальные туры. Также было проведено пробное обучение по одной из тем, в котором

принимала участие группа из 6 учащихся 6-х и 7-х классов языкового центра «Britannia» г. Перми. Апробация представляла собой тематический урок «National Park Brecon Beacons», по теме из УМК «Prepare 3» раздел 7 «Adventure Holidays» [8]. Рассмотрим этапы данного урока.

На подготовительном этапе была создана виртуальная экспедиция по теме «Brecon Beacons», содержащая всю необходимую информацию о парке, разработан план урока и подготовлено оборудование (очки виртуальной реальности).

Первый этап урока (вступительный) заключался во введении в тему урока, знакомстве или повторении лексики из экскурсии, которая может быть новой для учащихся, обсуждении общих вопросов, которые являлись введением в тему экскурсии. Также учащимся была дана инструкция по работе с очками виртуальной реальности, чтобы снизить возникновение трудностей в техническом плане.

На основном этапе урока учащиеся самостоятельно в парах познакомились с экскурсией и информацией о данных локациях. Также им предлагалось обсудить в парах отличительные черты каждого места, поделиться тем, что их заинтересовало / удивило / впечатлило.

Далее после просмотра экскурсии учащимся был предложен задание создать рекламу национального парка Brecon Beacons с упоминанием его отличительных черт, уникальной фауны и тех видов активного отдыха, которыми можно там заняться. Далее созданные рекламы были презентованы перед всем классом. Задачей учащихся и учителя являлось оценить представленные рекламы в соответствии с данными критериями: упомянута общая информация о парке, уникальная фауна парка, названия видов активного отдыха; креативный подход к презентации (представлению) рекламы; эстетическая сторона рекламы. Затем была выделена лучшая реклама.

Заключительным этапом была рефлексия. Учащиеся написали свои отзывы по проведенному уроку со своими благодарностями, предложениями по улучшению урока. По отзывам, написанным учащимися, урок был эффективен и полезен, также способствовал лучшему усвоению лексики по теме «Adventure Holidays». На протяжении всего урока учащиеся были активны, выполняли все задания с энтузиазмом и в конце составили свои рекламы, которые были довольно содержательными и информативными, с использованием новой лексики.

В заключение можно сказать, что приложение «Google Expeditions» обладает большим образовательным потенциалом, формируя социокультурную компетенцию. Кроме этого, повышает эффективность процесса обучения, а именно развивает монологическую и диалогическую речь учащихся, пополняет их словарный запас, развивает умения аудирования, мотивирует учащихся изучать иностранный язык, помогает преодолеть языковой барьер. Таким образом, данное приложение помогает добиться некоторых результатов, прописанных в примерной программе по иностранному языку в начальной и основной школе.

### Список литературы

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
2. *Бекаревич Т.И.* Формирование социокультурной компетенции на начальной ступени обучения (на примере английских пословиц и поговорок) [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2011. – № 11, Т. 2. – С. 147–151. – URL: <https://moluch.ru/archive/34/3807/> (дата обращения: 24.05.2019).
3. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования Российская Федерация [Электронный ресурс]. Приказ Минобрнауки РФ от 17.12.2010 г. № 1897 (в ред. от 31.12.2015 г.). – URL: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rf-ot-17122010-n-1897/>
4. *Симонян А.А.* Обучение культуре при изучении языка [Электронный ресурс]. – 2015. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/2015/11/06/obuchenie-kulture-pri-izuchenii-yazyka> (дата обращения: 21.05.2019).
5. *Соловова Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций. – М.: Просвещение, 2008. – 239 с.
6. Что такое Экспедиции? [Электронный ресурс]. – URL: <https://support.google.com/edu/expeditions/answer/6335093?hl=ru> (дата обращения: 24.05.2019).
7. Bring your lessons to life with Expeditions [Электронный ресурс]. – URL: [https://edu.google.com/products/vr-ar/expeditions/?modal\\_active=none](https://edu.google.com/products/vr-ar/expeditions/?modal_active=none) (дата обращения: 15.05.2020).
8. *Kosta J., Williams M.* Prepare Student's book Level 3. – Cambridge: Cambridge University Press, 2019.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ INSTAGRAM В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

*Мосина Маргарита Александровна*

*д-р пед. наук, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: margarita\_67@inbox.ru*

*Гордеева Ольга Юрьевна*

*студентка 741 гр. факультета иностранных языков,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: olya\_gordeeva\_1998@mail.ru*

## THE USE OF SOCIAL NETWORK INSTAGRAM IN TEACHING ENGLISH TO STUDENTS OF SECONDARY SCHOOL

*Margarita Mosina*

*Professor of the Foreign Language Education Department  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: margarita\_67@inbox.ru*

*Olga Gordeeva*

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group 741,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: olya\_gordeeva\_1998@mail.ru*

**Аннотация:** в статье рассматриваются теоретические и определяются дидактические основы использования социальной сети Instagram в обучении английскому языку. Определены понятия Instagram, кратко представлен образовательный потенциал социальной сети Instagram в качестве образовательной среды, описан ход исследовательского проекта и примерные задания с применением методического потенциала социальной сети для формирования иноязычной коммуникативной компетенции учащихся основной школы.

**Ключевые слова:** Instagram, вторичная языковая личность, ИКТ-компетенция, мультимедийные технологии, образовательная среда.

**Abstract:** the article discusses the theoretical and didactic foundations of using the Instagram social network in English language teaching. The concept of Instagram is given. The educational potential of social network as an educational environment is briefly described. The article also presents the course of the research project and

sample tasks with the use of the methodological potential of the social network for the development of foreign-language communicative competence among secondary school students.

**Key words:** Instagram, the second linguistic personality, ICT competence, multimedia technologies, educational environment.

В XXI в. информационные технологии активно используются во всех сферах деятельности человека, в том числе и в образовательной сфере. Они используются для интенсификации процесса обучения как средство наглядности, инструмент отработки навыков, источник дополнительной информации и организации сотрудничества. В условиях информатизации и глобализации общества предъявляются новые требования к обучению, возникают новые уникальные возможности для получения знаний, появляются новые подходы к обучению. В современном мире социальные сети представляют собой не только площадку для общения и разного рода коммуникаций, но и выступают в качестве образовательных платформ. Исследователи отмечают, что технологии Веб 2.0, к которым относят и социальные сети, предоставляют широкие возможности для интенсификации и индивидуализации образовательного процесса, в том числе и в обучении иностранным языкам. Действующий в данное время Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (далее – ФГОС ООО) нацелен на повышение качества образования в целом, а также на формирование у учащихся информационно-коммуникационной компетенции.

Потенциал и особенности использования социальных сетей обусловлены прежде всего своей доступностью и скоростью передачи информации, а их использование в образовательных целях позволяет вывести занятия за рамки аудиторных занятий, что дополнительно мотивирует обучающихся. Активное использование современных информационно-коммуникационных технологий способствует выстраиванию оптимальной индивидуальной образовательной траектории обучающихся в процессе изучения иностранного языка и раскрытию их личностного потенциала [1]. Одной из социальных сетей, которая приобрела особую популярность среди современных школьников, является Instagram. Instagram – это приложение для обмена фотографиями и видеозаписями с элементами социальной сети, позволяющее снимать фотографии и видео, применять к ним фильтры, а также распространять их через свой сервис и ряд других социальных сетей [4]. По данным опроса, проведенного в декабре 2018 г., 14 % российских интернет-пользователей пользуются аккаунтом Instagram каждый день или почти каждый день. По результатам собственного опроса 2019 г. «Should People Use Instagram for Education?», было выявлено, что данное приложение очень популярно среди подростков в возрасте 14–18 лет. По данным опроса, 44,12 % опрошенных

ответили, что используют данное приложение более 10 раз в день, что доказывает актуальность приложения. Кроме того, по результатам опроса 55,88 % опрошенных считают, что Instagram может быть эффективным в изучении языка.

Однако, несмотря на всестороннее массовое внедрение информационных технологий во все сферы образования, дидактический потенциал социальных сетей не используются для обучения на уроках иностранного языка эффективно.

На сегодняшний день стратегической целью обучения иностранному языку признается формирование «вторичной языковой личности». По мнению О.В. Гаврилова, вторичная языковая личность – это личность, которая формирует у себя языковое сознание, у нее выстраивается соответствие между иностранным и родным языками [2]. Для того чтобы развить «вторичную языковую личность», сегодня уже недостаточно традиционных приемов обучения. Нужны альтернативные методы, которые позволили бы учащимся развить необходимые знания, умения и навыки для успешного осуществления коммуникации, профессиональной и учебной деятельности в условиях современного высокотехнологичного информационно-насыщенного мира. Достичь этой цели позволит интеграция в процесс обучения иностранному языку современных мультимедийных и цифровых технологий, которые могут эффективно применяться на уроках ИЯ.

Сегодня в системе образования существует установка на информатизацию процесса обучения, закрепленная рядом государственных инициатив, в частности ФГОС ООО. ФГОС ООО предъявляет свои требования к успешному овладению образовательной программы [6].

Так, в современном стандарте образования заложено формирование навыков XXI в. в следующих пунктах документа [6]:

1. Концентрация и управление вниманием (п. 10.5 ФГОС ООО)
2. Эмоциональная грамотность (п. 9.5, 9.6, 9.10, 10.10 ФГОС ООО)
3. Цифровая грамотность (п. 10.7, 10.11 ФГОС ООО)
4. Творчество и креативность (п. 9.11 ФГОС ООО)
5. Экологическое мышление (п. 9.9, 10.12 ФГОС ООО)
6. Кросс-культурность (п. 9.1, 9.3, 9.4 ФГОС ООО)
7. Критическое мышление (п. 10.3, 10.6 ФГОС ООО)
8. Навыки коммуникации (п. 9.7 ФГОС ООО)
9. Способность к обучению / самообучению (п. 10.1, 10.2 ФГОС ООО).

Вышеперечисленные навыки необходимы для будущей успешной карьеры учеников. Эти навыки могут успешно развиваться посредством использования социальных сетей в учебном процессе.

Также ФГОС ООО предъявляет требование к формированию и развитию компетентности в области использования информационно-коммуникационных

технологий; развитию мотивации к овладению культурой активного использования словарями и другими поисковыми системами (п. 10.11 ФГОС ООО). Это требование отвечает тенденциям современного общества, где процесс коммуникации все больше переходит из реального мира в мир виртуальный, и его эффективность напрямую зависит от степени овладения современными техническими средствами участниками образовательного процесса. Известно, что наиболее эффективный способ преподавания – это наглядная демонстрация и синхронное объяснение изучаемого материала. Классические и интегрированные уроки в сопровождении мультимедийных презентаций, онлайн-тестов и программных продуктов позволяют обучающимся углубить знания, полученные ранее, как говорится в английской пословице: «Я услышал – и забыл, я увидел – и запомнил». Данное выражение иллюстрирует преимущества аудиовизуальных материалов, которые повышают качество обучения и желание учиться. Преимущества мультимедийных технологий уже не вызывают сомнений у педагогов. Мультимедиа – это среда, которая отличается по информационной плотности: «лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать» [5]. Мультимедиа-технологии призваны способствовать развитию индивидуальных образовательных траекторий: в большей степени адаптировать содержание учебного материала к индивидуальным особенностям обучаемых, уровню их знаний и умений. Интеграция мультимедийных технологий в учебный процесс предоставляет широкие возможности: для вступления учащихся в живую коммуникацию с носителем языка в реальном времени или с отсрочкой во времени, активного вовлечения учащихся в языковую среду и преодоления языкового барьера. Использование ресурсов сети Интернет в обучении иностранным языкам, а также интеграция интернет-средств в учебный процесс позволяют более эффективно решать целый ряд дидактических задач [4, с. 75]:

- формировать и совершенствовать навыки чтения, непосредственно используя материалы сети разной степени сложности;
- совершенствовать умения аудирования на основе аутентичных звуковых текстов сети Интернет, а также текстов, подготовленных учителем;
- совершенствовать умения письменной речи и говорения;
- пополнять словарный запас, как активный, так и пассивный, лексикой современного английского языка;
- формировать устойчивую мотивацию иноязычной деятельности учащихся на уроке на основе систематического использования аутентичных материалов и соблюдения принципа связи с жизнью.

Социальные сети в Интернете стремительно набирают популярность. Вместе с этим открываются новые возможности для их использования в сфере образования. В области информационных технологий под термином «социальная сеть» понимается интерактивный веб-сайт, который наполняется

участниками сети. Сам сайт представляет некую автоматизированную социальную среду, которая позволяет общаться группе пользователей с общими интересами. Также социальные сети обладают основными принципами: это идентификация, присутствие на сайте, общение (возможность отправлять личные сообщения, комментировать материалы), группы (возможность сформировать внутри социальной сети сообщество по интересам), обмен (возможность делиться фотографиями, ссылками, видеоматериалами и аудиоматериалами, презентациями с другими участниками). Все эти принципы напрямую относятся и к социальной сети Instagram, а также к ее образовательному потенциалу.

Однако ценность социальных сетей в обучении еще недостаточно оценена: многие методисты скептически относятся к возможностям такого объекта информационных технологий как средства обучения, поскольку в основном социальные сети рассматриваются как среда для проведения свободного времени и обеспечения досуга. Однако в педагогической деятельности при помощи социальных сетей можно решить ряд задач, таких как: организация коллективной работы в определенной учебной группе, организация долгосрочной проектной деятельности, мобильное непрерывное образование и самообразование. В целом социальная сеть Instagram может стать образовательной средой. Под термином «образовательная среда» в эвристическом обучении принято понимать «естественное или искусственно создаваемое социокультурное окружение ученика, включающее различные виды средств и содержания образования, способные обеспечить продуктивную деятельность ученика» [3].

На основе изученных и приведенных выше теоретических положений по теме, а также собственного педагогического опыта была предпринята попытка разработать образовательную среду для учащихся восьмых классов школы дизайна «Точка» г. Перми посредством использования методического потенциала социальной сети Instagram.

**Апробация** дипломной работы проходила в период с 13-го по 25-е апреля 2020 г. с учащимися восьмого «В» и «Б» классов школы дизайна «Точка» г. Перми. В период карантина все учащиеся были переведены на дистанционное обучение на платформе Zoom, уроки проводились в режиме онлайн школьным учителем Ириной Павловной Крыловой. Цель нашего проекта заключалась в подготовке восьмых классов к переводному экзамену по теме «Tell About Yourself» при помощи домашних заданий на платформе Instagram. Всего в проекте было задействовано двадцать учащихся восьмых классов.

**Сроки реализации** проекта были утверждены заранее – середина апреля 2020 г. Проект определен как краткосрочный. Ход исследовательского проекта можно разделить на три этапа: подготовительный, процессуальный и заключительный (рефлексивный) этап.

На **подготовительном этапе** были осуществлены следующие действия:

- 1) разработаны творческие и репродуктивные домашние задания, которые должны были отвечать образовательным, развивающим и воспитательным задачам;
- 2) подготовлена анкета для входного контроля, чтобы проверить уровень мотивации и заинтересованности учащихся в проекте;
- 3) проведен онлайн-урок на платформе Instagram с целью познакомиться с учащимися и рассказать о проекте;
- 4) проконтролирована подписка учащихся на аккаунт @your\_englishhelper, а также созданы отдельные беседы с разными классами;
- 5) созданы условия для информационно-материального обеспечения.

На **процессуальном этапе** учащиеся выполняли задания на протяжении двух недель. Задания состояли из двух блоков по теме «It's Ok to Tell About Yourself».

Первый блок заключался в активизации уже имеющихся знаний учащихся по теме «Family and Hobbies». Самостоятельная работа первого блока включала в себя задания на чтение, аудирование, говорение и письмо. Второй блок заданий по теме «It's Ok to Tell About Yourself» включал задания на закрепление и отработку новых лексических единиц «Traits of Character», изученных на онлайн-уроках английского языка.

Приведем пример домашнего задания для учащихся:

Вид домашнего задания	Лексика + говорение, форма организации – индивидуальная
Цели (задачи) домашнего задания	<ul style="list-style-type: none"> <li>- формирование продуктивных лексических навыков в рамках темы «Traits of Character»;</li> <li>- совершенствование навыков работы со словарем;</li> <li>- развитие умений говорения на основе услышанного / увиденного / прочитанного</li> </ul>
Содержание	<p>Учащимся был предложен видеофрагмент для просмотра. Задача учащихся заключалась в самостоятельном поиске значений новых слов, при помощи онлайн-словаря. Также после просмотра видеоряда учащимся предлагалось сделать задания на отработку новых лексических единиц в Instagram Stories.</p> <p>Для того чтобы использовать новые лексические единицы в устной речи, было предложено задание на говорение «Describing a Character». На аккаунт Instagram был выложен пост с подробной инструкцией выполнения задания (приложение 6). Следуя предложенному плану, учащиеся описывали черты характера трех героев их разных фильмов, используя ранее изученные лексические единицы. Свои голосовые сообщения учащиеся присылали в Direct.</p>

<p>Describe a person</p> <h2>Traits of character</h2>  <p><b>Speaking Task</b></p> <p><b>You are going to see three characters from the different movies</b></p> <p>1) Describe the traits of each movie character in a voice message. 2) Do the tasks in insta story before</p>	<p>Describe a person</p> <h2>Traits of character</h2> <p><b>1. Introduction</b></p> <p>You can start to describe a person with such phrases as :</p> <p>1) I would like to describe... 2) As for this person, he / she is .... 3) Talking about this person , he/ she is .....</p>
<p>Describe a person</p> <h2>Traits of character</h2>  <p><b>2. Do not forget to give the proves</b></p> <p>If you describe a person or yourself as shy tell the reason why do you think so</p> <p>For example: to my mind the first character is shy because he doesn't talk too much</p>	<p>Describe a person</p> <h2>Traits of character</h2>  <p>Film : 'The Fifth Element ' Character : Leeloo</p> 
<p>Describe a person</p> <h2>Traits of character</h2>  <p>Film : 'Iron Men ' Character : Tony Stark</p> 	<p>Describe a person</p> <h2>Traits of character</h2>  <p><b>Conclusion</b></p> <p>Tell what character do you prefer more and why</p>

При разработке заданий учитывались потребности учащихся 8-го класса. Поскольку представители поколения Z привыкли жить в «упорядоченном» мире и требуют такого же порядка и логичности от учебы, все задания давались дозированно и структурированно. Также для данного поколения характерно точно знать, что и в какие сроки от них требуется, поэтому вся информация по выполнению заданий давалась весьма подробно и имела определенные сроки выполнения.

На **заключительном** (рефлексивном) этапе учащимся предлагалось оценить свою работу, поставив себе балл от 1 до 10, обосновав свою оценку в нескольких предложениях. Данный вид рефлексии помог развить у учащихся самоанализ, который является важной частью образовательного процесса.

Для того чтобы получить обратную связь, учащимся была предложена анкета вторичного контроля. Вопросы были направлены на эмоционально-деятельную рефлексию.

Интеграция социальной сети Instagram в процесс обучения учащихся показала, что организация обучения иностранному языку с использованием неспециализированных социальных сетей дает как преподавателю, так и обучающимся ряд преимуществ по сравнению с традиционными способами взаимодействия.

### Список литературы

1. *Власкина В.Ю.* Образовательный потенциал социальных сетей «Твиттер» и «Инстаграм» в обучении иностранным языкам // *Международ. студенческий науч. вестник.* – 2018. – № 1. – С. 1–6.
2. *Гаврилова О.В.* Вторичная языковая личность – результат обучения иностранным языкам [Электронный ресурс] // *Открытая электрон. б-ка науч.-образоват. ресурсов Оренбуржья.* – 2016. – № 1. – URL: <http://elib.osu.ru/handle/123456789/1860> (дата обращения: 02.05.2020).
3. *Казакова К.С.* Образовательная среда: основные исследовательские подходы // *Труды Кольского науч. центра РАН.* – 2011. – № 6.
4. *Колесникова Е.В.* «Инстаграм» как интерактивный ресурс обучения иностранному языку // *Вопросы педагогики.* – 2019. – № 12-1. – С. 111–114.
5. *Мингазизова Г.Г.* Интеграция мультимедийных технологий в процесс обучения иностранным языкам // *Вестник Казан. юрид. ин-та МВД России.* – 2013. – № 11.
6. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]: утв. Приказом М-ва образования РФ от 17.12.2010 г. № 1897.* – URL: <https://fgos.ru/#001d1b20ca6240844>

## ПОДГОТОВКА СТАРШЕКЛАССНИКОВ К ВЫПОЛНЕНИЮ ЗАДАНИЙ УСТНОЙ ЧАСТИ ЕГЭ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

*Мосина Маргарита Александровна*

*д-р пед. наук, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: margarita\_67@inbox.ru*

*Дегтярева Татьяна Владимировна*

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

## PREPARING SENIOR SCHOOL STUDENTS FOR DOING TASKS OF THE ORAL PART OF THE UNIFIED STATE EXAM IN ENGLISH

*Margarita Mosina*

*Professor, the Department of Foreign Languages and Methods of Teaching,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: margarita\_67@inbox.ru*

*Tatyana Degtyareva*

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

**Аннотация:** в статье описывается система разработанных упражнений, нацеленных на снятие трудностей у учащихся в процессе подготовки к сдаче устной части ЕГЭ по английскому языку в 10-м классе на основе учебника «Forward 10 +».

**Ключевые слова:** Единый государственный экзамен, раздел «Говорение», система подготовительных упражнений, подготовка к устной части ЕГЭ.

**Abstract:** the article describes the system of developed exercises aimed at eliminating difficulties for students in preparation for the oral part of the exam in English in grade 10 based on the textbook «Forward 10 +».

**Key words:** Unified State Exam, oral part of the exam, approaching the task activities, preparation for the oral part of the exam.

Говорение в методической литературе определяется как способ устно-речевого общения, продуктивный (экспрессивный) вид речевой деятельности, посредством которой совместно с аудированием осуществляется устно-речевое общение.

Е.И. Пассов определяет его как выражение своих мыслей в целях решения задач общения [5]. Дж. С. Ричардс выделяет говорение – взаимодействие, говорение – передачу информации и говорение – выступление [4], а Н.Д. Гальскова дает такое определение термину: форма устного общения, с помощью которой происходит обмен информацией, осуществляемой средствами языка, устанавливаются контакт и взаимопонимание, оказывается

воздействие на собеседника в соответствии с коммуникативным намерением говорящего [1].

Основной целью обучения говорению в средней школе является совершенствование умения учащихся осуществлять устно-речевое общение в соответствии с целями, задачами и условиями коммуникативной ситуации с соблюдением норм речевого и неречевого этикета.

Сформированность навыков говорения у учащихся старшей школы проверяется при сдаче устной части Единого государственного экзамена.

В 2015 г. в структуру экзамена была введена устная часть. Концепция устной части ЕГЭ по иностранным языкам представляет собой экзамен в компьютеризированной форме, без участия экзаменатора-собеседника, на основе особого программного обеспечения. Задания предъявляются экзаменуемому на экране компьютера, время на подготовку и на ответ отмеряется автоматически. Все время ответа ведется аудиозапись, которая позже в установленном порядке предоставляется для оценивания экспертам, прошедшим специальную подготовку.

На данный момент раздел «Говорение» включает в себя 4 задания открытого типа с развернутым ответом, из которых 3 задания базового уровня (1–3) и одно задание высокого уровня (4). Максимальный балл за выполнение раздела «Говорение» – 20 баллов.

Рассмотрим подробнее структуру устной части ЕГЭ по английскому языку (таблица).

#### Структура устной части ЕГЭ по иностранным языкам

Задание	Содержание	Уровень сложности	Максим. балл	Время на подготовку	Время ответа
1	Прочитать вслух отрывок из информационного или научно-популярного стилистически нейтрального текста	Базовый	1	1,5 мин	1,5 мин
2	Задать 5 вопросов на определенную тему (путешествия, покупки, еда, транспорт, занятия спортом и т.д.). Экзаменуемому предлагается визуальный стимул и ключевые слова Базовый 5 5 1,5 мин. 1 мин. 31 (о чем надо спросить).	Базовый	5	1,5 мин	1 мин
3	Рассказать другу о сделанной тобой фотографии, почему ты сделал ее и почему хочешь показать ее другу (одна фотография на выбор экзаменуемого из трех)	Базовый	7	1,5 мин	2 мин
4	Сравнить 2 предложенные фотографии (например, пляжный отдых и турпоход), выявить сходства, различия и рассказать о своих предпочтениях.	Высокий	7	1,5 мин	2 мин

Проанализировав методические рекомендации экспертов [2], предназначенные для учителей с целью подготовки учащихся к сдаче раздела «Говорение» ЕГЭ, нами было разработано методическое пособие.

Разработанное нами методическое пособие, основанное на разделах учебника «Forward 10 Plus», имеет трехуровневую структуру:

1. Approaching the Task Activities;
2. Doing the Task Activities;
3. Feedback.

Подготовительные задания состоят из системы упражнений, которые направлены на снятие у учащихся трудностей, связанных с выполнением заданий 2, 3 и 4 раздела «Говорение».

Перед тем как разработать подготовительные упражнения, нами были составлены типовые тренировочные варианты к разделам 1–3 учебника «Forward 10 Plus».

### Task 2. Study the advertisement.



You are considering getting a job at the office and now you'd like to get more information. In 1.5 minutes you are to ask five direct questions to find out about the following:

- 1) office location
- 2) opening hours
- 3) if diploma important
- 4) dress code
- 5) possible salary

You have 20 seconds to ask each question.

### Task 3. These are photos from your album. Choose one photo to present to your friend.

<p>Photo 1</p>	<p>Photo 2</p>	<p>Photo 3</p>
----------------	----------------	----------------

You will have to start speaking in 1.5 minutes and will speak for not more than 2 minutes (12-15 sentences). In your talk remember to speak about:

- where and when the photo was taken;
- what/who is in the photo;
- what is happening;
- why you keep the photo in your album;
- why you decided to show the picture to your friend

You have to talk continuously starting with "I've chosen photo number..."

**Task 4. Study the two photographs. In 1.5 minutes be ready to compare and contrast the photographs:**

- give a brief description of the photos (action, location);
- say what the pictures have in common;
- say in what way the pictures are different;
- say which of the ways of taking an oral exam presented in the pictures you would prefer;
- explain why.

**You will speak for not more than 2 minutes (12–15 sentences). You have to talk continuously.**



Для успешного выполнения экзаменационных упражнений учащимся в общей сложности необходимо выполнить 21 подготовительное задание.

Так, например, для задания 2 (диалог-расспрос) были разработаны следующие типы заданий:

- **Match the prompts and the questions**
- **Match the questions and the possible answers**
- **Fill in the gaps to make questions, using the right form of the words in the box.**
- **Correct the mistakes in the following questions.**
- **Ask questions to the underlined parts**
- **Complete the table**
- **Put questions to the following answers**

Задание 3, в котором нужно описать одну фотографию, вызывает у экзаменуемых ряд трудностей, поэтому здесь было создано большое количество опор [3].

#### **When and where the photo was taken**

- The picture was taken in/at/near...(place)
- The photo was taken in/at /during... (time)
- The photo was taken at... (a party)

#### **What/who is in the picture**

- This picture shows...
- The photo shows ...(place, person, scene) from a distance.
- ... (place, person, scene) is shown from ...
- This is a picture of... .

#### **Talking about position in the picture**

- There is a ... in/on ... .
- There are ... in/on ... .
- We can see ... in/on ... .



Что касается задания 4 (сравнение двух фотографий), то здесь учащимся было предложено выполнить 7 подготовительных заданий, имеющих следующие формулировки:

- **Look at the pictures attentively and answer the questions.**
- **Tell what you think about the following questions.**
- **Make a list of useful words and phrases to compare and contrast the photos.**
- **Compare and contrast these two pictures completing the following text.**
- **Read the following parts of the monologue (A–G) and put them in a logical way (1–7) according to the plan.**
- **Look at the pictures and complete the brief monologue.**
- **Compare and contrast the given photos orally using the table.**

Так же, как и для задания 3, учащимся были предложены опоры в виде таблиц с полезными выражениями для сравнения и описания [3].

#### **A brief description of the photos**

- The first picture/Photo 1/ the picture on the left shows ...
- The second photo/ Photo 2/ the photo on the right shows...

#### **Describing what the pictures have in common**

- There are many similarities ...
- Both pictures depict...
- Both pictures are quite similar in that they show ...
- What the pictures have in common is ...
- They are virtually identical if we look at ...
- There is one thing in common.
- The pictures have ... in common.

- Both pictures are interesting, but ... gives a stronger idea of ...
- As for the differences, ...
- In the left-hand photo there is ..., whereas in the right-hand one it's ...
- The first picture shows ... , while the second ...
- The photos are really quite different (because) ...
- The photos are very different (because) ...
- The only difference is ...
- The main difference is ...
- One of the few differences is ...
- The most important/ obvious apparent/ striking difference is ...
- There is a big/great/substantial/huge

- They are almost the same in terms of ...
- There are more similarities than differences.
- As for the similarities, ...
- One of the few similarities is ...
- The most striking/ most obvious/most important/ most apparent/ most noticeable/ main similarity is ....
- They are quite/fairly similar - ...

Linking Expressions

- Both... and ..., likewise, ... , so do/does ... .

**Describing in what way the pictures are different**

- As for the differences between these two photos, ... .
- The first picture ... , whereas the other picture ...
- Another important difference is ...
- Picture ...doesn't show ...as clearly as...
- Picture ... attempts to ... , but I think picture ... does this more effectively.

difference between ...

- Another difference is ...
- An additional difference is...
- A more subtle difference is ...

Linking Expressions

But, whereas, although, while, on the one hand, on the other hand, in contrast (to/with) , unlike.

**Speaking of preferences**

- In my opinion, ...
- I'd personally prefer ...
- As for me, ...
- This event/thing/ ... really attracts me.
- I think it must be great.
- I've made such a choice because/as probably ...

После выполнения подготовительных заданий и самих заданий устной части учащимся предлагается оценить свой прогресс и прогресс своего напарника при помощи чек-листов:

Point:	Cross out a number every time your partner uses the key expressions from the given list:	Assessment:
<b>When?/Where?</b>	1 * 2 * 3 * 4	
<b>What/ who?</b>	1 * 2 * 3 * 4	
<b>What happening?</b>	1 * 2 * 3 * 4	
<b>Why keep?</b>	1 * 2 * 3 * 4	
<b>Why show?</b>	1 * 2 * 3 * 4	

**Evaluate your progress**

	Yes	No	Need revising	Need more practice
<b>Task 2</b>				
I know the difference between direct and indirect questions				
I can ask direct questions to the given prompts				
I can put questions to the given answers				
I know the word order in the questions				
I asked 5 questions without any mistakes				
I can help my partner with this task				
<b>Task 3</b>				
I know the plan of the monologue				

I know useful words and phrases for the parts of the plan:				
<i>When and where the photo was taken</i>				
<i>What/who is in the picture</i>				
<i>What is happening</i>				
<i>Why I keep the photo in my album</i>				
<i>Why I decided to show the picture to my friend</i>				
I know the introductory and concluding phrases				
I can speak without long pauses				
<b>Task 4</b>				
I know the plan of the monologue				
I know useful words and phrases for the parts of the plan:				
<i>I can give a brief description of the photos (action, location)</i>				
<i>I can say what the pictures have in common</i>				
<i>I can say in what way the pictures are different</i>				
<i>I can say what I would prefer</i>				
<i>I can explain my choice</i>				
I know the introductory and concluding phrases				
I can speak without long pauses				

Таким образом, предложенная нами технология подготовки к выполнению заданий раздела «Говорение» ЕГЭ по английскому языку описывает планируемый результат, определенные этапы работы, средства обучения (комплекс упражнений), а также диагностический инструментарий (чек-листы).

#### Список литературы

1. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студентов лингвист. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – 5-е изд., стер. – М.: Академия, 2008. – 336 с.
2. Вербицкая М.В., Махмурян К.С. Английский язык: метод. рекомендации по оцениванию выполнения заданий ЕГЭ с развернутым ответом (раздел «Говорение»). – М.: ФИПИ, 2019.
3. Вербицкая М.В., Миндрул О.С., Нечаева Е.Н. Устная часть ЕГЭ по английскому языку: 10–11 классы: базовый и углубленный уровни: практикум / под ред. М.В. Вербицкой. – 3-е изд., стер. – М.: Вентана-Граф, 2019. – 112 с.: ил. – (Российский учебник: Forward).
4. Ричард Дж.С. Обучение аудированию и говорению: от теории к практике [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/teaching-listening-and-speaking-from-theory-to-practice.pdf]
5. Пассов Е.И. Основные вопросы обучения иноязычной речи. – Воронеж: ВГПИ, 1974. – Т. I. – 164 с.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО ПРИЛОЖЕНИЯ «PLICKERS» КАК СРЕДСТВА КОНТРОЛЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНОЯЗЫЧНЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ 9 КЛАССА

*Мосина Маргарита Александровна*

*д-р пед. наук, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь*

*E-mail: margarita\_67@inbox.ru*

*Маркова Елена Романовна*

*студентка 741 гр. факультета иностранных языков,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь*

*E-mail: helena.bla@mail.ru*

## THE USE OF PLICKERS TO ASSESS STUDENTS' LEXICAL SKILLS

*Margarita Mosina, Ph.D.*

*Professor, Department of the Methodology of Teaching Foreign Languages  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm*

*E-mail: margarita\_67@inbox.ru*

*Elena Markova*

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group 741,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm*

*E-mail: helena.bla@mail.ru*

**Аннотация:** исследование посвящено описанию возможностей использования электронного приложения «Plickers» в процессе контроля сформированности иноязычных лексических навыков обучающихся 9-го класса. Раскрыты этапы формирования иноязычных лексических навыков, объекты и средства контроля их сформированности, описаны возможности электронного приложения «Plickers» как одного из современных средств контроля сформированности иноязычных лексических навыков. Показаны результаты интеграции электронного приложения в обучение учащихся 9-го класса.

**Ключевые слова:** контроль, иноязычный лексический навык, современные образовательные технологии, электронное приложение Plickers.

**Abstract:** the study is devoted to describing the possibilities of using Plickers web application in the process of assessing the development of foreign-language lexical skills of students in the 9-th form. The stages of the development of foreign-language lexical skills, the objects and the means of assessing their development are described. The possibilities of Plickers web application as one of the modern assessment tools are identified. The result of its integration is discussed.

**Key words:** assessment, lexical skills, modern educational technologies, web-application Plickers.

Из-за новых требований, предъявляемых федеральными государственными образовательными стандартами основной школы к результатам освоения общеобразовательной программы, современный подход педагога к оцениванию и контролю образовательных результатов учащихся подвергся значительным изменениям. Сегодня суть оценивания и контроля должна состоять не просто в выявлении недостатков и их констатации, а в становлении механизма, который смог бы обеспечить непрерывность процесса совершенствования качества образования и создать платформу для конструктивной связи между учителем и учеником. Оценивание стоит воспринимать как отправную точку для развития самооценивания и самообразования ребенка [1].

Однако в реальности преподаватели часто сталкиваются с проблемой организации самой процедуры оценивания и контроля, которые бы соответствовали тому, что требуется во ФГОС. В частности, значимой проблемой является контроль степени сформированности иноязычных лексических навыков обучающихся, который занимает большое количество времени. Главной причиной этого можно считать неумение педагогов применять времясберегающие технологии или недостаточное их использование. Решением в данной проблемы могут послужить различные интерактивные сервисы оценивания результатов учащихся на уроке, повышающие эффективность данного процесса.

Основная цель работы над лексикой в школе состоит в формировании иноязычных лексических навыков, поэтому для начала при организации данного процесса необходимо выяснить, в чем же заключается сущность иноязычного лексического навыка [7, с. 80]. Будем придерживаться **определения**, данного Е.И. Пассовым: «Лексический навык – это систематизированное действие по выбору лексической единицы адекватно замыслу и ее правильному сочетанию с другими, совершаемое в навыковых параметрах, обеспечивающее ситуативное использование данной лексической единицы и служащее одним из условий выполнения речевой деятельности» [6, с. 81].

Рассмотрим основные **этапы** работы над лексикой. К ним относятся: ознакомление с новым материалом, включая семантизацию (введение), первичное закрепление (тренировка) и применение. На первом этапе происходит усвоение значения нового слова. Главная задача этого этапа состоит в том, чтобы довести до сознания учеников значение слова или фразеологического сочетания, показать особенности его употребления в речи [5, с. 53]. На этапе тренировки используются разнообразные упражнения, связанные с усвоением значений, формы и употребления слов. На этапе применения лексического навыка принято использовать следующую систему упражнений: подготовительные упражнения (языковые и условно-речевые),

речевые и контролирующие. Подготовительные упражнения обеспечивают условия формирования речевого высказывания и успешность его осуществления. После этого учащимся предлагаются упражнения в неподготовленной речи, без внешних опор [2, с. 126].

Весь этот процесс должен сопровождаться контролем, который не забирал бы много времени на уроке. В педагогической и методической литературе обычно выделяют следующие виды контроля: входной (предварительный), текущий, тематический рубежный итоговый. Текущий контроль – самый распространенный и наиболее эффективный вид контроля, когда речь идет о систематической проверке. Он осуществляется по ходу усвоения языкового материала и овладения различными видами речевой деятельности. Особенность этого вида контроля состоит в том, что он позволяет видеть процесс становления умений и навыков и соответственно вносить коррективы в работу учителя. Наиболее важной здесь является обучающая функция [3].

Овладение лексической стороной является средством развития речевых умений, поэтому лексический навык не относится к объектам итогового контроля. Лексический навык совершается автоматически, значит, он автоматизированный компонент речи, т.е. он измеряется через свои составляющие – операции. Способность выполнять отдельные операции и действия, обеспечивающие наличие всех качеств, присущих навыку, становится **объектом** текущего контроля.

Контроль сформированности продуктивного лексического навыка предусматривает проверку выполнения таких операционных действий:

- вызов лексической единицы из памяти;
- сочетание ее с другими;
- включение слова в более широкий контекст;
- решение предложенной коммуникативной задачи.

В зависимости от того, к какому виду контроля мы прибегаем, выбираются те или иные **средства** контроля. Когда речь идет о проверке знаний лексики, чаще всего подразумеваются письменные средства контроля. Отечественными и зарубежными авторами неоднократно отмечалось, что универсальным средством контроля сформированности лексических (и не только) навыков является тестирование, которое представляет форму обратной связи, как для учащихся, так и для учителей. Оно помогает проверить знание конкретного изученного материала, выявить проблемы в его усвоении. Тестирование можно рассматривать как часть «переработки» словарного запаса в целом. На самом деле единственная разница между многочисленными упражнениями на тренировку вокабуляра и тестами состоит в том, что за последнее учащийся получает оценку [12, с. 74].

Говоря о тестировании, стоит отметить, что проведение письменных тестов постепенно уходит на второй план, уступая место интерактивным тестам. Они максимально просты в своем конструировании, мотивируют учащихся на изучение языка и требуют лишь использования компьютера или

смартфона и подключения к Интернету, что есть в подавляющем большинстве школ сегодня. Программы и сервисы, с помощью которых можно создать интерактивные тесты, включают: «My Test», «Hot Potatoes», «Kahoot!», «Quizziz», «Quizlet Live» и др. [4].

Одним из таких сервисов является и электронное приложение «Plickers» – ресурс для проведения опросов в интерактивном формате. Это приложение позволяет учителям мгновенно собирать данные без необходимости использования учениками каких-либо устройств или бумаги и карандаша. «Plickers» информирует учителя об уровне сформированности того или иного тестируемого аспекта, собирая и обрабатывая ответы обучающихся [10]. Рассмотрим плюсы и минусы данного электронного приложения с точки зрения различных критериев.

**Простота использования.** «Plickers» бесплатен и очень прост в использовании для обучающихся: им просто нужно повернуть определенным образом карточку для ответа. Это уникальная карточка, которая присваивается каждому студенту. Каждая сторона помечена буквами А, В, С и D. Учащиеся используют ее, чтобы ответить на вопрос, который отображается на экране. Они поворачивают карточку, пока она не совпадет с желаемым ответом. Например, ученику нужно будет повернуть карточку по часовой стрелке на 90 градусов, чтобы дать ответ С (рис. 1). Для преподавателей настройка занимает немного времени: нужно зарегистрироваться на сайте, настроить свой класс, установить приложение на свой смартфон и распечатать карточки для сбора ответов. Во время самого тестирования учителю лишь требуется просканировать ответы с помощью камеры на смартфоне. Затем программа сама собирает ответы и отображает их на доске в режиме реального времени. Вопросы теста могут быть загружены ранее или по мере необходимости.

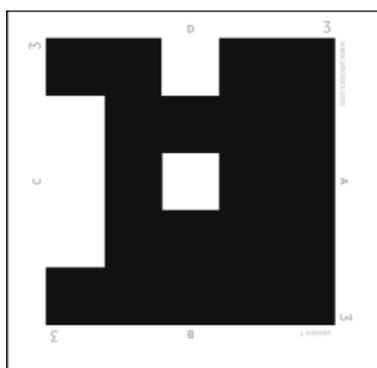


Рис. 1. Карточка Plickers

**Доступность.** «Plickers» является доступным для учащихся всех возрастов. Студенты с ограниченными возможностями также могут беспрепятственно использовать этот инструмент. Карточки для ответа могут быть распечатаны с большими шрифтами для младших школьников и в большом количестве для больших классов или аудиторий. Однако данный инструмент не подойдет преподавателям, которые не имеют доступа к электронным устройствам и гаджетам или Интернету в своих классах. Сам же

сайт «Plickers» со всеми инструкциями по использованию предназначен для носителей английского языка. Кроме того, в бесплатной версии сайта пользователю не будут доступны весь спектр возможностей. Например, возможность добавлять больше 5 вопросов в сете, а также количество самих сетов ограничены [8].

**Влияние на обучение.** Данное приложение помогает обучающимся оставаться вовлеченными во время тестирования. Они могут участвовать в тестировании как анонимно, не боясь ошибиться (если их ответы видны только учителю), так и сравнить свои результаты с результатами своих одноклассников, отображаемыми в виде гистограммы (рис. 2). Преподаватели могут получить мгновенную обратную связь, чтобы определить те или иные пробелы в усвоении материала [9].



Рис. 2. Гистограмма с ответами

«Plickers» можно применять на уроках английского языка при решении широкого ряда дидактических задач и отработке различных навыков учащихся (грамматическое тестирование, тестирование на полное / частичное понимание прочитанной / прослушанной информации, при подведении итогов урока и т.д.). Что касается оценивания именно иноязычных лексических навыков обучающихся, то «Plickers» позволяет создавать тесты и включать отмеченные выше виды тестовых заданий с четырьмя вариантами ответа, а также ответы вида True / False.

Во время прохождения производственной практики нам удалось апробировать «Plickers» в двух группах учащихся 9-х классов: первая группа уровня PET (B1 по Европейской шкале), вторая – FCE (B2). Апробация происходила на базе АНО ДО «Языковой центр “Британия”» в 2019/20 учебном году. Общее число участников опытного обучения составило 13 человек. Так как результаты были схожи в обеих группах учащихся, расскажем лишь про одну из них.

В первой группе задания, которые были предложены для контроля с помощью приложения «Plickers», строились на материалах УМК Think 2 Unit 5 и были связаны с лексикой по теме «Music». Цель данных заданий – проконтролировать уже имеющиеся у учащихся навыки по теме, прежде чем приступить к презентации новых лексических единиц. Задания имели формат

теста «Fillinthegaps» [11]. После выполнения теста учащимися был получен следующий отчет. В нем можно было увидеть как результат каждого учащегося в отдельности (рис. 3), так и процент правильности выполнения по каждому отдельному вопросу (рис. 4).

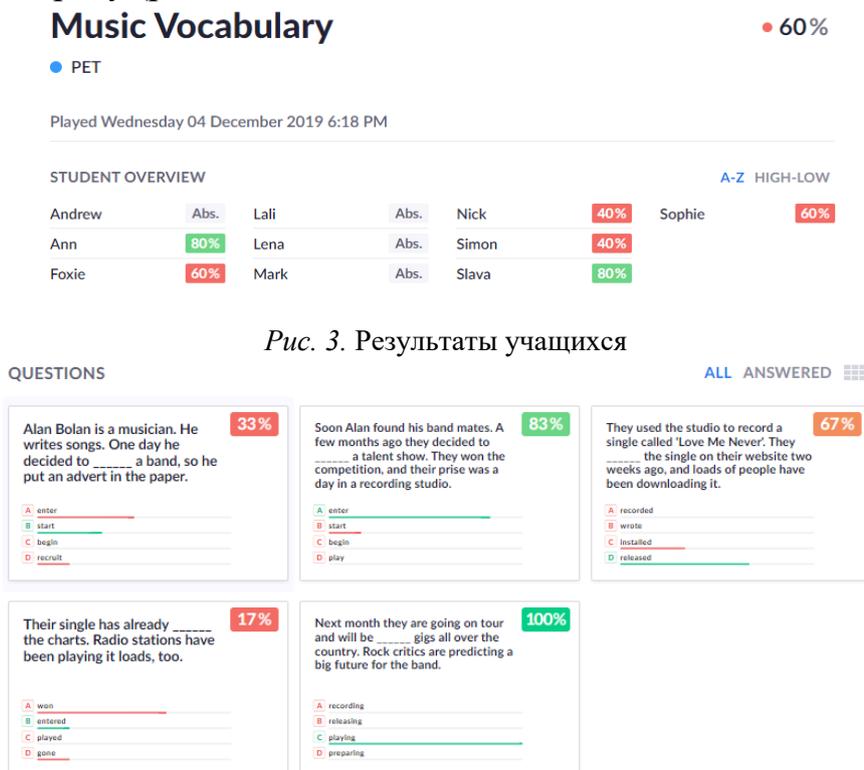


Рис. 3. Результаты учащихся

Рис. 4. Процент правильности выполнения

Так, данный отчет дал понять, что в первой группе уровня PET учащимися этот материал знаком в среднем лишь на 60 % и что особое внимание стоит уделить словам «band», «charts», «single» и их сочетаемости с другими лексическими единицами.

После ознакомления со своими результатами и анализа заданий учащимся обеих групп было предложено пройти опрос и поделиться своими впечатлениями о работе с электронным приложением «Pickers». Анализ опросов дал основания полагать, что опыт интеграции «Pickers» в учебный процесс данных групп получился вполне успешным. Учащиеся положительно отзывались о большинстве аспектов работы с электронным приложением.

Итак, электронное приложение «Pickers» является одним из современных средств контроля сформированности иноязычных лексических навыков обучающихся и имеет большой потенциал применения как нестандартный и оптимальный способ тестирования знаний учащихся на уроках английского языка, как при итоговом, так и при текущем контроле, а также для получения быстрой обратной связи. Описав возможности данного приложения и апробировав их на практике, нам удалось выяснить, что учащиеся находят работу с данным приложением вполне продуктивной и мотивирующей, а у преподавателя благодаря ему появляется возможность эффективно провести тестирование, проанализировать результаты

и определить направление дальнейшей работы по формированию иноязычных лексических навыков.

Перспективы исследования усматриваются в применении электронного приложения «Plickers» на практике в младших и старших классах, при контроле сформированности иноязычных лексических навыков обучающихся, для совершенствования данных навыков на уроке английского языка, организации групповых форм работы, а также получения быстрой обратной связи от обучающихся. Разработка новых материалов с помощью данного приложения, их дальнейшая апробация и анализ полученных результатов помогут закрепить сделанные выводы, внести необходимые изменения и, таким образом, повысить эффективность образовательного процесса.

### Список литературы

1. *Васильева Т.С.* ФГОС нового поколения о требованиях к результатам обучения [Электронный ресурс] // Теория и практика образования в современном мире: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, январь 2014 г.). – СПб.: Заневская площадь, 2014. – С. 74–76. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/99/4793/> (дата обращения: 11.04.20).
2. *Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам. Лингвистика и методика. – М.: Академия, 2004. – 336 с.
3. *Григорьева Е.Я.* Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе [Электронный ресурс] // Среднее профессиональное образование. – 2014. – № 6. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21709672> (дата обращения: 12.04.20).
4. *Заикина М.Н., Романова Е.П.* Интерактивные методы при проведении лексических тестов на занятиях иностранного языка [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/interaktivnyye-metody-pri-provedenii-leksicheskikh-testov-na-zanyatiyah-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 12.04.20).
5. *Зимняя И.А.* Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 2011. – 248 с.
6. *Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е.* Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
7. *Соловова Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 2006. – 239 с.
8. *Юхно Т.И.* Сервис Plickers как инструмент формирующего оценивания образовательных результатов на уроках английского языка [Электронный ресурс] // Наука через призму времени. – 2017. – № 8. – URL: <http://naupri.ru/journal/350> (дата обращения: 15.04.20).
9. *ELT Planning: Great Formative Assessment Tools* [Электронный ресурс]. – URL: <https://eltplanning.com/2016/01/25/great-formative-assessment-tools/> (дата обращения: 14.04.20).

10. Plickers: официальный сайт [Электронный ресурс]. – URL: <https://get.plickers.com/> (дата обращения: 11.04.20).
11. *Puchta H., Stranks J., Lewis-Jones P.* Think Level 2 Student's Book. – Cambridge: University Press, 2015. – P. 48–49.
12. *Read J.* Assessing Vocabulary. – Cambridge: Cambridge University Press, 2000. – 279 p.

## МЕТОД ШКОЛЬНОЙ МЕДИАЦИИ, ЕГО ИНТЕГРАЦИЯ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС И ПЕРСПЕКТИВЫ

*Мосина Маргарита Александровна*

*д-р пед. наук, профессор,*

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь*

*E-mail: margarita\_67@inbox.ru*

*Пермякова Мария Зотеевна*

*аспирант,*

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь*

*E-mail: maria.zb@yandex.ru*

## METHOD OF SCHOOL MEDIATION, THE PROCESS OF INTEGRATING THIS METHOD INTO THE EDUCATIONAL PROCESS AND DEVELOPMENT PROSPECTS

*Margarita Mosina*

*D.Ed, Professor,*

*Perm State Humanitarian Pedagogical University, Russia, Perm*

*E-mail: maria.zb@yandex.ru*

*Maria Permyakova*

*Graduate Student,*

*Perm State Humanitarian Pedagogical University, Russia, Perm*

*E-mail: maria.zb@yandex.ru*

**Аннотация:** в статье рассматривается метод трансформативной медиации, обзор основных теоретических предпосылок, ключевые понятия этого метода. Дается характеристика медиации как междисциплинарной области знаний. Рассмотрен процесс интеграции данного метода в учебный процесс, особенности школьной медиации и возможность эффективного использования метода школьной медиации в учебном процессе. Показаны возможности актуального и потенциального применения медиации в различных сферах деятельности современного общества. Обосновывается необходимость проведения научных исследований, позволяющих аргументированно прогнозировать успешность применения медиации и дающих рациональные объяснения, почему и в каких случаях данный метод применим.

**Ключевые слова:** медиация, трансформативная медиация, школьная медиация, метод школьной медиации, диалогичность, мышление.

**Abstract:** the article provides an overview of the main theoretical assumptions of transformative mediation, examines the key concepts of this method. We characterize mediation as an interdisciplinary field of knowledge. The process of integrating this method into the educational process, the features of school mediation and the possibility of effective use of the school mediation method in the educational

process are considered. The possibilities of actual and potential use of mediation in various areas of modern society are shown. We substantiate the necessity of research, allowing to predict the mediation success, and give rational explanations for why and when this method is applicable.

**Key words:** mediation, transformative mediation, school mediation, method of school mediation, dialogism, thinking.

Развитие и распространение информационных технологий продолжают оказывать влияние не только на общество, но и на жизнь каждого человека. На фоне повсеместного распространения информационных технологий происходит постепенное снижение уровня познавательной активности в большей мере, чем физической, что влечет за собой системные изменения сознания и познавательной способности. Одной из способностей человека, попавшей в зону риска, считается способность человека к общению. Общение, как отмечено в книге ведущего представителя экзистенциальной психологии Р. Мэя «Сила и невинность», создает общность, а общность – это возможность человеческих существ жить вместе друг с другом ради взаимной психологической, физической и духовной поддержки [11, с. 300]. Сегодня умение позитивно общаться и вести продуктивный диалог является насущной необходимостью, возможно, одним из немногочисленных доступных способов сохранить мир, пригодный к существованию.

Особенно в условиях обострившейся эпидемиологической обстановки общество неизбежно стоит перед глобальными изменениями не только в экономической и социальной сферах, но и в сфере образования. Сильный, технически подкованный человек склоняется перед мощью природы и вынужден принять этот вызов. На первый план выходит проблема дистанцирования человека от себе подобного, удаленное решение вопросов приводит к массовому распространению дистанционной формы работы и обучения. Несомненным достоинством дистанционного обучения по сравнению с другими формами является возможность доступа к образовательным ресурсам в удобное время, что позволяет использовать его как элемент инклюзивного образования, но к недостаткам дистанционного обучения справедливо относят его отчужденность и безличность, а также невозможность «реального контроля знаний, умений и навыков обучающихся, что может спровоцировать их, как отмечают молодые ученые, на поиск путей решения задач, не прибегая к самостоятельному разбору и выполнению заданий [4; 5, с. 111]. Кроме того, сокращается реальное время общения учащихся, их «собеседником» становится компьютерная техника. Однако федеральный образовательный стандарт выдвигает следующие требования к личностным результатам освоения основной образовательной программы: «толерантное сознание и поведение в поликультурном мире, готовность и способность вести диалог с другими людьми, достигать в нем взаимопонимания, находить общие цели и сотрудничать для их достижения» [12]. Выпускник, освоивший программу бакалавриата, должен обладать следующими общекультурными

компетенциями: «владением культурой мышления, способностью к анализу, обобщению информации, постановке целей и выбору путей их достижения, владением культурой устной и письменной речью» [12].

Одной из проблем, стоящих перед современным образованием, опираясь на исследования доктора педагогических наук М.А. Мосиной, выделим воспитание и привитие культуры диалогического взаимодействия учителей и учащихся в учебном процессе, необходимым условием которых является диалогичность содержания обучения. Сложность заключается в том, что для ведения конструктивного диалога, как внутреннего, так и внешнего, необходимо владеть развитым методологическим мышлением, а для этого учащийся должен «вырасти» в диалогическом учебном процессе [10]. Мы живем в мире конкуренции, что заставляет нас овладевать приемами дипломатического ведения переговоров, развивать умение работать в команде, умение сотрудничать и обходить или корректно решать конфликтные ситуации. От способности к качественному предупреждению и управлению конфликтом зависит сегодня успешность предпринимательской деятельности, бизнес-процессов [14, с. 6]. И неудивительно, что потребность в методах и подходах, способных создать условия для урегулирования споров и разногласий, постоянно возрастает. И одним из наиболее востребованных и динамично встраивающихся в общественные отношения внесудебных способов разрешения конфликтов является *медиация*. Медиация предстает перед нами как альтернативный способ разрешения споров, интегрированный в правовую систему, который активно изучается и преподается в лучших мировых университетах на юридических факультетах. Выделением трансформативной медиации как отдельной школы занимались американские медиаторы Р. Буш и Дж. Фолджер, с чем можно ознакомиться в их книге «Что может медиация? Трансформативный подход к конфликту», которая была опубликована в 1994 г. Книга предоставляла мощный стимул к интеллектуальной дискуссии [3, с. 43].

Представители Федерального института медиации, в частности, профессор Ц.А. Шамликашвили, определяют медиацию как прикладную междисциплинарную науку, целью которой является изучение эффективных способов вмешательства в конфликтную ситуацию с целью его разрешения [14]. В книге известных британских медиаторов Эйлин Кэрролл и Карла Мэки «Международная медиация – искусство деловой дипломатии» медиация рассматривается как искусство и применяется метафора танца или иных форм совместного творчества [8].

Научно-методическим центром медиации и права был разработан медиативный подход, в основу которого было заложено владение навыком позитивного осознанного общения. Целью создания данного метода был интерес к раскрытию возможностей медиации в общении повседневной жизни и в профессиональной сфере. Общение, по мнению профессора Федерального института медиации Ц.А. Шамликашвили, является неотъемлемым элементом полноценного существования личности, выступая источником самопознания и развития [14].

Медиативный подход также нашел свое место и в системе образования, стал «фундаментной плитой» для развития метода школьной медиации, предполагающий вовлечение всех институтов, которые оказывают влияние на формирование личности человека. Метод школьной медиации призван оказывать помощь в воспитании чувства ответственности, раскрытии и дальнейшем развитии способности к полноценному общению и взаимодействию в условиях безопасности для всех участников взаимодействия. И нельзя не согласиться с утверждением профессора Ц.А. Шамликашвили, что метод школьной медиации способствует формированию культуры разрешения конфликтных ситуаций на основе партнерства, ответственного отношения к принимаемым решениям, развитию менталитета сотрудничества с детского возраста [14].

Возникает вопрос, каким же образом происходит интеграция данного метода в образовательное пространство. Начиная с 2013–2014 гг. достаточно широкое распространение получила служба школьной медиации в образовательных организациях. Служба школьной медиации создается в образовательной организации и состоит из работников образовательной организации, которые прошли необходимое обучение основам медиативного подхода. В состав данной службы могут входить учащиеся и их родители, но также при условии получения необходимых знаний по данной сфере. Основной целью служб школьной медиации является формирование благополучной, гуманной и безопасной среды для полноценного развития и социализации детей и подростков [9]. Рассматривая школьную медиацию как педагогическую технологию, молодые ученые К.А. Лебедева и А.М. Деркач указывают на некоторые противоречия: регламент деятельности службы медиации не может быть однозначно истолкован и может совпадать по своим функциям с любой рабочей группой; противоречие в критериях работы и оценке эффективности работы данной службы, а также режим работы службы: служба медиации функционирует не на постоянной основе, а только по мере возникновения конфликтных ситуаций. Над устранением данных противоречий продолжают работать ряд ученых.

Американские медиаторы Р. Буш и Дж. Фолджер придерживаются того мнения, что человек, находясь в состоянии конфликта, страдает больше от необходимости выбрать определенную модель поведения, чем от неспособности отстоять права или защитить свои интересы, что и вызывает отторжение. Конфликт предстает в их книге состоянием, в котором у человека оказываются неудовлетворенными одновременно обе базовых потребности: неспособность действовать самостоятельно и неспособность к взаимодействию с людьми. И, как следствие, человек ощущает себя обессиленным и опустошенным [2, 3]. Медиатор же должен поддержать и помочь справиться с этой ситуацией, чтобы избежать психологического угнетения и развития дегуманизации. Позитивные сдвиги в ходе медиации американские медиаторы называют расширением личных возможностей (empowermentshift) и признанием (recognitionshift), что выражается в оценке собственной

значимости и силы и способности вновь принимать решения [2, с. 30; 3]. Здесь стоит отметить бесценность проводимой работы по реализации метода медиации не только на этапе возникновения конфликтной ситуации, но и в общем процессе обучения и воспитания, с формированием психологической устойчивости, с целью предотвращения назревания конфликтов.

Интеграция медиативного подхода в образовательный процесс имеет огромное значение в подготовке уверенной в себе личности, способной к построению диалога с другими людьми и к стремлению достигать в нем взаимопонимания, проявляющей толерантное сознание и поведение в поликультурном мире, способной находить общие цели и сотрудничать для их достижения, решать поставленные задачи. Современными учеными отмечается недостаточно высокий уровень умений учеников, а также студентов в принятии самостоятельных решений, в приведении аргументов, отстаивании собственного мнения в дискуссии. Еще американский педагог-новатор Джон Дьюи отмечал, что «научить человека мыслить» является главной задачей системы образования [6]. Наличие коммуникативных способностей подразумевает не только умение сообщать определенную информацию собеседнику, но и склонность личности стратегически и тактически мыслить, определяя предстоящий характер общения и конкретные методы, которыми следует руководствоваться для достижения максимально положительного результата [13].

Проанализировав понятие медиации и процесс ее интеграции в образовательное пространство, считаем возможным рассмотреть внедрение медиативного метода в учебный процесс, что можно реализовать включением элементов метода медиации в программу определенной дисциплины, с целью повышения процента успешности в формировании безопасной среды в учебных организациях. Интеграция метода медиации, по нашему мнению, может быть реализована изначально на более совместимых по характеру учебных дисциплинах, таких как иностранный язык, литература, право, культура речи, с применением проблемных технологий обучения. Л.В. Щерба, занимаясь проблемой общеобразовательного значения иностранного языка, пришел к выводу, что при правильном построении учебного процесса иностранный язык может являться средством совершенствования мыслительных операций. Развитие критического мышления является неотъемлемой и необходимой частью профессиональной компетентности конкурентоспособного специалиста. Уметь свободно мыслить у софистов значило быть мудрым [7, с. 372–397]. Именно проблемный характер обучения позволяет формировать навыки мыслительной деятельности. Искусство постановки вопросов и предоставление правильных ответов считались И. Кантом и Сократом методами развития человеческих способностей. В трудах И. Канта можно определить умение задавать разумные вопросы важным признаком ума или проницательности [7]. М.М. Бахтин подчеркивает, что мысль не рождается и не находится в голове отдельного человека, она рождается людьми, совместно ищущими истину [1]. Поэтому снова обратимся к исследованиям доктора педагогических наук

М.А. Мосиной. В процессе разработки инновационных подходов действительно важны сотрудничество, сопереживание, включение в лингвометодическую палитру диалоговых форм общения на принципах ценностно-смыслового равенства всех субъектов образовательного процесса. Диалог дает возможность принять логику, культуру, голос собеседника и смысл сказанного им. Именно в диалоге рождается и развивается новый тип мышления, называемый диалогическим мышлением [10].

Многочисленные исследования свидетельствуют о том, что диалоговое взаимодействие участников образовательного процесса, диалогизация учебного процесса – важное условие совершенствования системы российского образования, особенно в условиях ограниченных аудиторных часов, переходящих на онлайн-платформу и на самостоятельную подготовку. В связи с этим видим смысл в дальнейшем исследовании возможностей внедрения в учебный процесс такого социального инструмента, как метод медиации, который имеет неопределимое прикладное значение.

### Список литературы

1. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества / сост. С.Г. Бочаров; текст подгот. Г.С. Бернштейн и Л.В. Дерюгина; примеч. С.С. Аверинцева и С.Г. Бочарова. – 2-е изд. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.
2. *Буш Р., Фолджер Дж.* Что может медиация. Трансформативный подход к конфликту. – Киев: Издатель Захаренко В.А., 2007. – 264 с.
3. *Гордийчук Н.В.* Трансформативная медиация: основные понятия и установки // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 2. – С. 41–48.
4. *Гусев Д.А.* Основные принципы эффективного построения системы дистанционного обучения // Наука и школа. – 2014. – № 5. – С. 106–112.
5. Дистанционные технологии для освоения практических навыков / Б.Ч. Месхи, Л.Е. Пустовая, Е.М. Баян и др. // Высшее образование в России. – 2017. – № 208 (1). – С. 110–114.
6. *Дьюи Дж.* Психология и педагогика мышления / пер. с англ. Н.М. Никольской; под ред. (и с предисл.) Н.Д. Виноградова. – М.: Мир, 1915. – 202 с.
7. *Кант И.* Критика чистого разума / пер. с нем. Н. Лосского. – М., 2007.
8. *Кэрролл Э., Мэки К.* Международная медиация: искусство деловой дипломатии. – М.: Изд-во МЦУПК, 2012. – 264 с.
9. *Лебедева К.А., Деркач А.М.* Школьная медиация как педагогическая технология: опыт апробации [Электронный ресурс] // Непрерывное образование: XXI век. – 2018. – № 2 (22). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/shkolnaya-mediatsiya-kak-pedagogicheskaya-tehnologiya-opyt-aprobatsii> (дата обращения: 01.06.2020).
10. *Мосина М.А.* Целостность лингвометодической подготовки учителя иностранного языка на основе диалогического подхода: дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук. – Н. Новгород, 2014.

11. *Мэй Р.* Сила и невинность. – М.: Смысл, 2001. – 319 с.
12. Федеральные государственные стандарты [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 01.06.2020).
13. *Халина К.Д., Капустина Т.В.* Коммуникативные способности как фактор успешного общения [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2017. – № 6. – С. 209–213. – URL: <https://moluch.ru/archive/140/39460/> (дата обращения: 01.06.2020).
14. *Шамликашвили Ц.А.* Медиация как междисциплинарная наука и социально значимый институт // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 2. – 10 с.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЛЕКСНЫХ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПЯТИМИНУТОК КАК СПОСОБА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В 5 КЛАССЕ

*Мосина Маргарита Александровна*

*д-р пед. наук, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь*

*E-mail: margarita\_67@inbox.ru*

*Петрова Анна Вячеславовна*

*студентка 741 гр. факультета иностранных языков,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь*

*E-mail: petrovameww@gmail.com*

## USING COMPREHENSIVE EDUCATIONAL WARM-UP ACTIVITIES AS A TECHNIQUE FOR COGNITIVE EDUCATIONAL SKILLS FORMATION OF FIFTH GRADE STUDENTS

*Margarita Mosina, Ped.D.*

*Professor of the Foreign Language Education Department,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm*

*E-mail: margarita\_67@inbox.ru*

*Anna Petrova,*

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group 741,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm*

*E-mail: petrovameww@gmail.com*

**Аннотация:** статья посвящена рассмотрению комплексных познавательных пятиминуток как способа формирования познавательных универсальных учебных действий, дается краткая характеристика комплексных познавательных пятиминуток, обосновывается важность использования комплексных познавательных пятиминуток в школе на уроках английского языка.

**Ключевые слова:** познавательные универсальные учебные действия, метапредметность, комплексные познавательные пятиминутки.

**Abstract:** the article considers comprehensive educational warm-up activities as a technique for cognitive educational skills formation, a brief description of comprehensive educational warm-up activities, explains the importance of using comprehensive educational warm-up activities at school in English lessons.

**Key words:** cognitive universal learning actions, metasubject, complex cognitive five-minutes.

В современном постоянно развивающемся мире знаний, которые получают учащиеся в школе на отдельных предметах, чаще всего недостаточно.

Это связано с тем, что в течение всего обучения школьники изучают разрозненные дисциплины, не связывая их между собой. Данная проблема приводит к тому, что после окончания школы учащиеся не могут полностью адаптироваться во «взрослом» мире и не знают, как применить полученные знания. В основе федерального государственного образовательного стандарта нового поколения лежит понятие метапредметности [2, с. 5]. Понятие «метапредметность» существует в педагогике давно и трактуется разными авторами по-разному.

В отечественной педагогике понятие «метапредметность» описывали такие авторы, как А.В. Хуторской и Н.В. Громыко. Именно в их работах метапредметный подход получил свое развитие. Н.В. Громыко определяет метапредметность как один из способов формирования теоретического и практического мышлений, коммуникативных, личностных, познавательных и регулятивных методов деятельности, способных обеспечить формирование органической картины мира в сознании ребенка.

По мнению А.В. Хуторского, метапредметность заключается в том, что «смысл образования состоит в выявлении и реализации внутреннего потенциала человека по отношению к себе и внутреннему миру, связь внутреннего и внешнего в человеке, его микро- и макрокосма, обеспечивается через деятельность, относящуюся к фундаментальным узловым основам мира и человека» [3, с. 73].

Для того чтобы добиться метапредметности в учебном процессе, у учащихся должна быть сформирована система универсальных учебных действий (УУД). Универсальные учебные действия в школьном образовательном процессе имеют роль личностных и метапредметных результатов освоения учащимися основной образовательной программы. При успешном овладении учащийся может самостоятельно усваивать новые знания, умения и компетентности. Самое важное то, что при успешном овладении учащийся достигнет главной цели современного образования – умения учиться. На данный момент с учетом всех потребностей и целей образования выделяют следующие виды УУД: личностные, коммуникативные, регулятивные, познавательные [2, с. 26].

Одним из наиболее интересных и эффективных инструментов формирования познавательных универсальных учебных действий у школьников являются комплексные познавательные пятиминутки на уроках иностранного языка. Такие пятиминутки не изменяют ход учебного процесса, учебный план, не перегружают учащихся и не требуют дополнительного времени на их запоминание. Такой своеобразный тренажер позволяет учащимся развивать их логическое мышление, связывать изучаемый материал с реальным миром и использовать его за пределами школы.

Мыслительная деятельность учащихся в рамках пятиминуток должна быть построена так, чтобы ее результатом было согласованное и гармоничное развитие логического, наглядно-образного и наглядно-действенного мышления.

В качестве предмета «логических пятиминуток» выступает группа учебно-логических умений:

- анализ и синтез;
- сравнение;
- обобщение и классификация;
- определение понятий;
- доказательство и опровержение [1, с. 47].

Для того чтобы материал, предлагаемый учащимся, усвоился, комплексные пятиминутки подразделяются на несколько видов.

«Стартовые» – объясняют обучающимся, что, зачем и как будет изучаться.

«Вводные» – открывают освоение каждой группы учебно-логических умений. Они направлены на доступное и целостное изложение сущности конкретной группы учебно-логических умений (анализ и синтез, сравнение, обобщение и т.д.), демонстрацию их значения для повышения эффективности учебно-познавательной деятельности обучающихся.

«Инструктивные» – представляют обучающимся в доступной форме минимум теоретической информации, которая необходима для осознанного применения того или иного учебно-логического умения.

«Тренинговые» – последовательно формируют и развивают отдельные учебно-логические умения в соответствии с программой общеучебных умений. Данная группа составляет подавляющее большинство «логических пятиминуток».

«Мониторинговые» – направлены в первую очередь на изучение сформированности ключевых учебно-логических умений. Роль этих пятиминуток могут выполнить «тренинговые пятиминутки», когда учитель убеждается, что со всеми заданиями дети успешно справляются; более того, у них угасает интерес, и пора переходить к освоению либо следующего умения, либо следующей группы умений.

«Финишные» – побуждают детей к осмыслению проделанной работы [1, с. 47].

Отсюда можно сделать вывод, что пятиминутки как малая форма представления материала могут быть использованы на разных этапах урока: при активизации лексики и грамматических структур, при работе с текстом и при написании эссе. Эти виды деятельности требуют от учащихся умения определять и находить источники информации (при работе с рефератами, проектами, статьями), самостоятельно перерабатывать информацию, вычленять необходимую информацию из множества источников, выполнять логические операции (анализ, синтез, обобщение, конкретизация и др.) и правильно представлять результаты своей учебной и исследовательской работы.

Интерактивные приемы, используемые учителем для передачи изучаемого раздела, делают традиционный урок интересным, познавательным и аутентичным, а главное, выполняют главную функцию современного образовательного процесса – научить ребенка учиться.

Приведем примеры комплексных познавательных пятиминуток.

Цель пятиминутки 1: способствовать формированию целостного представления о классификации.

Ход пятиминутки:

Учащимся предлагается поработать в индивидуально и составить список из 7–10 предложений об их обязанностях и о том, что они не должны делать / им необязательно делать. Далее учащиеся работают в парах, обмениваются своими идеями и составляют топ-5 таких утверждений.

Далее работают все вместе, и учитель выносит на доску 7–10 предложений, которые повторяются чаще всего. Получается примерный список:

1. I have to get to school before 8:30 a.m.
2. I have to make my bed every day.
3. I don't have to do the washing up.
3. I have to go to bed at 10 p.m.
5. I have to do my homework every evening.
6. I have to walk my dog.
7. I don't have to do morning exercises.
8. I have to clean my hands before every meal.
9. I have to take exams at the end of the year.
10. I have to clean my teeth every morning and night.

Далее учитель просит посмотреть на список внимательно и попробовать разделить данный список на 2–3 колонки. Учащиеся предлагают свои варианты, получается следующие названия колонок: «School», «Daily routine» и «Household chores». Учитель чертит на доске таблицу (учащиеся могут продублировать ее в тетради) и просит учащихся распределить предложения по колонкам. Получается примерная таблица:

School	Household chores	Daily Routine
- I have to get to school before 8:30 a.m.	- I have to make my bed every day.	- I have to go to bed at 10 p.m.
- I have to do my homework every evening.	- I don't have to do the washing up.	- I don't have to do morning exercises.
- I have to take exams at the end of the year.	- I have to walk my dog.	- I have to clean my hands before every meal.
		- I have to clean my teeth every morning and night.

Таким образом, учащиеся вместе с учителем приходят к выводу, что они разделили список действий на три колонки, в соответствии с их областью. Таким образом, они классифицировали изначальный список предложений.

Цель пятиминутки 2: способствовать формированию целостного представления о сравнении, т.е. научиться познавать два или более объектов посредством их сравнения, научиться устанавливать их сходство или различие по нескольким аспектам.

Ход пятиминутки:

Учащимся предлагается посмотреть на слайд с изображениями двух разных комнат.



Учитель задает вопросы о наличии тех или иных предметов в каждой комнате и далее просит учащихся описать их (цвет / состояние / степень комфорта и уюта и т.д.). Далее учащиеся в парах обсуждают, какая комната нравится им больше и обосновывают свою точку зрения посредством сравнения этих комнат. Когда каждый из учащихся делает выводы и делится своим мнением, учитель знакомит их с приемом мыслительного процесса, который они использовали.

Учитель указывает на то, что учащиеся описали две комнаты и выбрали ту, которая нравится им больше, и спрашивает, что они для этого сделали. Далее учащиеся вместе с учителем приходят к выводу, что для того чтобы выбрать комнату, которая им нравится больше, они сравнили их.

Таким образом, учащиеся узнают, что если нужно изучить два или более объекта, мы должны проанализировать каждый из них. Далее необходимо выбрать одинаковые характеристики, по которым мы анализируем и описать эти два объекта. Таким образом мы их сравниваем.

Исходя из всего вышесказанного можно сделать вывод, что комплексные познавательные пятиминутки являются одним из наиболее интересных и эффективных инструментов формирования познавательных универсальных учебных действий у школьников. Они не изменяют план учебного процесса, а лишь являются своеобразным тренажером для достижения главной цели – умения учиться.

### Список литературы

1. Баталова Т.С., Килина А.В. Комплексные познавательные пятиминутки как способ формирования познавательных универсальных учебных действий школьников на уроках английского языка // Английский язык в школе. – 2017. – № 2. – С. 47–52.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М., 2010.
3. Хуторской А.В. Метапредметный подход в обучении: науч.-метод. пособие. – М.: Эйдос: Изд-во Ин-та образования человека, 2012. – 73 с.: ил. (Сер. «Новые стандарты»).

## ПРИЕМЫ МУЛЬТИСЕНСОРНОГО ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

**Нельзина Елена Николаевна**

*канд. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: nelzina@mail.ru*

**Волошина Анна Игоревна**

*студентка 732 гр. факультета иностранных языков,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: anna.voloshina99@mail.ru*

## TECHNIQUES FOR MULTITOUCH-TEACHING OF THE LEXICAL SIDE OF ENGLISH-LANGUAGE SPEECH IN PRIMARY SCHOOL

**Elena Nelzina, Ph.D.**

*Associate Professor, Teaching Methodology of Foreign Languages Department,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: nelzina@mail.ru*

**Anna Voloshina**

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group 732,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: anna.voloshina99@mail.ru*

**Аннотация:** статья посвящена формированию лексических навыков у учащихся начальных классов при помощи мультисенсорного обучения. В статье анализируются цели и содержание лексической стороне речи, особенности младших школьников, характеристика мультисенсорного обучения и формирование лексического навыка с использованием мультисенсорного обучения. Использование мультисенсорных приемов в обучении стимулирует школьников к проявлению речевой активности, способствует повышению качества обучения и мотивации к изучению иностранного языка.

**Ключевые слова:** лексический навык, мультисенсорное обучение, младший школьник, начальная школа.

**Abstract:** the article is devoted to the formation of lexical skills of primary school pupils with the help of multisensory education. The article analyzes the goals and content of the lexical side of speech, the characteristics of primary school pupils, the characteristics of multisensory education and the formation of lexical skills using multisensory education. The use of multisensory techniques in teaching stimulates pupils to manifest speech activity, allows each student to realize their strengths according to the leading type of perception. The multisensory approach helps to improve the quality of learning and motivation for learning a foreign language.

**Key words:** lexical skills, multisensory education, primary school pupils, primary school.

Актуальность темы мультисенсорного обучения лексической стороне англоязычной речи в начальной школе объясняется следующими факторами:

- необходимостью овладения лексической стороной речи, так как без овладения лексическими навыками невозможно овладеть речевой компетенцией. Обучение детей в начальной школе иностранному языку должно стать для них шагом к межкультурной коммуникации. В процессе его усвоения школьнику в начальной школе предстоит проникнуть в систему ценностей данного языка и интегрировать ее в собственную картину мира.

- поиском новых технологий, методов и приемов обучения лексической стороне речи, исходя из особенностей детского возраста. В начальной школе, основываясь на особенностях детей данного возраста, необходимо сделать этот процесс, с одной стороны, увлекательным, а с другой стороны, более эффективным.

Мультисенсорный подход к обучению может стать средством повышения мотивации и эффективности формирования лексического навыка. Исходя из вышесказанного учебный процесс должен основываться на особенностях младших школьников и, следовательно, включать разнообразные приемы обучения, чтобы повысить интерес и мотивацию учащихся к изучению иностранного языка [1, 7, 8, 9, 11, 12].

Поскольку обучение представляет собой процесс передачи знаний, навыков, умений от обучающего к обучаемому, то эффективность этого процесса во многом определяется способностью учителя передавать информацию в доступной форме и способностью ученика воспринимать и перерабатывать предоставляемую информацию, а также способностью организовать тренировку учащихся в употреблении материала. Новая информация воспринимается и запоминается учениками по-разному, так же, как и по-разному формируются навыки. Одной из причин, по которой дети оказываются в неравных условиях обучения, является разный путь учения, поэтому для успешного восприятия, отработки и запоминания материала необходимо использовать задания и упражнения, позволяющие активизировать все каналы восприятия. В данном случае подходит мультисенсорный подход, о котором впервые начал писать американский психолог Хорвард Гарднер в 1985 г. Разработанная им теория имеет огромное значение для педагогической науки в целом и для преподавания иностранных языков в частности. Она повернула педагогику лицом к конкретному учащемуся и призвала все профессиональное сообщество воспринимать детей не как умных или глупых, способных или неспособных, а как умных и способных по-разному [2].

Понятие «мультисенсорный» состоит из двух слов: «мульти» от лат. *multum* – много, и «сенсорный» от лат. *sensus* – восприятие, чувство, ощущение.

В процессе мультисенсорного обучения обучающиеся усваивают информацию, включая все чувствительные каналы восприятия: слух, зрение, осязание, обоняние и вкус. Мультисенсорный метод обучения стимулирует обучение вовлечением учеников на нескольких уровнях одновременно. Этот метод позволяет задействовать все или почти все возможности для обучения [2, 3, 4, 5, 6, 10].

Мультисенсорный подход на уроках иностранного языка позволяет каждому ребенку реализовать свои сильные стороны согласно ведущему типу восприятия, а также развить второстепенные сенсорные каналы. В рамках мультисенсорного подхода используется большое количество заданий, включающих различные звуки, музыку, песни, изображения, реальные объекты (например, игрушки или поделки, выполненные на занятиях самими детьми, фигуры предметов и др.). Так, при введении серии новых слов ребенок видит значение на картинке, слышит данное слово и включает ассоциативную память, изображая значение слова действием, жестом. Слова повторяются многократно учителем или в аудиоматериалах, а ребенок демонстрирует понимание и узнавание каждого слова, реагируя жестами или действиями. Таким образом, идет закрепление нового материала в рецептивной памяти ребенка до того момента, когда информация перейдет в продуктивную память, и ребенок будет готов использовать новые слова в речи. Регулярная смена заданий, ориентированных на различные каналы восприятия, помогает зафиксировать внимание каждого ребенка во время урока на обучаемом материале. Активизируя сенсорику ребенка, мультисенсорное обучение развивает у детей способность концентрировать и удерживать внимание, сохранять языковой материал в долговременной памяти [2].

Различают четыре направления в рамках мультисенсорного подхода. Первое направление: мультисенсорный подход с использованием собственного тела. Этот подход включает все основные движения тела: встать, сесть, повернуться вокруг себя, повернуться направо, повернуться налево, поднять руку, дотронуться до носа и т.д. Учащиеся младших классов используют свое тело, показывая глаголы, обозначающие действия, например, бегать, прыгать, плавать, плакать. Мимика и жесты помогают показать чувства: грустно, весело, больно. Используя тело, объединяясь в пары, учащиеся показывают некоторые буквы алфавита. В процессе обучения английскому языку младших школьников широко используется прием «пантомима». Эту игру можно провести, например, чтобы закрепить в речи лексику по теме «Утро школьника». Учащиеся получают карточки с картинками или написанными предложениями. Они должны будут изобразить эти действия пантомимой. Один ученик исполняет роль ведущего, он должен будет назвать действия, которые показывают учащиеся [5]. Иногда происходит интеграция различных видов деятельности, подключаются такие виды деятельности, как танцевальные движения, музыкальное и двигательное сопровождение рифмовок.

Второе направление: мультисенсорный подход с использованием предметов. Невозможно представить себе обучение иностранному языку в начальной школе без использования предметов. Предметы используются с разной целью. Например, крышки от бутылок, камушки, веревочки различной длины могут быть использованы как основа для создания букв алфавита, числительных, человечков.



Различные игрушки используются в играх, в том числе в игре «Угадай, кто (что) в коробке». Учащиеся наощупь должны определить и назвать предмет. Интересным и увлекательным вариантом такой игры является «Волшебная коробочка» с объемными буквами или цифрами. Учащиеся подходят к коробке, определяют, не глядя, попавшую в руки букву. Затем вспоминают слова, в которых есть эта буква. Игрушки и предметы можно использовать как опору для простого высказывания, например, на столе лежат несколько предметов. Учащиеся по очереди берут игрушку (или другой предмет) и называют его: «Это яблоко», «Это книга» и т.д. Во втором круге они называют предмет и его качество. В третьем круге – предмет, качество и что можно делать с этим предметом. Таким образом, учащиеся могут сказать три предложения [5].

Третье направление: мультисенсорный подход с использованием картинок, лепки, ручного труда. Младшие школьники с удовольствием занимаются этими видами деятельности. Рассмотрим некоторые мультисенсорные задания на примерах формирования лексического навыка у школьников в обучении ИЯ.

У учащихся начальной школы появится большой интерес к изучению лексики, если предложить им сделать наручные куклы из бумаги, нарисовать человечков, которых они будут ассоциировать с собой, сделать оригами животных.



В ходе выполнения задания учащимся даются инструкции на английском языке. Учащиеся запоминают их и необходимую лексику по теме. Во многих случаях не просто запоминаются отдельные лексические единицы, но и создается небольшой текст, так как после изготовления поделки обучающиеся могут показать ее другим и рассказать о ней на английском языке [6].

Тема «Комната моей мечты» позволяет проявить свое творчество каждому ребенку. Обучающимся необходимо нарисовать комнату своей мечты, подписать вещи на английском языке и рассказать о своей комнате друг другу. В этом задании не только развиваются предметно-ассоциативный словарь и разговорная речь, но обучающиеся учатся работать в парах и понимать разговорную речь собеседника.

Работа детей с пластилином доставляет детям удовольствие. Отрабатывая слова по теме «Зоопарк», класс делится на учебные пары, затем каждой паре дается задание слепить животное. Создавая шаг за шагом отдельные части тела животного и проговаривая одновременно новые слова, учащиеся запоминают введенный лексический материал по данной теме. При этом учитель преследует решение нескольких задач: развития мелкой моторики рук, креативного мышления, памяти, иноязычной речи. Не менее любимым приемом для учащихся начальной школы является прием «Point to». Применение картинок и фотографий чрезвычайно эффективно в изучении иностранного языка. При работе с картинками и фото физическое реагирование заключается в простом указывании на что-то, но возможность расширения словарного запаса так же велика, как и разнообразие самих картинок, которые могут быть использованы.

Движение пальцем по соответствующим картинкам является дополнительным каналом восприятия и говорит об осознанном восприятии услышанного.

Четвертое: мультисенсорный подход с использованием историй. В рамках этого подхода учитель (и иногда ученики) разыгрывает простые истории, что помогает детям понять сюжет и усвоить новые слова [4].

К основным особенностям мультисенсорного обучения относится широкое использование как вербальных, так и невербальных форм общения (т.е. музыки, поделок, фото, картинок, предметов, движений). Постоянно декодируя невербальную информацию в вербальную и наоборот, школьник быстрее запоминает и с интересом занимается изучением иностранного языка. При мультисенсорном подходе для школьника всегда стоит надпредметная задача. Для него предлагается задание творческого характера, например, рассказать о поделке, показать движения, поиграть в игру с использованием кубика. Предметная задача обучающегося не ставится учителем в эксплицитной форме, она уходит на второй план. В процессе мультисенсорного обучения у младших школьников более успешно формируются навыки, в частности лексические, и повышается мотивация к изучению иностранного языка вследствие включения в учебный процесс всех каналов восприятия и разнообразия видов деятельности.

### Список литературы

1. *Выготский Л.С.* Проблема возрастной периодизации детского развития // Вопросы психологии. – 2011. – № 2. – С. 36–38.
2. Использование мультисенсорного подхода в обучении иностранным языкам в начальной школе [Электронный ресурс]. – URL: <https://multiurok.ru/files/ispolzovanie-multisensornogo-podkhoda-pri-obucheni.html> (дата обращения: 20.04.20).
3. Использование мультисенсорного подхода в обучении учащихся младшего школьного возраста [Электронный ресурс]. – URL: <https://engime.org/referat-ispolezovanie-muletisensornogo-podhoda-v-obucheni-uch.html> (дата обращения: 20.04.20).
4. Использование мультисенсорного подхода при обучении английскому языку в начальной школе [Электронный ресурс]. – URL: [https://xn--j1ahfl.xn--p1ai/library/ispolzovanie\\_multisensornogo\\_podhoda\\_pri\\_obucheni\\_131008.html](https://xn--j1ahfl.xn--p1ai/library/ispolzovanie_multisensornogo_podhoda_pri_obucheni_131008.html) (дата обращения: 23.04.20).
5. Использование мультисенсорного подхода при обучении английскому языку в начальной школе [Электронный ресурс]. – URL: [https://xn--j1ahfl.xn--p1ai/library/ispolzovanie\\_multisensornogo\\_podhoda\\_pri\\_obucheni\\_131008.html](https://xn--j1ahfl.xn--p1ai/library/ispolzovanie_multisensornogo_podhoda_pri_obucheni_131008.html) (дата обращения: 20.04.20).
6. Использование мультисенсорных технологий в обучении английскому языку [Электронный ресурс]. – URL: <https://odincova-hopefulness.educrimea.ru/articles/post/1241249> (дата обращения: 23.04.20).
7. *Кулагина И.Ю.* Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет): учеб. пособие. – М.: УРАО, 2008. – 175 с.
8. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Просвещение, 2007. – 304 с.
9. Методика формирования языковой компетенции на иностранном языке [Электронный ресурс]: учеб. пособие / Дальневост. федерал. ун-т, Школа педагогики; [авт.-сост. Т.И. Скрипникова]. – Владивосток, 2017. – С. 30. – URL: [https://www.dvfu.ru/schools/school\\_of\\_education/e-publications/2017/skripnikova-ti\\_metodika\\_formir\\_yazykovoi\\_kompet\\_2017.pdf](https://www.dvfu.ru/schools/school_of_education/e-publications/2017/skripnikova-ti_metodika_formir_yazykovoi_kompet_2017.pdf) (дата обращения: 10.04.20).
10. Мультисенсорные технологии в преподавании иностранного языка [Электронный ресурс]. – URL: <https://infourok.ru/multisensornie-tehnologii-v-prepodavanii-inostrannogo-yazika-3836967.html> (дата обращения: 20.04.20).
11. Общение и формирование личности школьника / под ред. А.А. Бодалева и Р.Л. Кричевского. – М.: Знание, 2010. – 152 с.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (1–4 кл.). – М.: Просвещение, 2010. – С. 45.

## ФОРМИРОВАНИЕ ФОНЕТИЧЕСКИХ И РИТМИКО-ИНТОНАЦИОННЫХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

**Нельзина Елена Николаевна**

*канд. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: nelzina@mail.ru*

**Грацилёва Юлия Игоревна**

*студентка 732 гр. факультета иностранных языков,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: gratsilevaji@gmail.com*

## THE FORMATION OF PHONETIC AND RHYTHMIC-INTONATION SKILLS IN ENGLISH LESSONS

**Elena Nelzina, Ph.D.**

*Associate Professor, Teaching Methodology of Foreign Languages Department,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: nelzina@mail.ru*

**Julia Gratsileva**

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group 732,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: gratsilevaji@gmail.com*

**Аннотация:** статья посвящена формированию фонетических и ритмико-интонационных навыков у дошкольников на уроке английского языка. В статье рассматриваются психологические особенности развития речи детей старшего дошкольного возраста, цели и содержание обучения фонетической стороне речи, значение фонетических и интонационных навыков в овладении устной речью, а также приемы формирования фонетических и ритмико-интонационных навыков в соответствии с психологическими особенностями детей 5–6 лет.

**Ключевые слова:** фонетические навыки, ритмико-интонационные навыки, устная речь, приемы формирования фонетических навыков.

**Abstract:** the article is devoted to the formation of phonetic and rhythmic-intonation skills in preschoolers in the English language lesson. The article deals with the psychological features of speech development in children of senior preschool age, the goals and content of teaching the phonetic side of speech, the value of phonetic and intonation skills in mastering oral speech, as well as techniques for forming phonetic and rhythmic-intonation skills in accordance with the psychological characteristics of children 5–6 years old.

**Key words:** phonetic skills, pronunciation, speech, preschoolers, pronunciation skills.

Актуальность темы объясняется статусом английского языка в современном обществе. Английский язык считается основным международным языком, поэтому родители стремятся начать обучение своего ребенка с раннего детства, с 3 или 5 лет. Психологи определили данный период как сензитивный и научно доказали, что в данный период дети лучше запоминают и усваивают языковой и речевой материал. Важнейшими задачами, способствующими реализации воспитательно-развивающего и образовательного аспекта и цели для начального этапа обучения иностранному языку, являются следующие:

- воспитание у обучающихся интереса к изучению нового языка;
- развитие их восприятия, внимания, языковой памяти; воображения, интуитивного и логического мышления;
- развитие их речевой культуры, а также культуры общения;
- воспитание у детей доброжелательного отношения к стране изучаемого языка и ее народу, желание и умение войти в мир иной культуры;
- формирование навыков и умений самостоятельного решения простейших коммуникативно-познавательных задач в устной речи;
- расширение с помощью иностранного языка представлений дошкольников об окружающем их мире и о языке как о средстве общения [6].

Немаловажен и тот факт, что изучение иностранного языка способствует не только общему развитию ребенка, но и развитию фонематического слуха и артикуляции.

На шестом году жизни ребенка происходят важные изменения в развитии речи. Совершенствование речи затрагивает в первую очередь ее звуковую составляющую: улучшается воспроизведение звуков (шипящие / свистящие / сонорные). Развиваются:

- грамматический строй;
- связность речи;
- фонематический слух;
- интонационная выразительность;
- эмоциональная составляющая [2].

Для детей этого возраста становится нормой правильное произношение звуков. Сравнивая свою речь с речью взрослых, дошкольник может обнаружить собственные речевые недостатки. Ребенок шестого года жизни свободно использует средства интонационной выразительности: может читать стихи грустно, весело или торжественно, способен регулировать громкость голоса и тихо делиться своими секретами и т.п.). Дети начинают употреблять обобщающие слова, синонимы, антонимы, оттенки значений слов,

многозначные слова. Словарь детей также активно пополняется существительными, обозначающими название профессий, социальных учреждений (библиотека, почта, универсам, спортивный клуб и т.д.); глаголами, обозначающими трудовые действия людей разных профессий; прилагательными и наречиями, отражающими качество действий, отношение людей к профессиональной деятельности. Могут использовать в речи сложные случаи грамматики: несклоняемые существительные, существительные множественного числа в родительном падеже, следовать орфоэпическим нормам языка. Способны к звуковому анализу простых трехзвуковых слов [1]. Все вышеперечисленное говорит о готовности детей к овладению иноязычной фонетической стороной речи.

Произношение при изучении иностранного языка имеет огромное значение, так как его эффективность в значительной мере определяет успех овладения устной речью. Для формирования навыков устной речи, а в дальнейшем при школьном обучении письму и чтению надо не только уметь произносить соответствующие звуки, но и знать, как они соединяются в словах, а затем и как эти слова соединяются в предложениях. В естественной языковой среде это происходит одновременно. Однако в условиях неязыковой среды, т.е. на уроке иностранного языка, постановке произносительных навыков следует уделить значительное внимание [8].

Под содержанием обучения произношению понимается все то, на основе чего происходит обучение учащихся слухопроизносительным и ритмико-интонационным навыкам, это: звуки, звукосочетания, простые интонационные модели, а также конкретные действия с этими единицами (психологический компонент содержания обучения) – формирование произносительного навыка [6].

Основные требования к произношению – фонематичность (т.е. степень правильности фонетического оформления речи, достаточная для понимания ее собеседником) и беглость (т.е. степень автоматизации произносительных навыков, позволяющая учащимся говорить в нормальном темпе речи). Учитель с помощью специальных упражнений должен добиться того, чтобы артикуляционный уклад иностранного языка со временем стал для обучающихся привычным и они могли бы даже не замечать момента перестройки с одного артикуляционного уклада на другой [5, 7].

При формировании фонетических и ритмико-интонационных навыков обучающие широко используют упражнения на восприятие и активное воспроизведение материала. Исходя из особенностей дошкольного возраста необходимо сделать процесс овладения фонетической стороной речи увлекательным и интересным. С этой целью используются разнообразные приемы обучения.

Одним из приемов отработки фонетического и ритмико-интонационного материала являются игры. Фонетические игры бывают двух типов: такие, которые направлены на предупреждение (профилактику) ошибок, и такие, которые направлены на исправление (коррекцию) ошибок. Сложность в работе с играми состоит в том, что все даже самые сложные звуки и звукосочетания встречаются уже с самых первых занятий, так что языковой материал никак нельзя упростить, что отработанный на занятиях материал не сразу переходит в спонтанную речь [9].

Игровые приемы могут применяться на различном материале, в том числе и на песенках. Песенка «**Little Kitty**» представляет игровой контекст. Она является игрой-ситуацией. Дети могут изобразить действия, о которых идет речь. Можно петь песню с разной скоростью, разным тоном, с разными эмоциями. В данном контексте отрабатываются звуки [æ] [4].

Little Kitty laps her milk,	Lap, lap, lap.
Lap, lap, lap.	Little Kitty (lap) likes her milk,
Her tongue goes out,	(повторение последних
Her tongue goes in,	строк) [9].

Т.В. Крижановская в своем пособии «Английский язык для детей 5–6 лет» использует множество фонетических игр. Вот пример одной из них: на занятии 12 автор применяет игру-ситуацию. Играя в животных, изображая и озвучивая их, дети готовят свой артикуляционный аппарат к правильному произношению звуков и слов [4, с. 27].

Игра «**Поиск звуков**» имеет своей целью формирование навыков фонематического слуха. В ходе игры учитель показывает детям картинки и четко произносит названия предметов, изображенных на них. Ребята должны показать ту картинку, в которой спрятался заданный звук. (Или хлопнуть в ладоши. Звуки отрабатываются с детьми до начала игры) [9]

В игре «**Playing Airplane**» дошкольники отрабатывают звук [v].

- Вы когда-нибудь играли в «самолетик»? Наверное, вы расправляли руки, словно крылья, слегка наклонялись вперед – и вот вы уже летите. Маленькие англичане тоже любят играть в эту игру. Но вместо звука [ж], они говорят звук [v]. давайте поиграем в «английский» самолетик:

The plane is travelling up in the sky

vvv – vvv – vvv.

Moving so fast and ever so high

vvv – vvv – vvv.

Over the land and over the sea

vvv – vvv – vvv.

But we always come back in time for tea

vvv – vvv – vvv.

В данную игру можно играть с движениями, используя ее в качестве физкультминутки. Стих может произносить только учитель, а ученики произносить звук [v], но в более подготовленных группах стих могут выучить все ученики [9].

Помимо игр в обучении фонетической стороне речи широко используются **фонетические сказки** как один из способов интересного и нескучного овладения звуками английского языка, идеально подходящего для дошкольного возраста.

Большой вклад в создание сказок о буквах и фонетических сказок внесла Татьяна Ивановна Ижогина, заслуженный учитель Российской Федерации. Некоторые сказки могут быть успешно использованы и в обучении дошкольников, например:

### **Чайный домик тетушки Ти (Т, t)**

Братья Эй повели Петю по дорожке мимо ярко раскрашенных домиков. Двери домов были закрыты, все жители разбрелись кто куда, по своим делам. А Пете так хотелось заглянуть хоть в один домик! И вдруг из распахнутого настежь золотисто-коричневого домика послышалось: «Ти... ти... ти..!»

! Произнося звук «т» прикасайтесь кончиком языка не к зубам, а к бугоркам над верхними зубами, произносите звук «и...» протяжно и улыбаясь!

– Чаю хочешь? – спросили Петю братья Эй. – Слышишь, тетушка Ти зовет на чай. «Ти», – кричит она, – что значит «чай».

Петя не очень удивился, узнав, что тетушку тоже зовут Ти. А на крыльце стояла, улыбаясь, высокая, стройная буковка с дымящимися чашками.

– Ти! Ти! Ти! – кричала она.

– Чай! Чай! Чай! – перевел Петя и радостно засмеялся.

Ай да тетушка Ти! Какая добрая, и гостей принимает! Петя и братцы Эй зашли в домик чайного цвета, и Петя сразу же от удивления и про чай забыл. Посреди комнаты, несмотря на летний зной, стояла нарядно украшенная елка. «У нас каждый празднует Новый год, когда хочет», – объяснила стройная девочка, дочка тетушки Ти.

– Я тоже Ти, – добавила она и, подхватив за руку маленького Эя, пошла вытанцовывать вокруг елки, припевая на мотив «В лесу родилась елочка...»

Тэй, Тэй, Тэй.

ta-ta, ta-ta ...

К их хороводу присоединились взрослые Ти, Эй, и Петя окончательно понял, что Буквляндия – страна развеселая [3].

В учебном пособии Т.В. Крижановской «Английский язык для детей 5–6 лет» представлены различные фонетические сказки.



## Занятие № 10

### Команды (продолжение)

! На этом занятии мы познакомимся с новым звуком [e]. При произнесении этого звука рот не надо открывать слишком широко. Кончик языка находится у нижних зубов. Губы надо слегка растянуть. Потренируйся: [e]–[e]–[e].

! Игра-сказка «Динозаврик и пчёлки». Если услышишь слово «динозаврик», произнеси [e–e–e]. Если услышишь слово «пчёлки», произнеси [z–z–z–z–z].

В одной сказочной стране случилось несчастье:

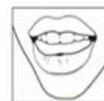
потерялся маленький динозаврик  .  
По соседству жили пчёлки  . Пчёлки  
очень любили динозаврика  .  
Пчёлки  маленькие, везде летают, всё про  
всех знают. Полетели пчёлки  и нашли маленького  
динозаврика  .  
Мама динозаврика  была счастлива.



## Занятие № 7

### Счёт до 5

! Научись произносить новые звуки [θ] и [ð]. Кончик языка надо поместить между зубами и подуть на него. У тебя получится звук [θ]. А теперь попробуй произнести звук [ð], поместив язык между зубами. У тебя получится звук [ð].



! Игра-сказка «Комарик и змейка».

Послушай сказку про комарика и змейку. Твоя задача — внимательно слушать. Когда услышишь слово «комарик», произнеси звук [ð]–[ð]–[ð]. А когда услышишь «змейка», произнеси звук [θ]–[θ]–[θ].

Однажды комарик \_\_\_\_\_ увидел змейку \_\_\_\_\_.

Змейка \_\_\_\_\_ грелась на солнышке.

Комарику \_\_\_\_\_ очень понравилась красавица змейка \_\_\_\_\_.

Комарик \_\_\_\_\_ решил исполнить для змейки \_\_\_\_\_ свою лучшую песенку.

Комарик \_\_\_\_\_ очень старался, только змейка \_\_\_\_\_ так и не услышала его пения, потому что была глуха.

Еще одним эффективным средством усвоения фонетического материала является **заучивание наизусть скороговорок, рифмовок, небольших диалогов**. Их запоминание облегчается разными созвучиями, рифмами и ритмикой.

Рифмовки могут использоваться при введении нового фонетического материала и при его повторении, а также во время фонетических зарядок. На начальном этапе к рифмовкам можно обращаться для обработки звуковой стороны речи. Урок обычно начинается с фонетической зарядки, куда очень часто включаются рифмовки. Они служат своеобразным отдыхом для детей. Рифмовки помогают поставить произношение отдельных трудных согласных, в особенности тех, которые отсутствуют в русском языке. Вместо отдельных слов и словосочетаний, содержащих тот или иной звук, можно предложить классу специально отобранные рифмовки. Затем в течение двух-трех уроков рифмовка повторяется, корректируется произношение звука. Данный вид работы можно включить в урок на разных его этапах, он служит своеобразной разрядкой для учащихся. Рифмовки отбираются в зависимости от того, какой звук отрабатывается [5].

**Пример рифмовки для отработки звука [ð]:**

This is my mother,  
 This is my father,  
 This is my sister,  
 This is my brother,  
 This is my uncle,  
 This is my aunt Lily,  
 This is my cousin,  
 And this is me.

Для того чтобы у обучающихся формировалось хорошее произношение не только на иностранном языке, но и совершенствовались навыки произношения на родном языке, есть много способов работы над языковым и речевым материалом с использованием двух языков. Одним из таких способов являются специальные упражнения. К ним относится, например, прием, предложенный Ж.Б. Верениновой, которая предлагает произношение русских слов, фраз, стихотворений с английским «акцентом». Данный прием особенно эффективен во время занятий, когда учитель может проконтролировать такие моменты, как отсутствие выпячивания губ при произнесении гласных [o] [y] (зрительный контроль), а также отсутствие смягчения согласных в английском языке (слуховой контроль). С целью снятия монотонности в процессе тренировки можно попросить учащихся произносить слова или предложения с разной интонацией, силой голоса, темпом речи [5].

Рассмотренные приемы способствуют развитию у дошкольников артикуляционной базы и фонематического слуха, формированию правильного произношения звуков и интонационного оформления речи, а также расширению словарного запаса и развитию у учащихся таких психических процессов, как внимание, мышление, память, воображение.

### Список литературы

1. Возрастные особенности детей [Электронный ресурс]. – URL: [https://lyc1575.mskobr.ru/files/%D0%94%D0%9E%D0%9A%D0%A3%D0%9C%D0%95%D0%9D%D0%A2%D0%AB/voznrastnye\\_osobennosti\\_detejdoshkol\\_nogo\\_vozrasta.pdf](https://lyc1575.mskobr.ru/files/%D0%94%D0%9E%D0%9A%D0%A3%D0%9C%D0%95%D0%9D%D0%A2%D0%AB/voznrastnye_osobennosti_detejdoshkol_nogo_vozrasta.pdf) (дата обращения: 30.03.20).
2. Возрастные особенности детей 5–6 лет по ФГОС в родительский уголок [Электронный ресурс]. – URL: [https://pedsovet.su/dou/6505\\_vozrastnue\\_osobennosti\\_detey\\_5\\_6 лет](https://pedsovet.su/dou/6505_vozrastnue_osobennosti_detey_5_6 лет) (дата обращения: 30.03.20).
3. *Ижогина Т.И.* Янь-портал, Волшебный английский, Буквляндия, фонетические сказки на английском языке [Электронный ресурс]. – URL: <https://me.yanval.ru/letters> (дата обращения: 20.04.20).
4. *Крижановская Т.В.* Английский язык: для детей 5–6 лет. Ч. 1. – М.: Эксмо, 2012. – 56 с.
5. Методика обучения фонетике английского языка [Электронный ресурс]. – URL: <https://infourok.ru/metodika-obucheniya-fonetike-angliyskogo-yazika-v-nachalnoy-shkole-2572624.html> (дата обращения: 30.03.20).

6. Методика преподавания иностранных языков: общий курс [учеб. пособие] / отв. ред. А.Н. Шамов. – М.: АСТ: АСТ-Москва: Восток – Запад, 2008. – 253 с.
7. Приемы развития фонетических навыков на начальном этапе изучения английского языка [Электронный ресурс]. – URL: <http://ref.diplomplanet.ru/articles/category/22/message/351117/> (дата обращения: 07.05.20).
8. *Соловова Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2005. – 239 с.
9. Фонетические игры на уроках английского языка [Электронный ресурс]. – URL: [https://infourok.ru/foneticheskie\\_igry\\_na\\_urokah\\_angliyskogo\\_yazyka-491936.htm](https://infourok.ru/foneticheskie_igry_na_urokah_angliyskogo_yazyka-491936.htm) (дата обращения: 20.04.20).

---

## СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА И ТЕХНОЛОГИИ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ НАУЧНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ

**Новосёлов Михаил Николаевич**

канд. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь;  
преподаватель Дипломной программы Международного бакалавриата,  
МАОУ «Лицей № 10», г. Пермь  
E-mail: novosemikhail@yandex.ru

**Новосёлова Светлана Николаевна**

ассистент кафедры методики преподавания иностранных языков,  
аспирант факультета иностранных языков,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: svetlanapsu@gmail.com

## COURSE OUTLINE AND TEACHING STRATEGIES FOR DEVELOPING MASTER DEGREE STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE RESEARCH COMPETENCY

**Mikchail N. Novoselov, Ph.D.**

Associate Professor, Department for Foreign Languages Education,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University,  
IB DP teacher, Lyceum 10, Perm  
E-mail: novosemikhail@yandex.ru

**Svetlana N. Novoselova**

Lecturer, Department for Foreign Languages Education, postgraduate student,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: svetlanapsu@gmail.com

**Аннотация:** представленная статья актуализирует вопрос формирования научно-исследовательской компетенции студентов магистратуры, развитие способности и готовности к ведению научно-исследовательской деятельности на иностранном языке в процессе освоения дисциплины «Деловой иностранный язык». Освоение дисциплины «Деловой иностранный язык» предполагает изучение пяти тематических блоков, описание которых приведено в статье. На примере двух блоков содержания представлены примерные упражнения.

**Ключевые слова:** научно-исследовательская компетенция студентов, магистратура, дисциплина «Деловой иностранный язык», «Язык для специальных целей», методика, английский язык.

**Abstract:** the article highlights the issue of developing the research competency of postgraduate (Master Degree) students, the development of the ability to conduct research by means of a foreign language while studying «Academic English». The course outline of «Academic English» includes five thematic topics, which are described in the article. Based on that relevant exercises are presented.

**Key words:** research competency of students, the Master degree course, «Academic English», «Language for special purposes», teaching methods, the English language.

Логика компетентного подхода в системе высшего образования и требования к ведению научно-исследовательской деятельности студентов магистратуры на иностранном языке позволяют определить содержание образовательного процесса, направленного на формирование их иноязычной научно-исследовательской компетенции и произвести отбор адекватных средств и педагогических технологий. В бакалавриате целью иноязычной подготовки студентов является формирование основ иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, способности и готовности вести дальнейшую профессиональную деятельность на иностранном языке как основы выстраивания своей дальнейшей индивидуальной образовательной траектории. На уровне магистратуры ведется подготовка выпускника к ведению иноязычной научно-исследовательской деятельности [2, 3, 4].

Отбор содержания дисциплины «Деловой иностранный язык» для студентов магистратуры обусловлен указанными целями. В методике обучения иностранному языку широко представлены разные подходы к проблеме отбора содержания и определению его компонентов. В логике нашей работы и дисциплины «Деловой иностранный язык» целесообразно согласиться с К.Э. Безукладниковым, который в содержании обучения иностранному языку выделяет 3 компонента: лингвистический, психологический и методологический [1]. В контексте нашего исследования под содержанием образовательного процесса, направленного на формирование иноязычной научно-исследовательской компетенции студентов магистратуры, мы понимаем совокупность лингвистического, психологического, методологического, а также научно-исследовательского компонента. Таким образом, содержание можно представить как соотношение видов научно-исследовательской и иноязычной речевой деятельности студентов магистратуры:

### **I. Виды научно-исследовательской деятельности.**

1. Чтение иноязычных аутентичных печатных, рукописных и электронных текстов по проблеме научного исследования с целью извлечения нужной информации, ее анализа, аннотирования, реферирования и оценки:
  - чтение материалов (журналов, книг, брошюр) научно-исследовательской направленности, в которых авторы высказывают свою точку зрения или позицию, свое отношение к проблеме или отстаивают позицию;
  - чтение справочных материалов (справочников, энциклопедий, обзоров и т.п.).
2. Восприятие на слух высказываний, сообщений, докладов аудио- и телевизионных материалов научно-исследовательской направленности на иностранном языке:
  - прослушивание фонограмм и радиопередач, просмотр телепередач научно-исследовательской тематики с целью извлечения необходимой для исследования информации и ее анализа;

- просмотр и восприятие видеофильмов и видеоматериалов (на научные темы);
  - восприятие лекций, докладов, презентаций, выступлений (официальных), прений (в том числе в режиме онлайн-конференций), а также иноязычной речи своих коллег;
  - восприятие дискуссий на научные темы.
3. Письменный перевод с иностранного на русский и с русского на иностранный (с использованием словаря) текстов сообщений и выступлений по научной тематике, нормативных и других документов, писем, заявлений и пр.
  4. Реферирование и аннотирование на русском или иностранном языке содержания информации, полученной на иностранном или русском языке.
  5. Ведение целенаправленной (в том числе дискуссионной) беседы на научные темы:
    - инициирование, поддержание и корректное завершение разговора, постановка вопросов, приведение полных и кратких ответов с использованием диалогических реплик и идиоматических оборотов, характерных для речевого этикета социально-бытовой, общественно-политической, профессиональной, социально-культурной, академической, научной сфер общения в официальной и неофициальной обстановке с демонстрацией при этом умения аргументировать и отстаивать свою точку зрения;
    - довольно обстоятельные высказывания по кругу проблем, представляющих научный интерес.

## **II. Виды (учебной) речевой деятельности и речевые умения.**

1. Умение пользоваться различными видами чтения печатных, рукописных и электронных текстов: просмотровым, поисковым, ознакомительным, изучающим, включая умения:
  - понимать главные мысли, факты, информацию;
  - выделять имплицитный смысл (подтекст);
  - определять отношение автора к описываемым фактам, событиям;
  - понимать аргументацию и способы ее изложения;
  - оценивать информацию с точки зрения объективности и достоверности.
2. Способность понимать аутентичную монологическую, диалогическую и полилогическую речь, включая умения:
  - понимать основное содержание фонограммы, радиопередачи и теленовостей научной направленности, (видео-) фильмов, лекций и докладов;
  - извлекать основную информацию из радиосообщений, телепередач, лекций и докладов;
  - определять позицию радио- и телекомментатора;
  - критически оценивать прослушанное, понимать аргументацию говорящих.
 Кроме того, к перечисленным выше умениям аудирования относятся:
  - 2.1. Умения, связанные с лингвистическими и экстралингвистическими компонентами высказывания:

- преодолевать фонетические трудности в восприятии разговорного и научного стиля, произношения (фонетическую редукцию, ассимиляции, нарушения фразового и словесного ударения);

- преодолевать лексические трудности, связанные с омонимией, полисемией, неологизмами и пр., догадываясь о смысле незнакомых слов по контексту и ситуации;

- преодолевать грамматические трудности, связанные с восприятием грамматических омонимов, служебных слов и т.д.;

- понимать и соотносить с вербально выраженной информацией паралингвистические средства, сопровождающие высказывание.

2.2. Умения, связанные с функционированием психологических механизмов восприятия и с индивидуальными особенностями речи говорящих и условиями ее предъявления:

- производить смысловой и языковой анализ отдельного высказывания, диалога и полилога в целом с целью прогнозирования очередной реплики собеседника и дальнейшего хода разговора (умение следить за логикой разговора);

- понимать речь носителей языка с разным тембром голоса, с разным темпом речи, при наличии шума (но в рамках заданного уровня владения языком, т.е. при литературном произношении и при естественных помехах, например, в виде естественного фонового шума в аудитории).

3. Умение адекватно переводить с иностранного языка на русский и с русского на иностранный тексты, относящиеся к сфере основной научно-исследовательской деятельности (с использованием словаря), включая умения преодолевать дискурсивные, лексико-фразеологические, грамматические и стилистические трудности с учетом вида перевода, его целей и условий осуществления. производить смысловой и языковой анализ отдельного высказывания, диалога и полилога в целом с целью прогнозирования очередной реплики собеседника и дальнейшего хода разговора (умение следить за логикой разговора).

4. Умение аналитически обрабатывать информацию, включая умения изложить в письменной или устной форме, кратко или более подробно, и составить в научных целях аннотацию основного содержания, прочитанного или прослушанного на русском или иностранном языке.

5. Умение воспринимать на слух аутентичную речь в официальной и неофициальной ситуации в процессе диалога или полилога, включая умения, связанные с функционированием психологических механизмов говорения и с лингвистическими и экстралингвистическими компонентами высказывания:

- планировать свое высказывание с учетом ситуации общения;
- вступить в беседу: начать и продолжить разговор;
- быстро реагировать на заданный вопрос;
- захватить инициативу и перевести разговор в нужное русло, изменить тему беседы, корректно прервать собеседника;

- оказывать коммуникативное воздействие, стимулируя собеседника к высказыванию;  
формулировать свои мысли, одновременно воспринимать реакцию собеседника (собеседников);
- концентрировать и распределять внимание в процессе диалогического общения;
- удерживать в оперативной памяти информацию с целью подготовки ответной реплики;
- в языковом отношении правильно строить высказывания, последовательно и логично выражать свою мысль;
- формулировать вопросы разных коммуникативных типов с целью получения необходимой информации и выяснения точки зрения собеседников;
- отвечать на вопрос кратко, развернуто, аргументированно;
- быстро находить выход из затруднения, связанного с преодолением языковых трудностей (перефразировать предложение, использовать синонимичные средства);
- владеть речевым этикетом: пользоваться разговорными формулами в соответствии с ситуацией общения, сигнализировать (с помощью междометий, реплик, мимики и т.д.) о понимании / непонимании, согласии / несогласии со словами собеседника, прерывая или не прерывая его;
- вести полемику и дискуссию, оперируя фактическими данными;
- кратко и аргументированно излагать свою точку зрения по конкретному вопросу.

Указанные виды речевой деятельности в соотнесении с видами научно-исследовательской деятельности определили содержание дисциплины «Деловой иностранный язык» для студентов магистратуры. Освоение данной дисциплины предполагает изучение следующих тематических разделов:

Тема 1. Сущность научно-исследовательской деятельности: важность исследований, способы познания, виды и типы исследований, критический мышление и структура исследования.

Тема 2. Проблема исследования: постановка проблемы, определение понятийного аппарата.

Тема 3. Поиск и изучение литературы: работа с источниками, виды источников, методы работы с цифровыми и бумажными носителями, оформление библиографического списка.

Тема 4. Методы исследования: виды и классификация методов, обоснование и достоверность.

Тема 5. Планирование исследования и отчет о проведенном исследовании: структура и характерные особенности.

Технология освоения курса «Деловой иностранный язык» для студентов магистратуры, направленного на формирование их иноязычной научно-исследовательской компетенции, предполагает разработку комплекса лексико-грамматических упражнений в соответствии с указанными темами и видами научно-исследовательской и иноязычной речевой деятельности.

Далее, на примере темы 3 – «Поиск и изучение литературы: работа с источниками, виды источников, методы работы с цифровыми и бумажными носителями, оформление библиографического списка»; темы 4 – «Методы исследования: виды и классификация методов, обоснование и достоверность»; темы 5 – «Планирование исследования и отчет о проведенном исследовании: структура и характерные особенности» представим фрагмент комплекса данных упражнений.

**Activity 3.1: Locations for library source material**

Be sure you can locate each of the following

- |    |   |                 |
|----|---|-----------------|
| 1. | <i>Education Index</i>                            | Location: _____ |
| 2. | <i>Journal of Educational Research</i>            | Location: _____ |
| 3. | NSSE Yearbooks                                    | Location: _____ |
| 4. | <i>Encyclopedia of Educational Research</i>       | Location: _____ |
| 5. | M.A. theses                                       | Location: _____ |
| 6. | <i>Dissertation Abstracts International (DAI)</i> | Location: _____ |
| 7. | The research journal in your field                | Location: _____ |
| 8. | ERIC  | Location: _____ |
| 9. | The World Wide Web                                | Location: _____ |

What is the name of the major journal(s) in your field?.....

**Activity 3.2: Where Would You Look?**

Where might you look to find information about each of the following?

1. A review of recent research on moral education
2. A brief summary of the history of educational programs for the gifted
3. A topic of interest that has not been reviewed during the last two years
4. A summary of a recently published article in the field of psychology
5. A summary of a Ph.D. dissertation on mastery learning
6. An article published within the last month on social studies education
7. Some of the major ideas in educational sociology
8. Some popular articles on education that appeared during the last year in

*U.S. News and World Report* and *Newsweek* magazines

**Activity 3.3: Do a Computer Search of the Literature**

Use ERIC to do a computer search of the literature on a topic of interest to you.

1. The topic I chose for my search was (describe as precisely as you can below).....
2. I reviewed \_\_\_\_\_ (number) of references.
3. I used the following descriptors.....
4. Here are the results of my search.

Search #1 \_\_\_\_\_

Search #2 \_\_\_\_\_

Search #3 \_\_\_\_\_

Search #4 \_\_\_\_\_

5. Here are the names of three of the references (abstracts or articles) identified using these descriptors.

---

**For Discussion:**

1. Why might it be unwise for a researcher not to do a review of the literature before planning a study?

2. Many published research articles include only a few references to related studies. How would you explain this? Is this justified?

3. Which do you think are more important to emphasize in a literature review—the opinions of experts in the field or related studies? Why?

4. One rarely finds books referred to in literature reviews. Why do you suppose this is so? Is it a good idea to refer to books?

5. Can you think of any type of information that should not be included in a literature review? If so, give an example.

6. Professor Jones states that he does not have his students do a literature review before planning their master's theses because they "take too much time," and he wants them to get started collecting their data as quickly as possible. In light of the information we have provided in this chapter, what would you say to him? Why?

7. Can you think of any sorts of studies that would not benefit from having the researcher conduct a literature review? If so, what might they be?

**Problem Sheet 3: Review of the Literature**

1. What are the specific problem(s) or question(s) to be addressed in your literature review.....

2. What general reference tools did you use to conduct your research? (List specific electronic databases consulted.) .....

3. What search terms did you use?

a. \_\_\_\_\_ d. \_\_\_\_\_

b. \_\_\_\_\_ e. \_\_\_\_\_

c. \_\_\_\_\_ f. \_\_\_\_\_

4. Specify the scope of the review and explain your inclusion/exclusion criteria (i.e., what was and was not included and why?).....

5. What topics and subtopics emerged about your problem and question as you conducted your research? .....

6. What are your conclusions based on the findings of your review? [5, 6].

Таким образом, образовательный процесс, направленный на формирование иноязычной научно-исследовательской компетенции студентов магистратуры, проходит на двух уровнях: общем (формирование иноязычной коммуникативной компетенции); научно-исследовательском (формирование научно-исследовательской компетенции как компонента структуры исследуемой компетенции).

### Список литературы

1. *Безукладников К.Э.* Формирование лингводидактических компетенций будущего учителя иностранного языка: концепция и методика: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Н. Новгород, 2009. – 39 с.
2. Приказ от 21 ноября 2014 г. № 1505 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 “Педагогическое образование (уровень магистратуры)”» [Электронный ресурс] / М-во образования и науки РФ // Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. – URL: <http://fgosvo.ru/news/3/553> (дата обращения: 10.10.2018).
3. *Ракитина О.В.* Научно-исследовательские компетенции магистров по направлению «Педагогика» // Ярослав. пед. вестник. – 2009. – № 4. – С. 76–81.
4. *Слепнева К.А.* Исследовательская компетенция магистров по направлению «Педагогическое образование»: анализ понятия // Междунар. науч.-исслед. журн. – 2017. – № 01 (55). – С. 56–58.
5. *Fraenkel J., Wallen N., Hyun H.* How to design and evaluate research in education. – 8th ed. – New York: Mcgraw-Hill, 2012.
6. Writing thesis statements [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.sterling.edu/documents/academics/thesisstatement.pdf> (дата обращения: 10.10.2018).

## КАРТЫ ПРОППА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОДУКТИВНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

**Павлюкевич Любовь Владиславовна**

*канд. пед. наук, доцент кафедры английского языка, филологии и перевода,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: pavlovely@yandex.ru*

**Верхотурова Анастасия Андреевна**

*магистрантка группы ЗМ 721 факультета иностранных языков,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: nv070693@rambler.ru*

## PROPP'S CARDS AS MEANS OF DEVELOPMENT PRODUCTIVE SKILLS ON THE FOREIGN LANGUAGE LESSONS

**Lubov Pavlukevich, Ph.D.**

*Associate Professor, The English Language, Philology and Translation Department  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: pavlovely@yandex.ru*

**Anastasiia Verkhoturova**

*a Master Degree Student of the Faculty of Foreign Languages, group ZM 721  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: nv070693@rambler.ru*

**Аннотация:** представлены проблемы обучения иностранному языку современных школьников. Рассмотрены определения понятий «наглядность» и «визуализация», а также подтверждена необходимость и важность использования наглядных опор при обучении учащихся. Рассмотрена технология тренировки и совершенствования умений сторителлинга «карты Проппа» как одна из наглядных опор. В ходе анализа выявлены конкретные этапы и алгоритм работы по технологии «карты Проппа».

**Ключевые слова:** визуализация, наглядность, наглядные опоры, технология «сторителлинг», технология «карты Проппа».

**Abstract:** the problems of teaching of modern students are under consideration in this article. The definitions of «visibility» and «visualization» were analyzed and also the usage and importance of visual supports were confirmed. The technology of training and improving storytelling skills in form of «Propp's cards» as a kind of support was examined. In the process of analyzing the concrete stages and the algorithm of using the «Propp's cards» technology were identified.

**Key words:** visibility, visualization, visual supports, technology «storytelling», technology «Propp's cards».

На сегодняшний день складывается совершенно новая методология изучения иностранных языков, целью которой является формирование коммуникативной компетенции: научить общаться, разговаривать и понимать. Иностранный язык не должен восприниматься обучающимися как учебная дисциплина, а должен занять более высокое положение – как неотъемлемая часть современной жизни общества и как средство общения.

Психологи считают, что четверо из пяти современных школьников визуалы и только один аудиал и / или кинестетик. Учащимся становится сложнее воспринимать информацию без какого-либо визуального подкрепления, а также перерабатывать информацию самому, а не получать ее в готовом виде.

Назрела необходимость в создании зрительных образов для обучения учащихся и перевода теоретических понятий в конкретное осязаемое значение. Одним из вариантов решения возникшей проблемы является использование фотографии или рисунка, так как это прежде всего носитель полезной и интересной информации на современных уроках, в том числе и на уроках иностранного языка [1, с. 3–9].

На сегодняшний день в российской методике нет определенного термина для использования карточек и рисунков на уроке, поэтому целесообразно проанализировать методику В.Я. Проппа и адаптировать возможность ее применения на уроке иностранного языка.

Визуализация учебного материала на уроках английского языка необходима, так как она развивает зрительную память, пространственное воображение, делает обучение более осмысленным. Это наглядная опора, помогающая мыслить, снимающая трудности воспроизведения материала.

Визуализацию можно использовать на всех этапах обучения:

- 1) при объяснении нового материала;
- 2) повторении;
- 3) закреплении;
- 4) контроле и систематизации;
- 5) обобщении;
- 6) выполнении домашних заданий, заучивании наизусть;
- 7) работе с текстом произведения;
- 8) самостоятельной работе [2, с. 35–39].

Визуализация учебного материала на уроках английского языка посредством современных средств позволяет:

- 1) повысить уровень заинтересованности в изучении материала;
- 2) увеличить объем запоминаемой информации;
- 3) обеспечить систематизацию полученных знаний;
- 4) стимулировать креативные процессы, логические выводы и ассоциации;
- 5) активизировать учебную и познавательную деятельность;
- 6) формировать и развивать критическое и визуальное мышление; образное представление знаний и учебных действий;

7) способствует повышению визуальной грамотности и визуальной культуры [3].

Наглядность в обучении способствует тому, что у школьников благодаря восприятию предметов и процессов окружающего мира формируются представления, правильно отображающие объективную действительность, и вместе с тем воспринимаемые явления анализируются и обобщаются в связи с учебными задачами.

Карты Проппа – игровое пособие из карточек, которые состоят из символов и иллюстраций, по которым ученики узнают события и эпизоды сказки. Джанни Родари предложил использовать «пропповские функции» для создания сказочных историй с детьми и свел их к двадцати.

Если в процессе работы педагог успешно и неоднократно использует «карты Проппа», на занятии по сочинению сказочных историй он может пользоваться 20 картами [5, с. 190–191].

В.Я. Пропп выделил следующую структуру сказочных сюжетов:

1. Жили-были. Сказка начинается с вводных слов, создающих сказочное пространство: в некотором царстве, в тридевятом государстве, жили-поживали, в стародавние времена...

2. Особое обстоятельство. Нестандартное, неординарное событие: рожь кто-то топчет каждую ночь, курочка золотое яйцо снесла...

3. Запрет. Чего-то делать нельзя: не оставляй братца, не пей из лужи, не выглядывай в оконце...

4. Нарушение запрета. Сказочные персонажи нарушают запрет. А этого только и дожидается вредитель (антагонист): убежала Маша с подружками...

5. Вредительство: гуси-лебеди тут как тут, подхватили братца, да и унесли.

6. Герой покидает дом. Варианты. Сам отправляется на поиски (пропавшего братца). Родители посылают (за молодильными яблоками). Изгоняется из родного дома (мачеха велит увезти падчерицу в лес).

7. Задача. Чего он должен достичь: вернуть братца, освободить красавицу...

8. Встреча с дарителем. Доброму делу всегда кто-то помогает. Появление персонажа, имеющего нечто волшебное: самокатный клубочек шерстяных ниток, заветные слова...

9. Трудные испытания: соткать ковер, построить хрустальный мост «от своего крыльца до моего дворца» за одну ночь...

10. Получение волшебных даров: предметов или слов. Они могут переданы просто так дарителем, изготовлены, куплены, появиться неведомо откуда, похищены.

11. Герой появляется и вызывает на бой вредителя. Сверхъестественные свойства врага: Змей Горыныч о трех головах, огнем дышит; Кощей смерти не имеет...

12. Борьба (преследование). Бой с врагом (бьются на мечах, устраивают состязание: кто быстрее прибежит черт или заяц, кто дальше лошадь пронесет),

или похищение. Кощей повержен. За героем отправляют погоню: гусей-лебедей, Бабу-ягу. Он бьется с врагом (в открытом бою – со Змеем Горынычем, иногда состязается в скорости, ловкости, хитрости).

13. Победа. Враг может быть побежденным в бою, проиграть в соревновании, а также быть изгнанным или уничтоженным хитростью.

14. Ликвидация беды. Красавица спасена, враги убрались восвояси, отец поправился...

15. Прибытие домой.

16. Дома главное действующее лицо не узнают из-за заклятья, изменившего внешность.

17. Ложный герой (самозванец), выдающий себя за настоящего или присваивающий себе его заслуги: Дочка колдуньи утопила сестрицу, заняла ее место; братья убили Ивана, забрали молодильные яблоки и сказали отцу, что это они их раздобыли.

18. Изобличение самозванца. Появляется Иван, спасенный волком; настоящий король легко достает меч из камня...

19. Героя узнают. Подмена обнаружена. Народ приветствует его. Самозванец убегает сам или изгнан с позором.

20. Счастливый конец. Подарки, свадьба, народное гулянье – пир на весь мир... [6, с. 110–114].

При обучении иностранному языку демонстрационная сюжетная серия карт Проппа может служить наглядной опорой для восприятия учащимися со слуха иноязычной речи или для высказываний учащихся на языке, а также для создания своих собственных историй (сторителлинг). В связи с тем, что в русскоязычной методике нет собственного термина для обозначения различных обучающих карточек, целесообразно использовать методику Проппа на уроке.

Существует ряд преимуществ использования раздаточного дидактического материала (карт Проппа):

1. Раздаточная наглядность обеспечивает массовый охват учащихся упражнением, так как каждому ученику, получившему картинку, должна быть предоставлена возможность высказаться по ней. И ученик готовится к высказыванию, понимая, что вызов неизбежен. В определенных случаях, например, при организации диалогов, раздаточной наглядностью могут быть охвачены не все учащиеся, только прямые участники диалога.

2. С помощью раздаточной наглядности можно включить учащихся в такие речевые ситуации, которые на уроке объективно не существуют.

3. Используя раздаточную наглядность, можно вызвать учащихся на такие высказывания, которые требуют домысливания отдельных фактов их биографии, а также выхода за рамки их конкретного жизненного опыта. Это немаловажное обстоятельство, так как обучение иностранному языку не может целиком базироваться на биографиях и ограниченном жизненном опыте отдельных учащихся.

4. Используя раздаточную наглядность, можно навязать учащимся употребление нужного (отрабатываемого) языкового материала.

5. Раздаточная наглядность позволяет вызвать учащихся на высказывание от первого лица, в то время как использование демонстрационной наглядности высказывание обычно делается от третьего лица.

6. При использовании раздаточной наглядности каждый ученик говорит нечто свое, не повторяет других. Это вызывает активность учащихся. Кроме того, высказывание отдельных учащихся содержит элемент новизны для всех других учащихся, что заставляет последних внимательно слушать каждого говорящего, ибо учитель может в любой момент потребовать передать содержание чужой речи с позиции третьего лица.

Мировое сообщество остро ставит проблему владения иностранными языками. В этой связи возрастает необходимость быстрого овладения иностранными языками широкими слоями населения, необходимость обучения основам нескольких иностранных языков в системе школьного обучения. Решение данной проблемы требует новых подходов к организации процесса обучения, совершенствованию его форм и методов. Одним из способов обучения иностранному языку является использование средств наглядности [4, с. 135–138].

Умение хорошо излагать свой предмет, педагогическое мастерство учителя основаны на умении строить процесс обучения в соответствии с закономерностями этого процесса, с соблюдением основных дидактических принципов. Одним из таких принципов является принцип наглядности.

Практика обучения языку в учебных заведениях показывает, что, изучая иностранный язык в течение многих лет, выпускники в большей степени так и не овладевают им, не могут самостоятельно, без предварительной подготовки строить простые предложения, диалоги, испытывают большие трудности в понимании смысла несложного аутентичного текста на языке при чтении или аудировании. Многие учебные пособия по иностранному языку не дают возможности учителю научить школьников языку так, чтобы достичь качественного уровня владения языком.

Использование технологии «карты Проппа» является новым и перспективным в системе современного образования. Данное направление способно заинтересовать учащихся и пробудить у них мотивацию к учебе.

Введение методики Проппа при обучении иностранному языку используются для иллюстрации страноведческого материала, для создания наглядной опоры при презентации какой-либо ситуации, стимулирующей общение.

Применение карт Проппа обеспечивает переключение внимания учащихся в процессе обучения иностранному языку на смысловую сторону общения и способствует созданию у школьников потребности в высказываниях своих мыслей и восприятию устных сообщений учителя.

Таким образом, данное средство способствует эффективному развитию навыков говорения на иностранном языке, являясь частью коммуникативно направленной методики обучения, нацеленной на формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущего выпускника школы.

### Список литературы

1. *Гурвич П.Б.* К вопросу о специфике методики преподавания иностранных языков как науки // *Иностранные языки в школе.* – 2013. – № 4. – С. 3–9.
2. *Крам Р.* Инфографика. Визуальное представление данных. – М., 2015. – С. 35–39.
3. *Мильруд Р.П.* Приемы и технологии обучения устной речи // *Язык и культура.* – 2015. – № 1 (29).
4. *Одинцова М.А.* Развитие речевой деятельности в аудитории. – М., 2012. – С. 135–138.
5. *Протт В.Я.* Морфология сказки. – М., 2000. – С. 190–191.
6. *Родари Дж.* Грамматика фантазии. – М., 1990. – С. 110–114.

## ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕНСАТОРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*Павлюкевич Любовь Владиславовна*

*канд. пед. наук, доцент кафедры английского языка, филологии и перевода,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: pavlovely@yandex.ru*

*Максимова Ольга Игоревна*

*студентка гр. 742 факультета иностранных языков,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: olya-maksimova98@yandex.ru*

## THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' COMPENSATORY COMPETENCY IN THE LESSON OF FOREIGN LANGUAGE

*Lubov Pavlyukevich, Ph.D.*

*Associate Professor, The English Language, Philology and Translation Department,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: pavlovely@yandex.ru*

*Olga Maksimova*

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group 741/2,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: olya-maksimova98@yandex.ru*

**Аннотация:** в статье анализируется необходимость развития компенсаторной компетенции как средства преодоления языкового барьера, ограничивающего эффективность коммуникации на иностранном языке. Вводится и раскрывается понятие «лингвистического костыля» как совокупности техник преодоления языкового барьера, положенного в основу разработки методики формирования компенсаторной компетенции у учащихся старшей школы.

**Ключевые слова:** компетентностный подход, иноязычная коммуникативная компетенция, компенсаторная компетенция, языковой барьер, лингвистический костыль.

**Abstract:** the article analyses the necessity of the development of compensatory competency as a means of breaking the language barrier which reduces the effectiveness of foreign language communication. The author introduces the term «linguistic crutches» as a combination of techniques of breaking the language barrier, which serves as a basis of methods of compensatory competency development in high school students.

**Key words:** competence approach, communicative competency, compensatory competency, language barrier, linguistic crutches.

Изменения социально-экономических условий современного общества и постепенная интеграция России в европейское и мировое пространство

приводят к пересмотру требований системы образования в области иностранных языков, предъявляемых к выпускнику школы, который должен не только обладать определенным набором знаний, умений и навыков, но также способностью успешно извлекать информацию из письменных и устных источников для успешного осуществления коммуникации на иностранном языке. Концепция модернизации российского образования на период до 2020 года ставит школу перед необходимостью обновления структуры, содержания и образовательных технологий обучения иностранным языкам в целях повышения доступности, качества и эффективности образования.

Эффективное обучение иностранному языку делает выпускника не только конкурентоспособным членом профессионального сообщества, но также развивает личность обучающегося за счет свободы мультипространства и активного пользования чужим языком, продвижения в межкультурном опыте отношений, постоянной работы в двух языковых системах и разнообразия ассоциаций и репрезентаций в системе знаний разных культур, обогащения мировоззрения, отражения в беглости, гибкости и дивергентном мышлении (Каркурин, 2007); активизации репрезентаций, улучшения генеративных способностей (Бьялисток, 2005).

Среди большого количества подходов к обучению иностранным языкам одно из лидирующих мест занимает компетентностный подход, который ориентирует современную систему образования на обеспечение качества подготовки в соответствии с потребностями современного общества.

Именно поэтому, согласно современным ФГОС, основной целью обучения иностранному языку в школе является развитие иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК), которая, согласно Е.Н. Солововой, представляет из себя достаточный для определенного возраста уровень владения языковыми навыками, речевыми умениями и социокультурными знаниями, позволяющими обучающимся быть способными и готовыми коммуникативно целесообразно и успешно осуществлять свое речевое поведение [4, с. 74].

В России наибольшую известность получила модель иноязычной коммуникативной компетенции И.Л. Бим, которая включает в себя пять видов компетенций: языковую, речевую, социокультурную, компенсаторную и учебно-познавательную. Данная модель послужила основой ФГОС среднего образования, а также программ по иностранным языкам для средней общеобразовательной школы. Однако выпускники далеко не всегда способны осуществлять коммуникацию в письменной и устной формах. Зачастую они усваивают необходимый объем знаний, но испытывают трудности при свободном порождении речи, что снижает конкурентоспособность современного выпускника в последующей профессиональной деятельности.

Факторами, ограничивающими эффективность коммуникации, как правило, служат внешние условия коммуникации, недостаточное владение социальными техниками ведения беседы, недостаточно развитыми умениями говорения, дефицит академических часов на изучение иностранных языков, недостаточная оснащенность школ современными учебными пособиями

и аутентичной литературой, которая обеспечивает полноценное иноязычное общение при недостаточности знания языковых средств. Кроме того, успех коммуникации зависит от индивидуальных психологических особенностей человека как главного действующего лица коммуникативного акта и возможных психологических барьеров, препятствующих взаимопониманию и снижающих эффективность взаимодействия. Проблемы, возникающие во время коммуникации, могут быть решены за счет сформированной компенсаторной компетенции.

Под компенсаторной компетенцией мы понимаем «готовность и способность, используя свой собственный иноязычный речевой опыт, выходить из затруднительного положения в процессе личного и межкультурного общения, связанного с дефицитом языковых средств». В современных условиях развитие компенсаторной компетенции приобретает особую актуальность, так как ее сформированность позволит обучающимся решить возникающие трудности коммуникации за счет использования необходимых техник, таких как:

- упрощение фразы за счет использования известных слов, речевых образцов;
- изменение своей речи или внесение в нее поправку;
- использование мимики, жестов, разговорных формул, повторов, синонимичных выражений одной и той же мысли, вводных слов, перифраза, описания, синонимов / антонимов, эквивалентных замен для дополнения, уточнения, пояснения мысли, риторических вопросов.

Все вышеперечисленные техники помогут учащимся бороться с факторами, ограничивающими эффективность коммуникации, и преодолеть языковой барьер, возникновение которого обусловлено аспектами построения общения на иностранном языке с параллельным ощущением страха перед необходимостью говорить на неродном языке. Преодоление языкового барьера ведет к свободному общению на неродном языке [3].

Вслед за В.Л. Бернштейном, под языковым барьером мы понимаем «трудные ситуации общения, возникающие как следствие незнания основных правил и норм межличностного общения; незнания особенностей культуры страны изучаемого языка; неумения неподготовленного речепорождения на иностранном языке; неподготовленности к самому факту существования трудностей межкультурного общения» [1, с. 52].

Отрицательное влияние языкового барьера могут испытывать оба коммуниканта: как говорящий, так и слушающий. Так, например, О.Г. Ветрова считает языковой барьер «непониманием в силу неверного кодирования или неверного истолкования передаваемых сообщений» [2, с. 32].

Изучение теоретических исследований, направленных на проблему развития компенсаторной компетенции и влияния языкового барьера (Н.И. Гальскова, К. Рождерс, Э. Берн и др.), а также наблюдение за образовательным процессом в ходе государственной преддипломной практики на базе школы с углубленным изучением английского языка подтвердили, что

учащимся не удастся достичь той степени владения иноязычной речью, которая бы обеспечила беспрепятственное свободное общение на иностранном языке.

С целью выявления существующих препятствий, возникающих в процессе порождения и восприятия речи на иностранном языке, нами было проведено анкетирование, по результатам которого мы выявили следующие группы трудностей:

- фонетические;
- лексические;
- грамматические.

Для преодоления данных трудностей мы сочли целесообразным разработать методику, направленную на преодоление языкового барьера в виде фонетических, лексических и грамматических трудностей путем формирования компенсаторной компетенции у учащихся на уроках английского языка.

На сегодняшний день существуют различные механизмы преодоления языкового барьера, которые зарубежные исследователи часто трактуют как своеобразный «лингвистический костыль». Под лингвистическим костылем мы понимаем техники преодоления языкового барьера (фонетический, лексический и грамматический аспекты) и способность человека использовать их с целью построения эффективной коммуникации на иностранном языке в полилингвальном и поликультурном пространстве.

В этой связи на базе УМК «English 8» О.В. Афанасьевой, И.В. Михеевой был разработан комплекс упражнений для преодоления фонетических, лексических и грамматических трудностей, в основу которого легли такие субстратегии, как перенос, аппроксимация, языковая догадка, антиципация и другие, представляющие содержание лингвистического костыля.

Эффективность разработанной методики, главной целью которой являлось внедрение и использование «лингвистического костыля» как средства преодоления языкового барьера и формирования компенсаторной компетенции, была проверена на практике в ходе опытно-экспериментальной работы, что позволило подтвердить существование проблемы адекватного восприятия передаваемой информации и эффективности коммуникации и необходимость более качественного формирования компенсаторной компетенции у обучающихся, а также целесообразность пересмотра существующих УМК с целью создания дидактической базы для развития компенсаторной компетенции обучающихся как важного компонента ИКК.

### Список литературы

1. *Бернштейн В.Л.* Пути формирования межкультурной коммуникативной компетенции на уроке иностранного языка // Преподавание иностранных языков и культур: проблемы, поиски, решения: материалы междунар. науч.-метод. симпозиума «Лемпертовские чтения – VII», 19–20 мая 2005 г. / Пятигор. гос. лингв. ун-т. – Пятигорск, 2005.
2. *Ветрова О.Г.* Лингвистические проблемы межкультурной англоязычной коммуникации в крэш-курсе культурного погружения // Преподавание

---

иностранных языков и культур: проблемы, поиски, решения: материалы междунар. науч.-метод. симпозиума «Лемпертовские чтения – VII», 19–20 мая 2005 г. / Пятиг. гос. лингв. ун-т. – Пятигорск, 2005. – С. 54–55

3. *Зимняя И.А.* Индивидуально-психологические факторы и успешность научения речи на иностранном языке // Иностранные языки в школе. – 1970. – № 1. – С. 37–46.
4. *Соловова Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс. – М.: АСТ, 2010.

## МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ В СФЕРЕ ТУРИЗМА И ГОСТЕПРИИМСТВА

**Павлюкевич Любовь Владиславовна**

канд. пед. наук, доцент кафедры английского языка,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: pavlovely@yandex.ru

**Пирогова Яна Геннадьевна**

студентка 751 гр. факультета иностранных языков,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: pirogova.jana@gmail.com

## TEACHING METHODOLOGY OF ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES IN TOURISM AND HOSPITALITY

**Lubov Pavliukevich**

Associate Professor, Chair of the English Language, Philology and Translation,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: pavlovely@yandex.ru

**Jana Pirogova**

Student of the Faculty of Foreign Languages, group 751,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: pirogova.jana@gmail.com

**Аннотация:** в данной статье рассматриваются различные методики преподавания английского языка для специальных целей в сфере туризма и гостеприимства в специально разработанном для данного исследования курсе.

**Ключевые слова:** английский для специальных целей, ESP.

**Abstract:** this article discusses various methods of teaching English for specific purposes in the sphere of tourism and hospitality in a course specially designed for this study.

**Key words:** English for specific purposes, ESP.

Интеграция России в единое европейское общеобразовательное пространство, процесс реформирования и модернизации российской школьной системы образования в целом и языкового образования в частности привели к переосмыслению целей, задач и содержания обучения иностранным языкам, в частности английского, который на сегодняшний день является важнейшим коммуникативным средством на международном уровне [1, 2].

Все сферы нашей жизнедеятельности в той или иной мере требуют знаний английского языка, а его изучение становится с каждым годом все более востребованным. Но если в учебных заведениях основной задачей обучения иностранному языку является формирование иноязычной коммуникативной

компетенции обучающихся, то по окончании вузов и колледжей целью может стать необходимость использования языка для профессиональных целей [2].

Появление английского языка для специальных целей, как и многих других видов деятельности человека, связано с изменениями современного мира и его потребностей. Эпоха всеобъемлющей глобализации обусловила значительные изменения в структуре подготовки будущих специалистов. Развитие высоких технологий, тесные научно-технические связи требовали новых подходов к формированию комплекса компетенций, включающих в том числе коммуникативную и социально-культурную в рамках родного языка и как минимум одного-двух иностранных языков [6].

Термин «английский язык для специальных целей» (English for specific purposes или ESP) появился в 60-е гг. XX в. в англоязычных странах одновременно и как научное направление, и как тип обучения английскому языку, отвечающие потребностям обучающихся. Направление профильного обучения английскому языку (ESP) является одним из наиболее быстроразвивающихся в настоящее время. Это отражено в университетских программах, предлагающих магистерский курс в данной области, а также в появлении огромного количества курсов для иностранных студентов, действуют научные сообщества, проводятся международные конференции [3].

В настоящее время существует несколько видов ESP, таких как:

1. *Английский для академических целей* (English for Academic Purposes) представляет собой одно из приоритетных направлений языковой подготовки современности. Содержание данного направления определяется, с одной стороны, практическими потребностями студентов, связанными с выполнением академических и профессиональных задач, с другой стороны, требованиями, предъявляемыми образовательными программами к качеству языковой подготовки. Этот курс включает в себя работу с большим количеством аутентичных текстов, а также разнообразные упражнения и задания, направленные на развитие и совершенствование лексических и грамматических навыков, отработку языковых и академических умений. Этим курсом чаще всего пользуются студенты по всему миру, получая ту или иную профессию в вузе своей страны или за рубежом [5].

2. *Английский для работы* (English for Occupational Purposes). Этот курс подразумевает под собой семинары в течение года для тех, кому требуются особые языковые навыки для работы, так как в постоянно меняющейся рабочей среде необходимо уметь адаптироваться, получать новые знания и повышать эффективность, увеличивая возможности трудоустройства с более высокой степенью оплаты труда [5].

3. *Английский для бизнес-целей* (English for Business Purposes) пользуется спросом среди «не носителей» английского языка и изучается с целью ведения бизнеса с англоязычными странами или компаниями, расположенными за пределами англоязычного мира, но которые, тем не менее, используют английский как международный. В таких случаях объектом упражнения является и эффективное общение. Строгие правила грамматики

в таких случаях иногда игнорируются, например, когда единственной целью переговорщика является достижение максимально быстрого соглашения [5].

4. *Английский для профессиональных целей* (English for Professional Purposes) предполагает увеличение навыков на устном и письменном английском языке, с целью уверенного самовыражения и потенциального продвижения в профессиональных условиях. Например, этот курс часто необходим врачам для изучения и внедрения новых технологий, а также в связи с тем, что большая часть врачебной литературы и терминологии имеют латинские обозначения [5].

5. *Английский для туристических целей* (English for Vacation Purposes). Этот курс специально разработан, чтобы помочь профессионалам в международной индустрии туризма улучшить свои навыки общения на английском языке, а также их методы международного туризма. Этот курс даст студентам более широкое понимание международного туристического сектора, а также оснастит их полезными навыками при работе с клиентами. Кроме того, этот курс открывает границы общения для обычного туриста на каждом этапе своего путешествия в любой точке земного шара [5].

6. *Английский для авиации* (English for Aviation) – это английский язык, специально разработанный для обучения навыкам общения на английском языке пилотами и диспетчерами воздушного движения, а также для оказания им помощи в достижении и поддержании операционного уровня 4 (теперь это требование Международной организацией гражданской авиации). Также авиационный английский включает в себя так называемый язык полета (the language of a flight), который содержит около трехсот слов и является сочетанием профессионального «жаргона» и простого английского языка. (Например: *approach* – приземляемся; *mayday* – сообщение о тревоге, угрожающей жизни; *pan-pan* – сообщение о тревоге, не угрожающей жизни; *standby* – режим ожидания; *wilco* – образовано от «will comply» означает, что пилот получил сообщение и будет ему следовать; и многое другое). Этот лексический запас был создан для того, чтобы не допустить неправильного понимания друг друга пилотами и диспетчерами воздушных судов вследствие неправильного произношения, что потенциально может привести к несчастному случаю со смертельным исходом [5].

Для нашего исследования интерес представляет изучение особенностей английского языка для специальных целей в сфере туризма и гостеприимства, а также специфики его преподавания.

На данный момент сфера туризма является одной из самых популярных. Многие выпускники выбирают работу в сфере туризма по окончании высших учебных заведений или получают второе высшее образование по этой специальности. Школьный курс английского языка не предполагает получение таких специфических знаний, поэтому данный курс предназначен для учащихся, которые желают расширить знания английского языка по такой специальности, как туризм [7, 8].

Еще двадцать лет назад в основе любого обучения лежала классическая методика, в которой большая часть времени уделялось теории иностранного языка. На уроках студенты изучали синтаксические конструкции, новую лексику, обсуждали грамматические правила, а также читали и переводили тексты, делали письменные задания и иногда слушали аудиозаписи. На развитие разговорных навыков уходило лишь десять процентов времени всего занятия. В результате учащийся понимал тексты на английском языке и знал грамматические правила, но не мог излагать свои мысли. Именно поэтому в разработанном нами курсе ESP для туризма существует кардинально другой подход, в котором максимальное количество времени уделено развитию коммуникативных навыков, а именно – аудированию и говорению [7].

Таким образом, в разработанном нами курсе мы применили следующие методики:

*Коммуникативная* – главный ее принцип заключается в использовании изучаемых на уроках лексических единиц и грамматических конструкций в речи, как устной, так и письменной. Все занятия разрабатываются и проводятся на иностранном языке либо с минимальным включением родной речи. Учитель только направляет студентов, задает им вопросы и создает коммуникативную ситуацию, в то время как 70 % времени всего занятия говорят ученики.

*Проектная* – изначально данная методика преподавания английского языка была предназначена для детей, но сегодня она приобрела большую актуальность и для взрослых с начальным уровнем английского языка и особенно для тех, кто хочет овладеть им для работы в сфере туризма. Ее смысл состоит в использовании изученного материала на практике и является оптимальным для организации контроля знаний по окончании целого модуля.

*Интенсивная* – эта методика приобрела особую популярность среди тех, кто стремится научиться говорить по-английски за максимально короткий срок. Достичь этой, казалось бы, нереальной цели позволяет высокий уровень шаблонности языка и хороший базовый уровень знаний учащегося. Благодаря изучению большого количества устойчивых выражений, их запоминанию и отработке, студент может за достаточно сжатые сроки научиться объясняться на иностранном языке и понимать собеседника [4].

В процессе изучения вышеперечисленных методик, их влияния на процесс организации и результативности обучения, а также при разработке курса ESP в сфере туризма мы пришли к выводу, что такие формы работы, как проектные, практические занятия в форме экскурсий, а также обширное применение ролевых игр, можно назвать «активными» формами работы в классе. Они способствуют наибольшей вовлеченности студентов в процесс обучения, а значит, и его усвоению. Благодаря такому подходу студенты учатся так называемому устному опережению, т.е. они запоминают и отрабатывают грамматически корректные фразы для поддержания беседы (заказа блюда в ресторане, покупки в магазине, прохождения таможенного контроля и т.д.), при этом не углубляясь в саму грамматику. Также нами предусмотрены практические уроки с носителями языка, поскольку именно они способствуют

формированию правильного ударения и интонации, учат воспринимать речь на слух и будут крайне актуальны для преодоления языкового барьера.

Кроме того, в разработанном нами курсе мы использовали некоторые приемы, которые также направлены на улучшение качества уроков, восприятия информации и, как следствие, на повышение мотивированности студентов. Примеры некоторых из них приведены в таблице:

Круглый стол (Community circle)	Учитель формулирует проблему по заданной теме и предлагает ученикам задание: оценить значимость проблемы, продемонстрировать все за и против, определить возможный результат и т.д. Учащиеся должны высказаться по представленному вопросу, аргументировать свою позицию и в итоге прийти к общему решению.
Мозговой штурм (Brain storm)	Данная техника также нацелена на обсуждение и решение какой-либо проблемы. Однако согласно этому приему аудитория делится на две группы – «генераторов идей», которые собственно предлагают идеи, и «экспертов», которые по окончании «штурма», оценивают позицию каждого «генератора».
Игровая методика (Games)	Ее главными достоинствами являются отсутствие механизма принуждения к занятиям и большой интерес со стороны учащегося. Учитель проводит самые разнообразные игры, в том числе ролевые. Они направлены на отработку старой или изучения новой лексики и/или грамматических конструкций. В ходе игр студенты их быстро запоминают и учатся применять в речи.
Разговорный клуб с носителем языка (Speaking lessons with native speakers)	Главным отличием данного курса являются уроки непосредственно с носителями языка. Зачастую это студенты вузов, приехавшие учиться по обмену. Общение учащихся с иностранцами на английском языке незаменимо в процессе обучения говорению и аудированию, особенно в сфере туризма и гостеприимства. Такие уроки обычно отличаются живостью и неподдельным интересом со стороны студентов, что неизменно ведет к получению наилучших результатов.

Таким образом, можно сделать вывод, что использование данных методик и приемов на уроках ESP способствует расширению и углублению знаний английского языка на достаточном уровне, чтобы ориентироваться в сфере туризма и гостеприимства. Разработанные методики будут эффективны для обучения навыкам проектной работы, выработки правильного произношения, помогут студентам преодолеть языковой барьер и научиться без смущения и неловкости вступать в разговор с иностранными гостями и поддерживать беседу на разные темы (о традициях и культуре страны, о достопримечательностях города и т.д.). Для человека, планирующего связать свое будущее с трудоустройством в данной сфере деятельности, овладение профессиональным языком является актуальным и целесообразным, поскольку туризм – это не только способ познания человеком мира, но и самая перспективная сфера экономики, которая способствует интенсификации международных контактов и расширению межкультурных связей.

### Список литературы

1. *Гак В.Г.* Прагматика, узус и грамматика речи // Иностранные языки в школе. – 1982. – № 5. – С. 11–17.
2. *Добровольский Е.П., Смирнова С.М., Пронь И.А.* Роль английского языка в современном мире // Юный ученый. – 2015. – № 3. – С. 28–30.
3. *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка.* – Страсбург; Cambridge: Cambridge University Press: МГЛУ, 2003. – 242 с.
4. Роль английского языка в современном мире. Актуальность изучения английского языка [Электронный ресурс]. – URL: <https://fb.ru/article/277662/rol-angliyskogo-yazyika-v-sovremennom-mire-aktualnost-izucheniya-angliyskogo-yazyika>
5. *Huang J., Morgan G.* A functional approach to evaluating content knowledge and language development in ESP students' science classification texts // International Journal of Applied Linguistics. – 2003. – № 13. – P. 234–262.
6. *Hutchinson T., Waters A.* English for Specific Purposes. – Cambridge: Cambridge University Press, 2006. – P. 9–15.
7. *Martin J., White, P.* The language of evaluation: Appraisal in English. – New York: Palgrave Macmillan, 2005 – 278 p.
8. *Wood N.* Tourism and Catering. Workshop. – Oxford: Oxford University Press, 2003.

## ДЕФИНИЦИОННЫЙ АНАЛИЗ СОДЕРЖАНИЯ КОНЦЕПТА ENSEIGNANT / УЧИТЕЛЬ ВО ФРАНЦУЗСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

*Пересторонина Ирина Леонидовна*

*канд. пед. наук, доцент кафедры романо-германских языков и межкультурной коммуникации,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь*

*E-mail: per.irina@mail.ru*

*Тунева Елизавета Тимофеевна*

*студентка 749 гр. факультета иностранных языков,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь*

*E-mail: elizavetabyrne@gmail.com*

## DEFINITIONAL ANALYSIS OF THE CONTENT OF THE CONCEPT ENSEIGNANT/TEACHER IN THE FRENCH LINGUISTIC CULTURE

*Irina Perestoronina, Ph.D.*

*Associate Professor, Romance and Germanic Languages and Intercultural  
Communication Department*

*Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm*

*E-mail: per.irina@mail.ru*

*Elizaveta Tuneva*

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group 749  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm*

*E-mail: elizavetabyrne@gmail.com*

**Аннотация:** в статье представлен анализ дефиниций лексических единиц, репрезентирующих концепт enseignant / учитель. Выделены наиболее и менее частотные семы, что позволило сформировать схему ядра изучаемого концепта.

**Ключевые слова:** концепт, дефиниционный анализ, enseignant, учитель.

**Abstract:** the article presents an analysis of definitions of lexical units that represent the concept of enseignant / teacher. The most and less frequent semes are identified, which allowed us to form the core scheme of the concept under study.

**Key words:** concept, definitional analysis, teacher.

Концепты – это минимальные единицы, в которых заложены взгляды народа и каждой личности на окружающую действительность. Эти взгляды в совокупности формируют концептосферу, изучение которой является одним из важнейших направлений когнитивной лингвистики [1, с. 592]. Исследование концепта в когнитивной лингвистике и лингвокультурологии позволяет понять этнокультурный мир человека, исследовать менталитет носителя языка, выявить его особенности и характерные черты.

Существуют разные подходы к анализу концептов и разные способы их описания. Это связано с использованием разного исследовательского материала.

В.И. Карасик выделяет несколько видов анализа концептов: дефиниционный анализ; контекстуальный анализ; этимологический анализ; паремиологический анализ; интервьюирование, анкетирование, комментирование. Данные виды анализа могут быть рассмотрены как самостоятельные, а также могут являться этапами лингвокультурного анализа концепта. В рамках нашего исследования первым этапом исследования является именно дефиниционный анализ, при котором выделяются смысловые признаки концепта [2, с. 16]. В.А. Маслова описала методику исследования концептов, опираясь на структурные особенности концепта. В данной методике особое внимание уделяется ядру концепта – словарным значениям той или иной лексемы, которые предоставляют большие возможности в раскрытии содержания концепта, а также в выявлении специфики его языкового выражения [3, с. 98].

Для того чтобы осуществить дефиниционный анализ содержательной части концепта, нам представляется важным обратиться к теории, определяющей структуру концепта. В современной лингвокультурологии единой теории не существует, однако наиболее убедительной и понятной, по нашему мнению, является структура, разработанная З.Д. Поповой и И.А. Стерниным. В их исследованиях структура концепта имеет вид полевой модели. Полевая модель концепта, аналогично полевой модели значения слова, обладает такими характеристиками, как многослойность и многокомпонентность. Выявить данные характеристики представляется возможным благодаря анализу языковых средств репрезентации структуры концепта [4, с. 78–84]. Компоненты структуры концепта, представленные в виде концептуальных признаков, образуют слои. Данные слои располагаются от ядра к периферии. Чем больше абстрактность концептуальных признаков, тем дальше они от центра ядра. Периферия представляет собой поле интерпретации, т.е. включает в себя интерпретацию концептуальных признаков, то, как они отражаются в сознании, в зависимости от принадлежности людей к той или иной культуре, их менталитета и других условий.

Опираясь на эту теорию о структуре концепта, мы можем использовать дефиниционный анализ для составления ядра концепта «enseignant / учитель». Данный вид анализа предполагает анализ его узуального содержания, т.е. анализ дефиниций, представленных во франкоязычных толковых словарях [5, 6, 7]. В первую очередь обращение к лексикографическим источникам позволяет нам получить общее представление о значении данных слов. Наиболее подходящими лексемами-репрезентантами концепта «enseignant / учитель» нам представляются следующие лексемы: *enseignant*, *instituteur*, *maître*, *professeur*. В толковых словарях нам удалось найти следующие дефиниции слова «enseignant»:

1) *Enseignant* (adj.) – [En parlant d'une pers. physique ou morale] Qui a pour fonction d'enseigner.

*Enseignant* (adj.) – Qui consiste à enseigner.

2) *Enseignant* (n.) – Personne dont le métier est d'enseigner [Larousse].

3) *Enseignant* (n.) – Personne qui enseigne [Usito].

Теперь обратимся к дефинициям слова «professeur»:

1) **Professeur** (n.) – Personne qui enseigne une discipline, une technique, un art.

**Professeur** – Personne dont la profession est d'enseigner, qui a pour cela les connaissances et les diplômes qui la rendent apte à cette fonction dans une ou plusieurs disciplines.

**Professeur** – Personne qui transmet un savoir faire, des connaissances dans un domaine quelconque [TLFi].

2) **Professeur** – Personne qui enseigne, qui dispense les connaissances relatives à une matière, à une discipline, en général dans le cadre d'une activité.

**Professeur** – Membre du personnel enseignant dans le second degré.

**Professeur** – Personne qui enseigne une manière d'être, d'agir à quelqu'un, qui guide sa conduite dans une activité quelconque [Larousse].

Также нам интересны дефиниции слова «instituteur»:

1) **Instituteur** – Celui, celle qui donne une formation de base.

**Instituteur** – Celui, celle qui est chargé de l'instruction et de l'éducation des enfants dans une famille.

**Instituteur** – Celui, celle qui enseigne dans une école maternelle ou primaire, publique ou privée [TLFi].

2) **Instituteur** – Personne qui enseigne dans les écoles maternelles et élémentaires. [Larousse]

В поле нашего исследования также входит анализ дефиниций слова «maître». Количество дефиниций достаточно обширно, однако в рамках нашего исследования нас больше интересует употребление данного слова в сфере образования. В связи с этим мы выбрали данные дефиниции:

1) **Maître** – Membre de l'enseignement supérieur situé hiérarchiquement entre l'assistant et le maître de conférences, chargé d'un service d'enseignement et de certains travaux de recherche.

**Maître** – Celui, celle qui enseigne les matières élémentaires aux enfants dans un établissement scolaire ou dans le particulier [TLFi].

2) **Maître** – Personne qui enseigne, éduque à l'école, et, en particulier, instituteur. [Larousse]

В дополнение к вышеприведенным дефинициям нам представляется интересным обратить внимание на то, что определение данного человека происходит через глагол, при этом сущность концепта не раскрывается полностью во многих дефинициях, в связи с этим нам представляется интересным рассмотреть также некоторые дефиниции глагола «enseigner»:

A. **Enseigner** – Transmettre un savoir de type scolaire.

**Enseigner** – Exercer la profession d'enseignant.

B. **Enseigner** – Transmettre un savoir de type non scolaire.

**Enseigner** – Faire acquérir la connaissance de, la pratique de.

**Enseigner** – Rendre savant, compétent dans un domaine déterminé [TLFi].

Для того чтобы выделить ядерные семы концепта «enseignant / учитель», нам необходимо вычленил различные признаки данного концепта, фиксированные в языке, т.е. в лексикографических источниках. В процессе

анализа дефиниций следует выделить семы, несущие наибольшую смысловую нагрузку и находящие отражение в большем количестве дефиниций. Семантические поля способствуют структурированию представлений о мире в сознании носителей языка. Ядро данного поля – это общее значение.

Для выделения ядерных сем концепта «enseignant / учитель» нами были проанализированы 22 дефиниции слов *enseignant, instituteur, maître, professeur*, представленные в следующих словарях: Le Trésordela Langue Française informatisé, Larousse, Usito.

Исследование показало нам следующие результаты: семы, имеющие бóльшую смысловую нагрузку, это «enseigner / обучать», «personne / человек», «métier / профессия», «école / школа», «matière, domaine / область знаний», «connaissance / знание», «savoir / умение»,

Сема «enseigner / обучать» встречается во всех дефинициях. Данная сема позволяет нам сделать вывод об основной функции учителя в ее общем виде.

Следующий элемент, имеющий значение и выделенный нами как один из ключевых – «personne / человек», можно выделить в 9 дефинициях из 22. Однако мы можем объединить данную сему по смысловому признаку и схожести употребления в дефинициях со следующими двумя: «celui, celle / тот, та», 4 дефиниции. Эти семы не несут особой смысловой нагрузки, однако делают акцент на том, что концепт «enseignant / учитель» является отражением определенной категории людей.

Слова «connaissance / знание» – 4 дефиниции, «savoir-faire / умение» – 3 дефиниции, аналогично с предыдущими мы можем объединить по смысловому признаку. Однако признаком в данном случае служит функция. Вышеупомянутые слова в дефинициях чаще всего используются с глаголом «transmettre / передавать». Помимо вышеупомянутых слов и словосочетаний мы можем отнести к данной семе следующие: «faire acquérir la connaissance / помогать усваивать знания» – 1 дефиниция, «dispenser les connaissances / наделять знаниями» – 1 дефиниция. В более общем виде мы можем представить эту сему следующим образом «transmettre les connaissances / передавать знания» или «transmettre les savoirs / передавать умения». Выделенная сема указывает на то, что концепт «enseignant / учитель» содержит в себе функцию передачи знаний и умений. Соответственно, учитель является носителем данных знаний и умений.

Следующая сема – «métier / профессия» отражена в 6 дефинициях. Она включает в себя такие характеристики учителя, как обладание определенными компетенциями – 2 дефиниции, дипломированность – 2 дефиниции, а также другие характеристики концепта «enseignant / учитель» как профессии. Данная сема раскрывает характеристики, необходимые для осуществления этого вида профессиональной деятельности, акцентирует внимание на том, что учитель – это в первую очередь профессия. Таким образом, учитель в современной франкоязычной картине мира – профессия, которая подразумевает не только выполнение определенных функций, но и владение компетенциями, подтвержденными документацией.

Сема «*matière, domaine* / область знаний» была обнаружена нами в 7 дефинициях. Это указывает на тот факт, что концепт «*enseignant* / учитель» может быть связан не только с профессией учителя, но также обозначает людей, обладающих знаниями и умениями в определенной области знаний, которые имеют возможность эти знания и умения передать.

Следующая сема – «*école* / школа» была обнаружена в ходе исследования в 5 дефинициях из 22. При этом следует отметить, что данная сема встретила только в дефинициях слов «*instituteur, maître*». Это может служить признаком того, что данные слова имеют более узкое значение. Во французской системе образования слово «*école* / школа» употребляется для наименования учреждений начального образования. Таким образом, употребление данных слов имеет место в большей степени в контексте, относящемся к начальным ступеням образования.

Проанализировав вышеперечисленные семы, наиболее общим определением концепта «*enseignant* / учитель» нам представляется следующее: «*Personne, dont le métier est d'enseigner, c'est-à-dire transmettre des connaissances et savoirs en quelque domaine*».

Проанализировав более 10 сем, мы можем объединить некоторые из них и выделить следующие: «*enseigner* / обучать» – 15 дефиниций, «*personne* / человек» – 15 дефиниций, «*transmettre connaissances* / передавать знания» – 8 дефиниций, «*matière, domaine* / область знаний» – 7 дефиниций, «*école* / школа» – 6 дефиниций, «*métier* / профессия» – 5 дефиниций. Выделив их, детально проанализировав и сравнив весомость их значения в общем смысле концепта, мы можем составить ядро концепта «*enseignant* / учитель». Воссоздание семантической схемы ядра концепта на основе анализа словарных дефиниций позволит нам определить, какие характеристики данного концепта являются наиболее значимыми.

Ядро концепта «*enseignant* / учитель»:

*Enseigner* / Обучать (15), *Personne* / Человек (15)

*Transmettre connaissances* / передавать знания (8)

*Matière, domaine* / область знаний (7)

*Ecole* / школа (6)

*Métier* / профессия (5)

Представив данную схему в виде иерархии, мы можем отметить, что на вершине данной иерархии находятся семы, описывающие концепт в самом общем виде. Данную модель нельзя считать полной моделью концепта. Ядро концепта в данном случае не раскрывает когнитивную составляющую концепта «*enseignant* / учитель».

Таким образом, дефиниционный анализ и составленная в результате его осуществления модель ядра могут являться основой для последующих этапов исследования вышеупомянутого концепта.

### Список литературы

1. *Арапова Г.У.* Концепт, понятие и значение слова // *Международ. журнал прикладных и фундаментальных исследований.* – 2016. – № 1. – С. 591–593.
2. *Карасик В.И., Слышкин Г.Г.* Лингвокультурный концепт как единица исследования // *Методологические проблемы когнитивной лингвистики.* – Воронеж: ВГУ, 2001. – С. 56–59.
3. *Маслова В.А.* Введение в когнитивную лингвистику. – М.: ФЛИНТА, 2016. – 296 с.
4. *Попова З.Д., Стернин И.А.* Очерки по когнитивной лингвистике. – Воронеж: Истоки, 2003. – С. 78–84.
5. Larousse [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/>, <http://www.larousse.fr>. (дата обращения: 21.04.2020).
6. Le Trésor de la Langue Française Informatisé [Электронный ресурс]. – URL: <http://atilf.atilf.fr> (дата обращения: 21.04.2020).
7. Usito Dictionnaire [Электронный ресурс]. – URL: <https://usito.usherbrooke.ca/> (дата обращения: 21.04.2020).

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КРЕОЛИЗОВАННОГО ТЕКСТА НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ОСОЗНАННОСТИ

**Попова Наталья Сергеевна**

*канд. пед. наук, доцент кафедры английского языка, филологии и перевода,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: natasharubina@yandex.ru*

**Бородавкина Мария Михайловна**

*слушатель группы профессиональной переподготовки по дополнительной профессиональной  
программе «Иностранный язык»,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: mashkborodavkina@mail.ru*

## USE OF CREOLIZED TEXTS IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS AS A MEANS OF DEVELOPING MINDFULNESS

**Natalya Popova, Ph.D.**

*Associate Professor, the English Language, Philology and Interpretation Department  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: natasharubina@yandex.ru*

**Maria Borodavkina**

*Student of the Professional Retraining Programme «Foreign Language»  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: mashkborodavkina@mail.ru*

**Аннотация:** статья описывает потенциал креолизованного текста в контексте обучения, направленного на формирование осознанности. Саморегуляция, саморефлексия, эмпатия, внимание и другие составляющие концепта осознанности эффективно развиваются в ходе работы с креолизованными текстами при условии соблюдения ряда методических условий. Работа с готовыми креолизованными текстами и создание собственных заданий с использованием интернет-ресурсов позволяют обучающимся совершенствовать предметные и метапредметные умения, повышать мотивацию к изучению иностранного языка.

**Ключевые слова:** креолизованный текст, комикс, урок иностранного языка, метапредметные умения, осознанность, осознанное обучение.

**Abstract:** the article describes the potential of creolized texts in the context of mindful learning. Self-regulation, self-reflection, empathy, attention and other constituents of the concept of mindfulness are effectively developed with the help of creolized texts when certain methodological conditions are satisfied. The use of ready-made creolized texts along with their creation by the students via Internet resources promote the development of learners' motivation, disciplinary and meta-disciplinary skills.

**Key words:** creolized text, comics, foreign language lessons, meta-disciplinary skills, mindfulness, mindful learning.

На современном этапе развития лингводидактики усилено внимание к тексту как эффективному средству обучения иностранному языку, поскольку он позволяет показать функционирование языковых единиц [1]. С развитием новых информационно-коммуникационных технологий текст постоянно меняется по содержанию и форме его выражения. Эти изменения касаются использования знаков кодирования информации, все большее распространение поликодового оформления учебного текста соответствует полисенсорному принципу обучения, предполагающему привлечение разных органов чувств обучающихся для восприятия текстовой информации. Обучение, сопровождающееся активной работой разных каналов восприятия, развивает познавательные психические процессы и способствует формированию осознанности.

Осознанность является неотъемлемой составляющей любой деятельности, так как деятельность человека неотделима от сознания. Деятельность предполагает наличие осознанного мотива. Многоплановое и емкое понятие «осознанность», появившееся в контексте психологических исследований (психиатрия, нейропсихология и др.) сегодня становится все более актуальным при решении педагогических проблем [5]. Осознанность позволяет субъекту быть максимально включенным в текущий момент деятельности и осуществлять сонастройку с собой и другими субъектами посредством саморегуляции, восприимчивости к контексту деятельности, способности принимать разные точки зрения и проявлять эмпатию и др.

Осознанное обучение представляет широкий круг инструментов для личностного и профессионального роста. Данные инструменты позволяют совершенствовать как предметные, так и метапредметные умения обучающихся, развивают разные виды интеллекта и внимания, воспитывают эмпатию, снижают уровень стресса. Обучение, основанное на принципах осознанности, запускает процессы смыслообразования и творчества, в отсутствие которых результаты любого обучения стремятся к нулю. Важно, что при этом академические достижения не ставят под угрозу здоровье и благополучие обучающихся, осознанность позволяет соблюсти требования психологической безопасности образования.

Формирование осознанности происходит за счет совершенствования ее составляющих – ценностно-смысловых ориентиров, внимания, эмпатии, саморегуляции, саморефлексии, открытости новизне [5]. На уроке иностранного языка возможно организовать работу с текстом таким образом, чтобы максимально воздействовать на все составляющие осознанности. Более всего для решения данных задач подходят креолизованные тексты, повышающие интенсивность работы мозга и побуждающие обучающегося включенно отслеживать текущий момент деятельности.

Термин креолизованный текст (от фр. *créole*; лат. *creare* – создавать, выращивать, выводить) связан с терминами креолизованный язык (т.е. смешанный), креолизация (первично означало процесс образования новых этнических групп вследствие смешивания крови нескольких этносов, а затем – процесс смешивания языков). Поликодовые (креолизованные) тексты возникают вследствие слияния вербальных и невербальных (иконических) средств передачи информации. По влиянию на различные органы чувств поликодовые тексты могут быть такими: визуальные (печатные тексты: текст учебника, таблицы, демонстрационные карточки, раздаточный материал, схемы, картины, рисунки, экранные средства); аудиальные (аудиозаписи: звуковые пособия, фрагменты образцов речи); аудиовизуальные (учебные видеофильмы, мультимедийные программы, гипертекст) [3].

В зависимости от уровня взаимосвязи между вербальной и невербальной составляющими текста различают три возможных уровня их слияния (креолизации): нулевое, частичное и полное. В первом случае изображение играет малозначимую роль. Общий смысл текста с нулевой креолизацией не изменится, если пренебречь иллюстрациями и учитывать только вербальную составляющую. Невербальная составляющая в текстах с частичной креолизацией является факультативной, она иллюстрирует информацию, представленную непосредственно в тексте. Примером данного типа текстов является большинство статей в газетах и другая научно-публицистическая литература [1].

Полная креолизация, в отличие от нулевой и частичной, предполагает семантическую взаимосвязь и взаимозависимость между изображением, которое является обязательным, и вербальной частью, которая отсылает к изображению и без последнего потеряет смысл. Примерами текстов с полной креолизацией являются альбомы, лубки (разновидность исторических народных картинок) и комиксы, составляющими которых является серия рисунков и подписи, которые их сопровождают.

Современные педагоги все активнее применяют комикс (от англ. *comics*, множественное число от *comic* – комический, смешной) в образовательно-воспитательном процессе [4]. Один из самых популярных жанров так называемой массовой культуры, получивший название «comicbook» (США), «bande dessinée» (Франция), «fumetti» (Италия), «manga» (Япония), успешно использовался для образовательных целей с середины XIX в.

В 1846 г. перед известным швейцарским графиком и новеллистом Рудольфом Тепфером, который работал в пансионе преподавателем, встала задача найти средство, которое бы позволяло учащимся лучше запоминать материал. Так он создал «Рассказы в гравюрах», представлявшие собой серию эстампов – забавных историй с картинками и текстом. Картинки размещались слева направо, а текст, который их сопровождал, писался от руки и был неотъемлемой частью изображений. Так веселые рисунки Рудольфа Тепфера открыли Европе методический потенциал графической литературы, которую можно считать прототипом современного комикса [2].

Впервые именно графический компонент привлек внимание исследователей к изучению креолизированных текстов. С точки зрения семиотики видимое изображение – такая же знаковая единица, как и слово, а потому может иметь как денотативное, так и коннотативное значение [1]. С одной стороны, примененные в комиксах изображения отражают существующие или вымышленные создания, людей, животных, живых или неживых существ, тем самым формируя денотативное значение невербального компонента. Так, тип информации, заложенной в комиксе, не требует дополнительных знаний и является легким для понимания. С другой стороны, изображаемые персонажи комиксов приобретают определенное имплицитное (коннотативное) значение, которое отображает социокультурные особенности и национальную специфику того общества (историко-культурной эпохи), в котором был создан комикс. Комбинация семантики слов и изображений в совокупности формирует многоуровневую смысловую нагрузку текста и демонстрирует комиксы. Мультимедиа такого типа дают возможность быстро и оперативно демонстрировать только самую необходимую информацию, а также предусматривают использование наглядности, которая способствует быстрому усвоению информации. Так, по Г.Г. Почепцову, представленная в текстовом формате информация усваивается только на 7 %, в голосовом – на 38 %, в то время как визуальный образ повышает восприятие до 55 % [6].

В контексте обучения иностранному языку применение комиксов не только помогает развить у учащихся умения в четырех видах иноязычной речевой деятельности, но и содействует развитию их познавательных психических процессов и творческого отношения к деятельности. Так, например, авторы УМК «Oxford Heroes» (в которых материал изложен сквозь призму приключений подростков Сэма и Кейт и их фантастических друзей) доказали, что комикс может быть эффективным и одновременно интересным средством развития умений говорения, аудирования, чтения и письма. После появления УМК данного типа в школьных библиотеках нашей страны отечественные учителя иностранного языка открыли для себя потенциал креолизированных текстов, и с каждым годом интерес к ним возрастает.

Сегодня любой преподаватель, вооружившись инициативой и вдохновением, может обратиться к таким современным компьютерным программам, благодаря которым появляется возможность, не тратя время на аппликации или рисование, быстро находить в сети Интернет изображения и путем компьютерной обработки добавлять к ним вербальный компонент, который должен быть результатом творчества собственно преподавателя. Кроме того, существует ряд интернет-сайтов и программ, которые шаг за шагом помогают создавать собственные комиксы. Например, сайт [MakeBeliefsComix.com](http://MakeBeliefsComix.com) позволяет самостоятельно выбирать персонажей будущего комикса, количество «кадров» в нем, размер и форму речевых «пузырей» и др. После завершения работы комикс можно распечатать или отправить по электронной почте. Задания по разработке комиксов, выполненные совместно с обучающимися, помимо практических задач способствуют

повышению мотивации к изучению иностранных языков. Полученный при создании собственных комиксов опыт работы с графическими программами учащиеся в будущем смогут использовать в процессе собственной профессиональной деятельности.

Поликодовость комикса делает его эффективным средством повышения уровня осознанности обучающихся на уроке иностранного языка. Процессы развития внимания, саморегуляции, саморефлексии, эмпатии и других компонентов осознанности будут оптимизированы при соблюдении ряда методических рекомендаций. Так, например, высоких результатов можно достигнуть при дифференциации обучения по доминирующим типам мышления обучающихся. Так, учениками с доминирующим вербальным типом мышления выполняются упражнения для трансформации реплик комикса собственными репликами и для дополнения и / или расширения реплик комикса и т.д. Учителю следует предлагать вербально ориентированным ученикам черно-белые комиксы с акцентированием их текста. Перенасыщение комикса рисунками и цветами отвлекает и перегружает внимание таких учеников. И наоборот, обработка текста комикса (трансформация и дополнение вербального компонента) способствует процессу мышления данного типа.

Обучающиеся с доминирующим образным типом мышления приводят в порядок кадры комикса по сюжетной хронологии, сопоставляют реплики с рисунком, дополняют филактеры (словесные «пузыри») собственными образами и т.д. Ученикам с доминирующим образным типом мышления следует предлагать разноцветный комикс с большим количеством иллюстративного материала. Вместе с тем следует уменьшить до минимума представленный в комиксе вербальный компонент, поскольку таким ученикам сложнее обрабатывать текст. Необходимые же реплики подаются отдельно, например, в таблице. Ученики получают задание воспроизвести мини-диалог, заполнив пустые кадры комикса необходимыми репликами. Эффективными также являются задания на упорядочивание кадров комикса в соответствующей последовательности и составление на его основе собственного мини-диалога.

Важнейшим открытием нейропсихологов является то, что многие основные мыслительные процессы, такие как внимание и эмоциональная регуляция, включая способность к эмпатии и состраданию, представляют собой умения и способности, которые можно развивать. Исследование учебного потенциала креолизованных текстов для обучения иностранному языку позволяет сделать вывод, что поликодовая природа комикса способствует эффективному усвоению учебно-познавательной информации путем одновременной активизации нескольких психических процессов и каналов восприятия этой информации. Креолизованные тексты, используемые как средство формирования осознанности на уроке иностранного языка, позволяют эффективно совершенствовать иноязычную коммуникативную компетенцию и метапредметные умения обучающихся.

### Список литературы

1. *Анисимова Е.Е.* Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов): учеб. пособие для студентов фак. иностр. яз. вузов. – М.: Академия, 2003. – 128 с.

2. *Бернацкая А.А.* К проблеме «креолизации» текста: история и современное состояние // Речевое общение: Специализированный вестник / Краснояр. гос. ун-т; под ред. А.П. Сквородникова. Вып. 3 (11). – Красноярск: Краснояр. ун-т, 2000. – С. 104–110.
3. *Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам (лингводидактика и методика). – М.: Академия, 2006. – 336 с.
4. *Максимова С.И.* Комикс в образовании: есть ли польза от дела? Круглый стол // Народное образование. – 2002. – Вып. 9. – С. 131.
5. *Попова Н.С.* Организация непрерывной подготовки учителя иностранного языка на основе формирования осознанности // Иностранные языки в школе. – 2020. – № 1. – С. 17–23.
6. *Почепцов Г.Г.* Имиджелогия. – Изд. 2-е испр. и доп. – М.: Рефл-бук Ваклер, 2001. – 698 с.

## ОБЗОР СПОСОБОВ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПОДРОСТКОВОГО КИБЕРБУЛЛИНГА

**Почекаева Ирина Сергеевна**

*канд. пед. наук, доцент кафедры английского языка, филологии и перевода,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: pochekaeva@pspu.ru*

**Вогулякова Виктория Витальевна**

*студентка 741 гр. факультета иностранных языков,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: voguliakova2014@yandex.ru*

## REVIEW OF THE WAYS TO ADDRESS TEENAGE CYBERBULLYING

**Irina Pochekaeva**

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

**Victoriya Vogulyakova**

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group 741,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: voguliakova2014@yandex.ru*

**Аннотация:** ежегодно проблема подросткового кибербуллинга становится все острее. В ее решении заинтересованы педагоги, психологи, социологи и другие специалисты в сфере образования, которые в свою очередь не только предпринимают самостоятельные шаги по решению данного вопроса, но и привлекают к нему внимание политиков и общественности. В рамках данной статьи мы решили проанализировать возможные способы решения проблемы подросткового кибербуллинга на двух уровнях – административном и психолого-педагогическом – и выявить эффективность проводимой работы.

**Ключевые слова:** Интернет, кибербуллинг, социальные сети, психолого-педагогическая помощь, психологический тренинг.

**Abstract:** annually the problem of teenage cyber bullying is getting more acute. Teachers, psychologists, sociologists and other specialists in the education sector are involved in addressing the problem. They do not only take measures individually but also attract attention of the general public and government. The article looks at the potential ways of addressing the problem of teenage cyberbullying at two levels – executive and psycho-pedagogical to figure out the effectiveness of the measures applied.

**Key words:** Internet, cyberbullying, social networks, psycho-pedagogical help, psychological training.

Интернет дает своим пользователям множество преимуществ: дистанционное образование, различные формы досуга и, несомненно, возможность общаться на расстоянии. Тем не менее такая форма коммуникации имеет ряд недостатков: снижение ценности реального общения, проблемы со здоровьем, появление интернет-зависимости, а также виртуальная агрессия и хулиганство. Проблемы, которые ранее были характерны для социальной среды, перешли в виртуальную. Многие подростки и молодежь ежедневно проводят большое количество времени в социальных сетях, тем самым подвергая себя опасности кибербуллинга. Кибербуллинг – это отдельное направление травли, определяемое как преднамеренные агрессивные действия, систематически на протяжении определенного времени осуществляемые группой или индивидом с использованием электронных форм взаимодействия и направленные против жертвы, которая не может себя легко защитить [4].

С каждым годом растет количество эпизодов кибербуллинга таким образом, что каждый второй подросток являлся его жертвой или наблюдателем [6]. Следовательно, необходимо срочно усилить профилактические меры и организовать работу по борьбе существующим кибербуллингом.

К сожалению, на сегодняшний день в законодательстве РФ не существует специальной статьи, посвященной кибербуллингу, однако можно добиться наказания киберагрессоров в административном и уголовном порядке за клевету (ст. 129 УК РФ), унижение человеческого достоинства (ст. 282 УК РФ), оскорбление (ст. 130 УК РФ), угрозу физическим насилием (ст. 161–162 УК РФ), доведение до самоубийства (ст. 110 УК РФ).

В октябре 2019 г. заместитель председателя Молодежного парламента при Госдуме Дмитрий Шатунов предложил внести поправки в ст. 5.61 КоАП РФ об оскорблении и наказывать за него как за отдельное административное правонарушение штрафами в размере 5–10 тыс. руб. Штраф будет налагаться за «травлю как систематическое унижение достоинства лица, выраженное в неприличной форме». За «оскорбление в Интернете» предложили ввести штраф в размере 3–5 тыс. руб. Также были предусмотрены «отягчающие обстоятельства» в форме групповой травли в Интернете «целыми сообществами и школьными классами». Однако на данный момент поправки не вступили в силу [2].

Интернет-серверы также предоставляют способы защиты от киберагрессии и вводят специальные правила общения для пользователей, которые содержат нормы о блокировке нежелательной информации или аккаунта обидчика. Таким образом, саморегулирование социальных сетей при отсутствии специального закона в России в области кибербуллинга является одним из самых эффективных средств защиты.

Однако нужно понимать, что в первую очередь сами пользователи должны быть заинтересованы в кибербезопасности. Стоит заметить, что многие некоммерческие организации и граждане предпринимают попытки разработать собственные проекты для профилактики кибербуллинга.

Пожалуй, наибольшее влияние на решение проблемы оказала всероссийская некоммерческая организация «Фонд Развития Интернет», которая регулярно проводит мониторинги и исследования в области кибербуллинга, разрабатывает и реализует просветительские проекты, проводит встречи и мероприятия для повышения информационной компетентности как школьников, так и для специалистов в области образования.

Для работников в сфере образования Фондом Развития Интернет была разработана научно-просветительская программа «Цифровое детство: социализация и безопасность», в рамках которой было организовано и проведено 4 научно-практических конференции, 5 мастер-классов для учителей по вопросам безопасности детей в Интернете и 2 открытых урока в рамках выставки «Дети в Интернете».

Фонд Развития Интернет также принимал участие в международном проекте «General comment on children and the digital environment children's consultation», направленный на сбор и анализ опыта и знаний детей и молодежи об их правах в эпоху цифровых технологий. В 2019 г. была продолжена работа в рамках международного проекта EU Kids Online – международной сети, занимающейся изучением особенностей использования цифровых устройств среди подростков и родителей, расширением знаний об интернет-рисках и безопасности.

В 2009 г. в России была создана уникальная служба телефонного и онлайн-консультирования «Дети Онлайн», которая оказывает информационную и психологическую поддержку детям и подросткам, столкнувшимся с различными проблемами в Сети. Главной задачей проекта является оказание психологической помощи и поддержки детям и подросткам, столкнувшимся с опасностью во время пользования Интернетом, а также консультационная поддержка родителей и работников образовательных учреждений [7].

Особое внимание заслуживает один из наиболее известных информационных порталов Рунета – «Дети России Онлайн». На этом сайте реализуются проекты Фонда Развития Интернет, направленные на решение вопроса социализации детей и подростков в информационном обществе. Проектам Фонда оказывают поддержку Министерство образования и науки РФ и Министерство связи и массовых коммуникаций РФ. На сайте предоставлена информация о линии помощи «Дети Онлайн» для консультирования детей, подростков и взрослых по проблемам безопасного использования Интернета и мобильной связи. Профессиональную психологическую и информационную поддержку на линии помощи оказывают специалисты факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова и Фонда развития Интернета [3].

К сожалению, предпринимаемые попытки правительства, некоммерческих организаций, администраций сайтов и социальных сетей снизить частотность эпизодов кибербуллинга бывают недостаточными, так как в первую очередь необходимо напрямую работать с восприятием подростками этой проблемы. Именно индивидуальные особенности, уровень культуры и отношение к другим людям определяют поведение молодых людей в киберпространстве.

При оказании квалифицированной помощи социальными педагогами, психологами и классными руководителями можно напрямую попытаться решить данную задачу.

В основе психолого-педагогической помощи лежат индивидуальные и групповые методы работы: создание новой когнитивной модели жизнедеятельности; аффективная переоценка травматического опыта; восстановление ощущения ценности собственной личности и способности дальнейшего существования в мире. Подобные методы направлены на достижение следующих целей – уменьшение напряжения и сокращение эмоциональной дистанции у участников группы, а также выработку умения выражать чувства и желания в доброжелательной форме [5].

Элементарным методическим приемом для оказания помощи может послужить беседа. Она должна проводиться на равных, и, что важно, нельзя повышать голос, чтобы подросток не закрылся. Если он готов слушать и у педагога есть авторитет, то можно попытаться дать совет и перенаправить агрессию в более мирное русло – найти новое увлечение в спорте, искусстве, науке и т.д. Если случаи кибербуллинга постоянны и идет серьезная оппозиция в классном коллективе, то целесообразно организовать и провести психологический тренинг для всего класса.

На наш взгляд, наиболее полное определение группового психологического тренинга было предложено Н.Ю. Хрящевой и С.И. Макшановым, представляющими тренинг как «многофункциональный метод преднамеренных изменений психологических феноменов человека, группы и организации с целью гармонизации профессионального и личностного бытия человека» [1]. Под тренинговыми группами обычно понимаются все специально созданные малые группы, участники которых при содействии ведущего-психолога включаются в своеобразный опыт интенсивного общения и взаимодействия, ориентированный на решение разнообразных психологических проблем участников, их самосовершенствование, а также на развитие группы и решение общегрупповых проблем. В процессе разработки и проведения тренинга необходимо учитывать определенные принципы воспитания и организации тренинга, такие как активность участников, исследовательская позиция, партнерское общение, добровольное участие, обратная связь, предоставление полной информации о целях и способах проведения тренинга, этические принципы и пр.

Таким образом, решение проблемы подросткового кибербуллинга должно носить комплексный характер и оказывать воздействие при помощи различных институтов и организаций. Однако в первую очередь необходимо повышать информационную компетентность и развивать межличностные доброжелательные отношения.

### Список литературы

1. Бурлачук Л.Ф., Грабская И.А., Кочарян А.С. Основы психотерапии: учеб. пособие для студентов вузов, которые обучаются по специальностям «Психология», «Соц. педагогика». – Кинв: Ника-Центр; М.: Алетея, 1999. – 320 с.

2. В Молодежном парламенте при Госдуме предложили ввести штрафы до 10 тыс. руб. за кибербуллинг [Электронный ресурс]. – URL: <https://finance.rambler.ru/other/42926756-v-molodezhnom-parlamente-pri-gosdume-predlozhili-vvesti-shtrafy-do-10-tys-rub-za-kiberbulling/> (дата обращения: 01.05.2020).
3. *Дети России Онлайн* [Электронный ресурс]. – URL: <http://detionline.com/> (дата обращения: 01.05.2020).
4. *Джонс Б.* Технологии для борьбы с кибертравлей // СУБД. – 2011. – № 8. – С. 41–43.
5. *Зинцова А.С.* Социальная профилактика кибербуллинга // Вестник Нижегород. ун-та им. Н.И. Лобачевского. Сер.: Социальные науки. – 2014. – № 3 (35).
6. Киберугрозы, киберагрессия, кибербуллинг: различия в восприятии, оценке и поведении у разных групп населения Российской Федерации [Электронный ресурс]. – URL: <http://dmoshans.ru/shanspress/sociologicheskie-issledovaniya/sociologicheskoe-issledovanie-orientacii-molodezhi-v-sfere-truda-i-zanyatosti--/> (дата обращения: 01.05.2020).
7. Отчет о деятельности Фонда Развития Интернет за 2019 г. (от 31.12.2019 г.) [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.fid.su/reports/fid-report-2019.pdf> (дата обращения: 02.05.2020).

## СПЕЦИФИКА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ ВНУТРИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОЛЛЕКТИВОВ

**Почекаева Ирина Сергеевна**

канд. пед. наук, доцент кафедры английского языка, филологии и перевода,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: pochekaeva@pspu.ru

**Заркова Анастасия Алексеевна**

студентка 741 гр. факультета иностранных языков,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: nzarkv@mail.ru

## PECULARITIES OF INTERPERSONAL CONFLICTS AMONG TEACHING STAFF

**Irina Pochekaeva, Ph.D.**

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

**Anastasia Zarkova**

Student of the Faculty of Foreign Languages, group 741,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: nzarkv@mail.ru

**Аннотация:** в статье рассматриваются понятия межличностного конфликта и педагогического коллектива, причины возникновения конфликтов в педагогическом коллективе, а также приводятся результаты анкетирования школьных педагогов.

**Ключевые слова:** межличностный конфликт, педагогический коллектив, особенности, причины межличностных конфликтов.

**Abstract:** the article deals with the problem of interpersonal conflict between school teachers and highlights their causes. It presents the results of the survey concerning the problem under study.

**Key words:** interpersonal conflict, teaching staff, characteristics of interpersonal conflicts, causes of interpersonal conflicts.

Межличностный конфликт – это закономерная фаза развития межличностных отношений, в которой возникает требующее разрешения противоречие между личностно значимыми целями, принципами, мотивами субъектов, испытывающих и осознающих нервно-психическое напряжение и предпринимающих объективные действия, в результате которых нарушаются границы персонального пространства оппонентов [3]. Межличностный конфликт является одним из наиболее распространенных видов конфликтов, так как он может возникать в разных сферах деятельности, но стоит отметить, что

профессиональная область как одна из самых главных сфер взаимодействия человека в обществе подвержена конфликтному противостоянию в наибольшей степени. Взаимоотношения внутри педагогического коллектива также не являются исключением.

Формально педагогическим коллективом считается штатный состав образовательного учреждения, который включает учителей и административных работников, однако истинный педагогический коллектив обозначает «группу совместно работающих педагогов, имеющих общие образовательные цели, достижение которых является для них также лично значимым, и реализующих структуру межличностных взаимоотношений и взаимодействий, способствующих достижению общих целей» [1]. В педагогических коллективах очень важна роль человеческих отношений, так как зачастую качество образовательного процесса и достижение «общих образовательных целей» зависит именно от этого. Однако в настоящее время конфликтные ситуации между учителями возникают слишком часто, и все они несут в себе деструктивный потенциал и ухудшают качество образования.

Для объективного освещения проблемы межличностных конфликтов в педагогическом коллективе и выявления реальных причин возникновения конфликтов среди учителей в период с 1 декабря 2019 г. по 30 апреля 2020 г. мы опросили 40 педагогов, работающих в средних образовательных школах г. Перми.

В ходе анкетирования нам удалось определить, как часто возникают конфликты внутри педагогических коллективов (рис. 1).

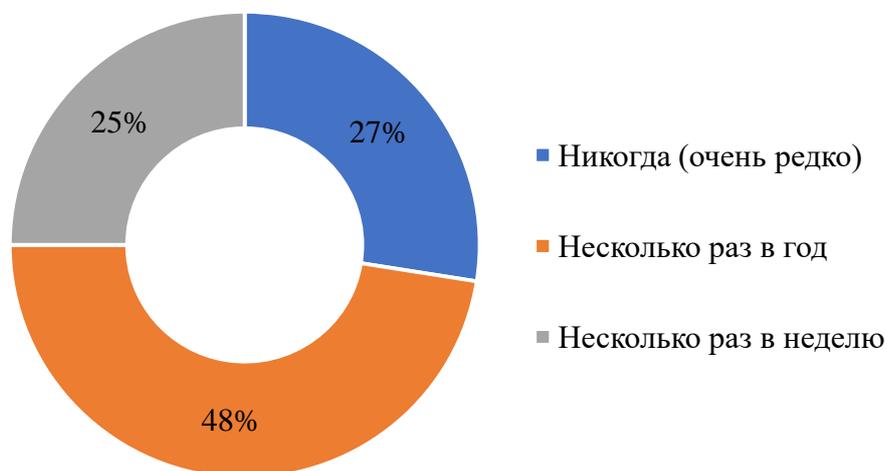


Рис. 1. Частота возникновения конфликтов в педагогических коллективах

Таким образом, наибольшее количество респондентов (48 % опрошенных) говорят о том, что конфликты между учителями возникают несколько раз в год. Еще 27 % педагогов ответили, что никогда не сталкивались с конфликтами на рабочем месте или же сталкивались, но очень редко. Стоит отметить, что в данную категорию респондентов входят 73 % молодых учителей. Так, мы можем предположить, что в силу небольшого времени работы в школе молодые

специалисты попросту не успели поучаствовать в конфликтных ситуациях со своими коллегами. Также 25 % опрошенных педагогов заявили, что в школах, где они работают, конфликты между учителями могут возникать несколько раз в неделю. Принимая во внимание все полученные ответы на данный вопрос, мы приходим к выводу, что конфликты внутри педагогических коллективов возникают всегда, но с разной частотностью.

Кроме того, нам удалось выяснить, насколько проблема межличностного конфликта на рабочем месте актуальна для каждого из учителей. Результаты ответов на вопрос «участвовали ли вы в конфликтах со своими коллегами?» выглядят следующим образом (рис. 2):

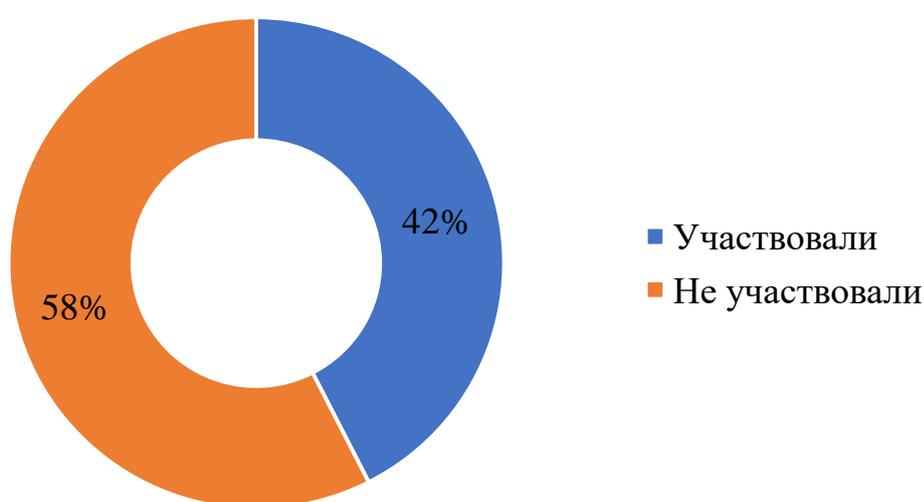


Рис. 2. Участие педагогов в межличностных конфликтах на рабочем месте

Данные диаграммы говорят о том, что большинству опрошенных учителей не приходилось вступать в конфликты с другими учителями. Тем не менее процент педагогов, участвовавших в таких конфликтах, ненамного меньше. Соотношение между опытными педагогами и молодыми специалистами, конфликтовавшими со своими коллегами, примерно равно: 47 % молодых учителей и 53 % опытных специалистов. Следовательно, проблема возникновения межличностных конфликтов в педагогическом коллективе актуальна как для молодых специалистов, так и для учителей со стажем.

В жизнедеятельности любого педагогического коллектива существуют две стороны: формальная (функционально-деловая) и неформальная (эмоционально-личностная). Как функционально-деловые, так и эмоционально-личностные конфликты возникают между различными категориями учителей [5]. Третий вопрос нашей анкеты помог нам определить, между какими категориями учителей чаще всего возникают конфликты в школах (рис. 3):



Рис. 3. Категории учителей, участвующие в конфликтах

Самыми распространенными считаются конфликты между молодыми учителями и более опытными педагогами: их указали 32 % опрошенных. В свою очередь, конфликты между учителями, преподающими разные предметы, происходили у 22 % педагогов. Конфликты между учителями, имеющими звание или должностной статус (заслуженный учитель, учитель высшей категории), и учителями, не имеющими таковых, отметили 15 % анкетированных. Довольно редко возникают конфликты между учителями начальных классов и среднего звена и учителями, преподающими один и тот же предмет.

Для того чтобы разрешить созревший межличностный конфликт между школьными педагогами, необходимо знать их истинные причины (рис. 4):



Рис. 4. Причины конфликтов в педагогических коллективах

Полученные данные говорят о том, что самой популярной причиной конфликта в педагогическом коллективе является нерациональная организация педагогического процесса, что подразумевает составление неудобного расписания занятий и распределение учебной нагрузки: как ее избыток, так и ее недостаток. С конфликтами на этой почве сталкиваются 32 % учителей, вне зависимости от их стажа работы в школе.

Причину конфликтов, основанную на пренебрежительном отношении опытных и пожилых педагогов по отношению к молодым вновь прибывшим в школу учителям, указали 21 % опрошенных респондентов. Таким образом, это вторая по распространенности причина конфликтов в учительской среде, которую можно еще охарактеризовать как конфликт поколений. Действительно, нежелание понимать роль и важность жизненного и педагогического опыта в оценке окружающего, особенно поведения и отношения к учительской профессии молодых специалистов, нередко приводит к тому, что учитель в возрасте старше пятидесяти лет чаще фиксирует свое внимание на негативных сторонах, ошибках современной молодежи, и это действительно ухудшает отношения в педагогическом коллективе и порождает конфликты [6]. Кроме того, необходимо подчеркнуть, что никто из учителей не назвал причину конфликтов, заключающуюся в пренебрежительном отношении молодых педагогов по отношению к их опытным и пожилым коллегам.

Методические разногласия располагаются на третьем месте, так как 17 % учителей указали именно эту причину. Такая статистика вызывает тревогу, ведь сами по себе методические разногласия между учителями – это обычное явление в жизни любого педагогического коллектива, которое точно не должно ухудшать взаимоотношения между учителями и приводить к острым конфликтам.

Примерно одинаковыми по частоте являются конфликты на почве личной неприязни – их выделили 15 % респондентов. Как правило, такие конфликты возникают из-за того, что у конфликтующих сторон существуют негативные ассоциации с противоположной стороной, однако истинные причины лежат гораздо глубже, и выяснить их довольно сложно [2].

Только 5 % учителей, являющихся молодыми специалистами, указали такую причину, как неравноправное комплектование кабинетов техническими средствами и учебными пособиями.

В любом случае межличностные конфликты в педагогических коллективах неизбежны, поскольку бесконфликтное существование индивида в обществе априори невозможно, но они могут быть управляемыми, причем таким образом, что их негативные, деструктивные последствия минимизируются, а конструктивные возможности усиливаются [4, с. 52]. Для конструктивного разрешения межличностных конфликтов в педагогическом коллективе необходимо проводить специальным образом организованную работу, направленную на повышение уровня конфликтологической культуры коллег-педагогов.

### Список литературы

1. Балабанов А.А., Чермянин А.В. Определение понятия «педагогический коллектив» // Концепт: науч.-метод. электрон. журн. – 2018. – № 7.

2. *Бокова И.В.* Конфликт в системе «педагог – педагог» // Образование и воспитание. – 2019. – № 1 (21).
3. *Григорьева Г.Е.* Предупреждение и разрешение конфликтов в подростковом коллективе средней общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук. – Пермь, 2003. – 204 с.
4. *Гришина Н.В.* Психология конфликта. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 544 с.
5. *Силина А.А.* Управление конфликтами в образовательных учреждениях // Преемственность в образовании. – 2018. – № 19 (09).
6. *Танярыкова М.С.* Психология конфликтов педагогического коллектива в общеобразовательной среде // Вестник науки и образования. – 2020. – № 1-1 (79).

## СТРУКТУРНЫЕ И СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НЕМЕЦКИХ ИМЕННЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ, НОМИНИРУЮЩИХ ЛИЦО

**Прокопьева Надежда Николаевна**

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

**Козлова Валерия Игоревна**

студентка группы 401(а)нл факультета романо-германских языков,  
Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова,  
г. Нижний Новгород  
E-mail: valeria20kozlova10@yandex.ru

## STRUCTURAL AND SEMANTIC PECULIARITIES OF GERMAN NOMINAL PHRASEOLOGICAL UNITS NOMINATING A PERSON

**Nadeshda Prokopyeva, Ph.D.**

Associate Professor, the Chair of Theory and Practice of German  
Nizhny Novgorod State Linguistics University, Nizhny Novgorod  
E-mail: pro-nadja@yandex.ru

**Valeriya Kozlova**

Student of the Faculty of Roman and German languages, group 401(a)nl  
Nizhny Novgorod State Linguistics University, Nizhny Novgorod  
E-mail: valeria20kozlova10@yandex.ru

**Аннотация:** статья посвящена исследованию структуры и семантики немецких субстантивных фразеологизмов, называющих лицо. Авторы рассматривают данные фразеологизмы как единую семантическую группу, характеризующуюся структурными и семантическими особенностями. В статье описываются основные структурные модели, а также семантические группы исследуемых фразеологических единиц.

**Ключевые слова:** фразеологизм, фразеологическое значение, семантическая группа, субстантивное словосочетание, атрибут.

**Abstract:** the article is devoted to the analysis of the structure and the semantics of German substantive phraseological units nominating a person. The authors consider these phraseological units as a unified semantic group characterized by some structural and semantic features. The article describes the main structural models and the semantic groups of the analyzed phraseological units.

**Key words:** phraseological unit, phraseological meaning, semantic group, substantive phrase, attribute.

Несмотря на достаточно долгую историю изучения фразеологии, данные языковые единицы до сих пор находятся в центре внимания лингвистов. Единого

понятия фразеологизмов по сей день не выработано, хотя проблематика фразеологических единиц хорошо разработана. Первым, кто дал общее определение фразеологизму, был швейцарский лингвист Ш. Балли. Фразеологическими оборотами он назвал сочетания, плотно укоренившиеся в языке [1]. Более конкретное определение фразеологизмов можно встретить у С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой, которые фразеологизмом считают «устойчивое выражение с самостоятельным значением, близким к идиоматическому» [3, с. 857]. И.И. Чернышева считает, что «фразеологизм – устойчивое сочетание слов с ярко выраженной функционально-стилистической характеристикой, которое несет в себе экспрессивную или номинативно-экспрессивную функцию» [4, с. 28].

С точки зрения выполняемых фразеологическими единицами функций в языке их традиционно делят на 2 группы:

1) номинативные фразеологизмы, которые являются названиями предметов, явлений, процессов окружающей действительности. Такие фразеологизмы выполняют назывную функцию, т.е. являются нейтральными в стилистическом отношении обозначениями различных денотатов;

2) изобразительно-выразительные фразеологизмы, отличающиеся художественной изобразительностью, высокой степенью обобщенности значения и эмоционально-экспрессивным наполнением. Такие фразеологизмы используются в живой разговорной речи, в художественных и публицистических текстах, выполняя особые коммуникативные задачи.

Помимо функциональной классификации, учеными предложено и множество других классификаций фразеологических единиц – исходя из их синтаксических, морфологических, стилистических свойств, с точки зрения их происхождения и т.д. Так, в отечественном языкознании самой известной является классификация фразеологических единиц, предложенная академиком В.В. Виноградовым. Он делит фразеологизмы на три типа в зависимости от степени переосмысления их компонентов.

1. Фразеологические сращения (идиомы) – это немотивированные единицы, которые выступают эквивалентами слов. Фразеологическое значение идиом не выводимо из значений входящих в их состав компонентов.

2. Фразеологические единства – мотивированные единицы, имеющие единое целостное значение, которое возникает в результате слияния значений лексических компонентов.

3. Фразеологические сочетания – обороты, в которых один из компонентов имеет фразеологически связанное значение, проявляющееся только в связи со строго определенным кругом понятий и их словесных обозначений [2, с. 141].

Фразеологические единицы могут объединяться в лексико-семантические группы, если они характеризуются наличием единой для ряда фразеологизмов обобщенной семы. Одну из таких лексико-семантических групп образуют немецкие фразеологизмы, называющие лицо, ставшие объектом нашего исследования, такие как *alter Schwede, ein Mann von Wort, der Löwedes Tages*

и т.п. Нами было отобрано из немецкоязычных фразеологических словарей 169 субстантивных фразеологизмов, называющих лица. Под субстантивными фразеологизмами мы понимаем в данном случае устойчивые сочетания слов, главным компонентом которых является имя существительное. Рассматривая структурные особенности исследуемых фразеологических единиц, мы установили следующие модели субстантивных словосочетаний:

1. Имя прилагательное + имя существительное (самая многочисленная группа, насчитывающая 103 единицы): *eine alte Haut, blinder Passagier, der große Hund*.

2. Имя существительное + имя существительное с предлогом (вторая по численности группа – 29 фразеологизмов): *Hahn im Korb, ein Mann von Kopf, Ritter von der traurigen Gestalt*.

3. Имя существительное + имя существительное в родительном падеже (15 фразеологизмов): *Abschaum der Gesellschaft, das Heer der langen Finger, Narr des Glückes*.

4. Имя существительное + имя существительное в несклоняемой форме (такие фразеологизмы, как правило, состоят из имен собственных). Данная группа насчитывает 7 единиц: *Hans Huckebein, Meister Zwirn, Hans Ohnesorge*.

5. Имя существительное + союз *und* + имя существительное (компоненты данной модели, как и в предыдущей группе, в большинстве случаев являются именами собственными). В этой группе было также зафиксировано 7 фразеологизмов: *Topf und Deckel, Hinz und Kunz, David und Goliath*.

6. Уникальная сравнительная конструкция: *ein Kerl wie gar keiner*.

Исследование семантики данных фразеологических единиц проводилось по трем аспектам: денотативному, сигнификативному и коннотативному. При изучении денотативного значения исследуемые фразеологизмы были разделены на группы по двум критериям: по количеству называемых лиц и по половой принадлежности. В зависимости от количества обозначаемых лиц была выделена группа фразеологизмов, называющих одно лицо, в количестве 143 лексических единиц, и группа фразеологизмов, обозначающих несколько человек (26 фразеологических единиц). По второму признаку было выделено 3 подгруппы фразеологизмов: фразеологизмы, называющие лиц мужского пола, лиц женского пола, и фразеологизмы, которые могут обозначать как мужчин, так и женщин. Самой многочисленной подгруппой оказалась «мужская» – здесь насчитывается 87 фразеологических единиц. Самой маленькой является «женская» подгруппа – сюда входит 12 лексических единиц.

Сигнификативный компонент фразеологического значения исследуемых единиц образуют характеристики людей, ставшие предметом вербализации посредством фразеологических единиц и определяющие объем понятия этих единиц. Нами было выделено 10 различных групп.

Фразеологизмы, характеризующие людей по:

1) поведению и привычкам: *ein Herrchen von gestern, eine komische Haut, blinder Passagier*;

2) особенностям характера: *ein Kerl von Brei, eine Seele von einem Menschen, ein schlauer Hecht*;

3) профессии или роду занятий: *das Auge des Gesetzes, fahrendes Volk, die weiße Frau, die ganze reimende Zunft*;

4) положению людей в обществе: *Creme der Gesellschaft, blaues Blut, Krethi und Plethi*;

5) отношениям между ними: *Hahn im Korb, eine treue Haut, dicke Freunde*;

6) возрастным особенностям людей: *der Alte Fritz, junges Gemüse, ein spätes Mädchen*;

7) интеллектуальным характеристикам: *ein Narr in Folio, unsers Herrgott's Esel, ein Mann von Kopf*;

8) особенностям внешности: *ein Bild von einem Mädchen, eine massige Erscheinung, ein eckiger Kerl*;

9) степени удачливости: *der Mann im Monde, der arme Teufel, Narr des Glücks*;

10) степени родства: *Kinder aus erstem Bett, meine alte Dame, ein natürlicher Sohn*.

Некоторые фразеологизмы не удалось отнести к определенной семантической группе, так как у них нечетко проявляется какой-либо признак, или же они представлены единичными примерами: *ein Kind des Todes, Frau im Hause, ein hohes Semester*.

Исследование мотивированности данных фразеологизмов показало, что мотивировочный признак в них может быть выражен как эксплицитно, так и имплицитно. В качестве примера приведем фразеологизмы из 4 группы.

Фразеологизм *ein Mann von Stand und Würden* включает в себя однородные существительные *Stand* и *Würden*, которые эксплицитно называют признак, ставший основанием для номинации: особое положение и достоинство. Имплицитно признак выражается у фразеологизмов через метафору – *Creme der Gesellschaft* и через метонимию – *blaues Blut*.

Как известно, фразеологические единицы также могут быть связаны синонимическими и антонимическими отношениями. В указанной группе было зафиксировано несколько синонимических рядов, например: *ein Mann von Stand und Würden – eine große Kanone – ein Mann von Gewicht – ein Mann von Namen*.

Примерами фразеологических единиц с противоположным значением являются следующие фразеологизмы: *die Hefe der Gesellschaft – Creme der Gesellschaft; Hack und Pack – blaues Blut*.

Анализ стилистического значения исследуемых фразеологизмов показал, что практически треть лексических единиц, а именно 51, являются стилистически окрашенными, о чем свидетельствуют стилистические пометы. В зависимости от характера помет фразеологические единицы делятся на несколько групп:

1. Фразеологизмы, содержащие экспрессивную помету (самая многочисленная группа – 21 фразеологическая единица): *eine alte Haut* (ирон.), *meine Wenigkeit* (шутл.), *blöder Hund* (бран.).

2. Нормативно-стилистическая группа (12 фразеологизмов): *ein falscher Fuffziger* (ирон.).

3. Функционально-стилистическая группа (10 фразеологических единиц): *der verlorene Sohn* (библ.), *blaue Jungs* (разг.).

4. Группа с социальными пометами (7 фразеологизмов): *ein dufter Kerl* (жарг.), *ein Kerl auf Deck* (мор. разг.), *die lustige Person* (театр.).

5. Темпоральная помета обнаружилась только у одного фразеологизма – *Kipper und Wipper* (уст.)

Таким образом, проведенное исследование показало, что немецкие именные фразеологизмы, номинирующие лицо, характеризуются как структурным, так и семантическим разнообразием. Для них характерны эксплицитное и имплицитное выражение мотивировочного признака, при этом значительная их часть обладает абсолютным стилистическим значением, регулирующим особенности их употребления.

### Список литературы

1. Балли Ш. Французская стилистика / пер. с франц. К.А. Долинина; под ред. Е.Г. Эткинда; вступ. ст. Р.А. Будагова. – 2-е изд., стереотип. – М., 2001. – 392 с.
2. Виноградов В.В. Лексикология и лексикография. – М., 1977. – 312 с.
3. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М., 1992. – 944 с.
4. Чернышева И.И. Фразеология современного немецкого языка. – М., 1970. – 200 с.

## КОММУНИКАТИВНАЯ КАТЕГОРИЯ ВЕЖЛИВОСТИ В ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ ПОДРОСТКОВ

**Пыхина Наталья Владимировна**

*канд. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания  
иностраннных языков, педагогики и психологии,*

*Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова,  
г. Нижний Новгород*

*E-mail: natali.pykhina@yandex.ru*

**Бодякина Наталья Михайловна**

*студентка гр. 401(б) факультета романо-германских языков,*

*Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова,  
г. Нижний Новгород*

*E-mail: natalia\_b\_31@mail.ru*

## THE COMMUNICATIVE CATEGORY OF POLITENESS IN TEACHING THE GERMAN LANGUAGE TO TEENAGERS

**Natalia Pykhina, Ph.D.**

*Associate Professor, Foreign Languages Teaching Methodology,  
Pedagogy and Psychology Department,*

*Nizhny Novgorod State Linguistics University, Nizhny Novgorod*

*E-mail: natali.pykhina@yandex.ru*

**Natalia Bodyakshina**

*Student of the Roman - Germanic Languages Faculty, group 401(b),  
Nizhny Novgorod State Linguistics University, Nizhny Novgorod*

*E-mail: natalia\_b\_31@mail.ru*

**Аннотация:** в статье представлены педагогические условия реализации коммуникативной категории вежливости в обучении немецкому языку подростков. Рассмотрены основные определения вежливости. Приводится описание эксперимента по определению уровня коммуникативной культуры подростков. Представлено содержание дискуссии, направленной на сравнение немецкого и русского коммуникативного поведения.

**Ключевые слова:** коммуникативная категория вежливости, педагогические условия, коммуникативная культура, иноязычное образование, коммуникативное поведение, подростки.

**Abstract:** the article presents pedagogical conditions of the communicative category of politeness realization in teaching the German language to teenagers. The main definitions of politeness are considered. The description of the experiment determining the teenagers' communicative culture level is provided. The content of the discussion aiming at the comparison of German and Russian communicative behavior is presented.

**Key words:** communicative category of politeness, pedagogical conditions, communicative culture, foreign language education, communicative behavior, teenagers.

Для результативного межкультурного общения необходимо учитывать специфику иноязычного мышления, выражаемого в речевом поведении. Доминантные черты национального общения находят непосредственное отражение в выборе речевых средств, способствующих эффективной коммуникации. Анализ особенностей немецкой коммуникативной культуры через категорию дистанцирования свидетельствует о демонстрации высокого уровня бытовой вежливости и о стремлении к сохранению личного пространства. Развитие личностных качеств подростков в аспекте внимательности, тактичности, доброжелательности, сдержанности, готовности к общению становится возможным в процессе реализации коммуникативной категории вежливости.

Эффективность реализации коммуникативной категории вежливости в обучении немецкому языку подростков предопределяется основными педагогическими условиями:

1) наличием организационно-методического обеспечения реализации коммуникативной категории вежливости, включающего вербально-семантический, лингвокогнитивный и прагматический уровни;

2) созданием в процессе учебной деятельности и внеклассной воспитательной работы ситуаций, направленных на усвоение обучающимися соответствующих формул речевого этикета;

3) построением процесса приобщения обучающихся к нормам вежливости на основе сопоставления особенностей речевого поведения, характерного для немецкой и русской лингвокультур.

В настоящее время не существует общепринятого определения понятия коммуникативной категории вежливости. Из всех существующих в данный момент концепций и теорий можно выделить несколько основных: понимание вежливости как речевых правил; как этической категории; как оценки статуса человека; как «сохранения лица».

По мнению Н.И. Формановской, «вежливость – это проявление уважения и готовность оказать услугу тому, кто в ней нуждается, и деликатность, и такт» [4, с. 49]. Исследователь полагает, что уважение показывает признание достоинства личности, а также указывает на чуткость и деликатность в отношении собеседника.

В свою очередь, Т.В. Ларина [2] указывает на то, что такое наиболее традиционное определение вежливости, как проявление уважения и внимания к окружающим, является неприемлемым в отношении межкультурной коммуникации, так как такие универсальные понятия, как уважение и внимание, понимаются по-разному в разных культурах.

Опытно-экспериментальная работа по реализации коммуникативной категории вежливости в процессе обучения подростков немецкому языку проводилась нами среди учеников 6 «В» класса МБОУ «Гимназия № 4» г. Кстово Нижегородской области.

Цель констатирующего эксперимента состояла в определении готовности подростков к овладению коммуникативной категорией вежливости в процессе обучения немецкому языку.

В ходе эксперимента решались следующие задачи:

- выявить уровень сформированности диалогических умений подростков на немецком языке;
- определить степень готовности подростков к грамотному построению общения;
- определить уровень сформированности коммуникативной культуры подростков в аспекте вежливости;
- выявить степень осведомленности подростков об особенностях речевого поведения немцев.

На первом этапе констатирующего эксперимента обучающимся предлагалось составить диалог этикетного характера на тему «Поиск места в городе». Критериями оценки сформированности диалогических умений выступили: содержательность, умение реагировать на реплики собеседника, лексико-грамматическая корректность, содержательная и интонационная завершенность, соблюдение этикетных норм общения.

В целом обучающиеся показали низкий уровень сформированности диалогических умений. Речь подростков не отличалась лексико-грамматической правильностью; ученики использовали общепринятые клише и стереотипные формулы этикета, в основном несоответствующие ситуации.

На основании теста Л.Ф. Анн «Какой я в общении?» [1] была выявлена степень готовности обучающихся к грамотному построению диалогического общения. На основе анализа полученных ответов был сделан вывод о том, что в классе имеется три группы подростков. К первой группе относятся ученики, получающие удовлетворение от общения, коммуникабельные, открытые для взаимодействия. Ко второй группе относятся подростки, избегающие новых контактов. Представители данной группы также отличались несдержанностью в общении. К третьей группе относятся подростки стеснительные, замкнутые, отличающиеся излишней критичностью к собственным способностям.

На основании анализа результатов теста было выявлено, что большинство подростков относятся ко второй группе. При этом более выраженной является тенденция к несдержанности и неуравновешенности в общении с одноклассниками и значимыми взрослыми.

На третьем этапе констатирующего эксперимента выявлялся уровень вежливости подростков в контексте речевого поведения. Ученикам предлагалось ответить на вопросы анкеты «Вежливость в речевом поведении», включавшей следующие вопросы:

1. Любите ли Вы вступать в разговор с малознакомыми или незнакомыми людьми?
2. Зависит ли Ваш тон и манера общаться от того, кто перед Вами?
3. Если Вам не нравится тема разговора, стараетесь ли Вы перевести ее на другую?
4. Бывают ли случаи, когда Вас раздражает манера поведения собеседника?
5. Если собеседник неправильно произнес то или иное слово, Вы его исправите?

6. Вы способны откровенно выразить недовольство, если Вам не нравится тон Вашего собеседника?

7. Часто ли Вы перебиваете говорящего?

8. Вы всегда внимательно слушаете собеседника?

9. Вы часто держитесь высокомерно по отношению к собеседнику?

10. Как Вы считаете, с Вами приятно общаться?

На основании анализа результатов анкеты было выявлено, что подростки преимущественно характеризуются средним или низким уровнем вежливости в речевом поведении.

На четвертом этапе констатирующего эксперимента выявлялся уровень знаний подростками особенностей речевого поведения немцев. Ученикам предлагались утверждения, которые они должны были отметить как истинные или ложные. В качестве тестового материала были использованы обобщенные данные И.А. Стернина [3]. Знаками «+» и «-» отражается наличие или отсутствие в немецком коммуникативном поведении той или иной характеристики.

1. Формальная приветливость. +

2. Недостаточный уровень самоконтроля в общении. –

3. Высокий уровень бытовой вежливости. +

4. Приоритетность разговора по душам. –

5. Нежелательность обращения с просьбой к незнакомым. +

6. Несдержанность оценок в общении. –

7. Предложение помощи. +

8. Обсуждение личных проблем в коллективе. –

9. Обязательность извинения за ошибки в произношении. +

10. Возможность говорить на практически любые темы. –

Выполнение данного задания оказалось наиболее сложным для подростков. Представления учеников о национально-культурных особенностях речевого поведения немцев носят упрощенный характер и отличаются стереотипностью. Как следствие, многие подростки показали низкий уровень осведомленности об особенностях немецкой лингвокультуры.

В целом общий уровень овладения подростками коммуникативной категорией вежливости в процессе обучения немецкому языку характеризуется как средний.

При проведении воспитательного мероприятия «Кто знает Германию?» подросткам предлагалось индивидуально заполнить анкету на сравнение русского и немецкого менталитетов и поведения.

1. Можно ли прийти в гости без приглашения?

2. Будет ли считаться непунктуальным, если человек пришел раньше времени?

3. Если вас пригласили на чай, будет ли подаваться еще что-то кроме чая?

4. Работают ли магазины по воскресеньям?

5. Верно ли утверждение, что работа – почти самая важная вещь в жизни?

6. Будет ли человек подробно рассказывать о своих делах, если его спросит знакомый?

7. Делать какое-то общее дело намного интереснее вместе, чем одному выполнять только свою отдельную задачу?

На основании ответов обучающихся на вопросы анкеты была организована дискуссия «Коммуникативный портрет немца», в ходе которой произошло уточнение значимых лингвокультурных особенностей.

Цели и задачи мероприятия были успешно реализованы за счет использования доступной и интересной информации о Германии. Подростки узнали новую лингвострановедческую информацию, необходимую для понимания немецкого менталитета и особенностей речевого поведения немцев.

В результате реализации проекта у подростков, вошедших в экспериментальную группу, не только увеличились показатели осведомленности о немецкой лингвокультуре, но повысился уровень коммуникативной культуры в аспекте вежливости как на родном, так и на иностранном языке.

### Список литературы

1. *Анн Л.Ф.* Психологический тренинг с подростками. – СПб.: Питер, 2003. – 271 с.
2. *Ларина Т.В.* Категория вежливости и стиль коммуникации. – М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2009. – 516 с. – (Сер. «Язык. Семиотика. Культура»).
3. Русское и немецкое коммуникативное поведение. Вып.1 / под ред. И.А. Стернина, Х. Эккерта. – Воронеж, 2002. – 180 с.
4. *Формановская Н.И.* Речевой этикет и культура общения. – М.: Высшая школа, 1989. – 153 с.

## КОНЦЕПТ «ДЖЕНТЛЬМЕН» В БРИТАНСКОЙ КУЛЬТУРЕ И ЛИТЕРАТУРЕ

**Романова Татьяна Николаевна**

канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка, филологии и перевода,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: romanova.tn@yandex.ru

**Кривошеева Анна Сергеевна**

студентка Z751 гр. факультета иностранных языков,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: cinnamon.92@yandex.ru

## THE CONCEPT OF A «GENTLEMAN» IN BRITISH CULTURE AND LITERATURE

**Tatyana Romanova, Ph.D.**

Associate Professor, English Language, Philology and Translation Department,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: romanova.tn@yandex.ru

**Ann Krivosheeva**

Student of the Faculty of Foreign Languages, group Z751,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: cinnamon.92@yandex.ru

**Аннотация:** в данной статье рассматривается деформация концепта «джентльмен» и характеристика образа джентльменства в британской культуре и литературе.

**Ключевые слова:** джентльмен, британская культура, британская литература.

**Abstract:** this article discusses the deformation of the concept of a «gentleman» and the characterization of the image of gentlemanness in British culture and literature.

**Key words:** gentleman, British culture, British literature.

Отдельных представителей британского общества и по сей день принято считать прекрасными примерами образа английского джентльмена. Они собраны, образованы, обучены манерам, их диалект считается тем самым «правильным» произношением, на которое равняется большинство изучающих английский язык. Концепция джентльменства и воспитание идеального англичанина восхищает многих иностранцев.

Термин «джентльмен» имеет богатую историю. Основой для зарождения понятия джентльменства в Англии были времена крестовых походов и эпохи Средневековья. Дворянство, рыцарство и, конечно же, джентльменство – главные ценностные модели поведения для каждого представителя Средневековья, а крайнее выражение доблестных черт обозначало неоспоримый

факт принадлежности к этим воспетым поэтами, и немаловажный момент, высшим слоям общества.

В Англии аристократия появилась после того, как Вильгельм Завоеватель даровал звания и титулы своей армии, захватив власть на острове в промежутке между 1066 и 1070 гг. Понятие *gentility* (*gentry*) на тот момент не имело точного определения. Оно обозначало людей, которые не зарабатывали себе на жизнь посредством ручного труда (о чем упоминал еще Джон Болл). Таким человеком мог быть каждый, не обязательно аристократ. До XIV в. слова *gentle* и *gentility* могли быть использованы в качестве синонимов термина *nobility*. Сословия *gentlemen*, которое существовало бы порознь от понятия *nobility*, в Средние века попросту не было. Таким образом, в период Средневековья джентльменом являлся любой нетитулованный дворянин (рыцарь или потомок младших сыновей-феодалов). Право называться изобретателями этого понятия наряду с англичанами до сих пор оспаривают итальянцы и французы.

Являясь синонимом почетного титула (до 1440 г.), понятие «джентльменство» применительно в литературе лишь к знатым господам. Так, в «Кентерберийских рассказах», написанных в конце XIV в., Джеффри Чосер называет сквайра (чиновника, занимающего должность, связанную с доверием правительства) джентльменом:

«Ну, что ж! Ты, сквайр, нам рассказал на славу  
И джентльменом ты слывешь по праву, –  
Сказал Франклин. – Хоть молод ты, а все ж  
Разумника такого не найдешь  
Средь юношей» [4].

Окончательно и официально сформировавшийся в Викторианскую эпоху термин «джентльмен» был применим к господам благородного происхождения. Слово «джентльмен» первоначально означало нечто вполне определенное – человека, имевшего свой герб и земельную собственность. «Когда вы называли кого-нибудь джентльменом, вы не говорили ему комплимент, а просто констатировали факт», – писал Клайв Стейплз Льюис [3]. Но со временем так стали называть образованных, уравновешенных, вежливых и почтенных мужчин. Для людей стало не так важно наличие герба и земель, сколько так называемое «правильное» поведение и чистый характер. До XV в. термин использовался для описания мужчины из хорошей семьи. Затем слово «джентльмен» преобразуется и перестает быть констатацией факта или информацией, оно трансформируется в комплимент.

Начиная с 1414 г. слово «джентльмен» стало фигурировать в судебных реестрах, обозначая людей определенного социального ранга, которые в силу закона о единонаследии лишались наследства. Лишившись титула и собственности, такие люди предпочитали с гордостью называть себя джентльменами, чтобы к ним не относились с пренебрежением. Таким образом, простолюдин, незнатный крестьянин, т.е. представитель низшего сословия, не мог быть назван джентльменом, что равнялось быть именованным господином. Так появился новый класс – джентри.

Имеет место быть еще одна версия происхождения понятия «джентльмен»: из-за серьезных экономических изменений в XIV–XV вв., отчасти вызванных Черной Смертью, пандемией чумы, младшим сыновьям дворянства становилось все труднее обосновываться на земле. Отчаявшись, они искали счастья, участвуя в континентальных войнах за границей или становясь иждивенцами при дворе или в других уважаемых домах. Такие мужчины предпочитали называть себя джентльменами, будучи недостаточно титулованными, чтобы представляться дворянами и одновременно с этим слишком благородными, чтобы являться простолюдинами.

Так, Т. Мор утверждал: «...следует учитывать, что непрерывное обучение без каких-либо упражнений исчерпывает дух <...> наличие же упражнений делает дух человека более прочным и доблестным» [6]. Из этого следует, что развитие физическое и умственное он ставит на один уровень по ценности, а наличие некоторых эмоций и качеств (как, например, ярость, поспешность и злоупотребление алкоголем) Томас Мор считает неуместными: «...некоторые полагают, что это была ярость и опрометчивость, а другие – излишнее употребление вина: что бы это ни было, это хорошее предупреждение для джентльмена быть более серьезным...» [6]. Так, уже в XVI в. «джентльмен» и «джентльменство» начинают преобразовываться. Эпоха Возрождения приносит с собой переоценку этих двух терминов: личные качества, возможно, становятся важнее, чем происхождение.

Период английской литературы с 1550 по 1660 г. оказывается «захвачен» Шекспиром и его и по сей день известными пьесами, где джентльмену ставится в укор его самодурство, неблагородность духа и жажда справедливости. В своем произведении «Гамлет» Шекспир называет Лаэрта, сына советника Полония, именно ранее упомянутым словом: «Прикажите подать сюда шпаги и пригласите вышеупомянутого джентльмена [Лаэрт], если он не передумал» [5]. Также в пьесе были упомянуты и джентльмены-пираты, которые характеризуются не как лишённые наследства младшие сыны, а как мужчины, использующие свое хобби, чтобы зарабатывать себе на жизнь: «...я, в пылу боя, перескочил на борт пиратского судна. Захватив меня в качестве трофея, они тут же отчалили, и были таковы. Надо сказать, они обошлись со мной как джентльмены, но, будучи все же джентльменами удачи, потребовали от меня кое-каких услуг» [5].

К четвертому периоду неоклассицизма (1660–1785) преобладающими характеристиками литературы того времени становятся ясность, изысканность и элегантность. Этими же характеристиками наделены и главные герои произведений тех лет. Например, в романе от 1719 г. Даниеля Дефо «Робинзон Крузо» протагонист обращается к трем пленникам, не зная ни об их происхождении, ни о манерах: «Джентльмены, – сказал я, – не пугайтесь» [2], – наоборот, подчеркивая собственное джентльменство своим галантным поведением.

Пятый период английской литературы (1785–1830) захватывает романтизм. Преобладающим жанром становятся: поэзия, светский роман и новый жанр – готический роман. Конец XVIII – начало XIX в. отмечены

творчеством Байрона, поэтов «озерной школы» (Вордсворт, Кольридж), Роберта Бернса и многих других. В этот период джентльмены зарабатывают себе джентльменскую репутацию посредством знания этикета и прекрасного характера.

К 1900 г. под влиянием политических, экономических и социальных изменений Викторианской эпохи слово приобрело множество употреблений и значений, которые полностью отражают сложность социального устройства английского общества. С одной стороны, слово «джентльмен» может быть просто синонимом слова «мужчина», использоваться в общественных местах или тогда, когда нужно отличать мужчин от женщин. С другой стороны, признание обществом джентльменом по-прежнему требует дохода, получаемого из источников, не подразумевающих под собой ручной труд или розничную торговлю.

При упоминании слова «джентльмен» сейчас люди представляют сильного телом и духом мужчину. Воспитанный, вежливый, он не обделен безупречными манерами не только по отношению к женскому полу, но и к старшим, детям и родителям, никого не исключая. Современный джентльмен должен быть опрятен в одежде, избирателен в словах и не должен использовать ругательных слов. В диалогах он старается избежать разговоров на темы, которые другие могут счесть непристойными, возмутительными или грубыми. Стоять он должен свободно, не сутулясь, чтобы даже его поза говорила о его благородстве [7]

В наши дни нередко встречается и официальное обращение «Ladies and gentlemen». Часто эту фразу можно услышать от оратора на каких-либо серьезных мероприятиях по отношению к статусным бизнесменам и утонченным леди или в аудиториях институтов и университетов относительно студентов. Говоря о первой ситуации, можно заметить отголоски связи «джентльмен = элитное общество», где своеобразными представителями аристократии являются ранее упомянутые бизнесмены. Во втором случае студенты, названные леди и джентльменами, доказывают связь «джентльмен = образованный человек».

Джентльменство стало неотъемлемой частью британской жизни и по сей день упоминается не только в книгах, но и в песнях, фильмах, сериалах – современном достоянии культуры Великобритании. Например, концепция джентльменства не обошла стороной и «музыкальную сторону» Великобритании. Традиционная рождественская песнь, которая, вероятнее всего, была написана примерно в XVI в., начинается со строки «Godrest you Merry, gentlemen». Строки этих песен были переписаны множество раз (к этому приложил руку даже Чарльз Диккенс: песню можно найти на страницах его повести «Рождественская песнь в прозе: святочный рассказ с привидениями»), но слово gentleman фигурирует во всех версиях. В вышеупомянутой песне «джентльмен» является обращением и синонимом «господин», т.е. представляет собой значение в широком смысле. Одним из современных примеров упоминаний слова «джентльмен» как владеющего манерами мужчины является текст песни «Gentleman» британской певицы Анн-Мари:

«I need a gentleman who holds my hand,  
Won't hide anything from me  
A gentleman, who understands».

Такого же благовоспитанного джентльмена описывает британский певец Стинг в песне «Englishman in New York». Его джентльмен – синоним образцового, благовоспитанного и рассудительного англичанина, который «достоин почестей», так как остается собой, несмотря ни на что. Он благоразумен и понимает, что конфликты с врагами ни к чему не приводят:

«Confront your enemies, avoid them when you can  
A gentleman will walk but never run».

Также образы джентльменов присутствуют на больших и малых экранах. Так, сериальными представителями джентльменов является семейство Шелби из «Острых козырьков» (сериал, вышедший в 2013 г., за основу которого взяты реальные события). Промышляя криминалом на улицах Бирмингема XX в., они представляют собой одетых с иголки джентльменов-преступников, которые хоть и навевают чувство страха, но чтят свой кодекс чести и поведения. Подобная концепция представлена в фильме «Джентльмены», выпущенном в конце 2019 г. Британский режиссер Гай Ричи представляет зрителям современных джентльменов, которые, несмотря на свою преступную деятельность и привычку грубо выражаться, в своих движениях, манерах одеваться и говорить имеют тот самый элегантный и даже аристократический стиль истинных джентльменов. Герои Гая Ричи сдержанны, пунктуальны, готовы защищать своих близких и друзей, умны и рассудительны.

Одними из культурных достояний Великобритании также являются джентльменские клубы, основанные высшим классом в XVIII в. Они были созданы и предназначены для бытовых нужд человека. Такое место являлось своеобразным «вторым домом» в центре Лондона, где мужчины могли расслабиться, пообщаться с друзьями, поесть и даже переночевать. В качестве членов клуба сегодня принимаются бизнесмены, политики и другие представители высшего сословия. Например, одни из самых известных персон, которые являются участниками старейшего джентльменского клуба White's, – это принц Уильям, герцог Кембриджский, бизнесмен и миллионер Адам Ричард Флеминг, политик и бывший член парламента Брукс Ньюмарк, писатель Том Стейси, а также графы, баронеты и виконты. Вступление в клуб доступно не каждому, потому как (помимо внушительного взноса и долгого ожидания ответа) любой член клуба может проголосовать против принятия нового участника в свои ряды. Также затруднительно присоединиться к членству будет и для женщин, поскольку не все джентльменские клубы принимают к себе представителей женского пола. В настоящие дни подавляющее большинство клубов представляют собой старомодный мир, основанный на иерархии, где все еще сохраняются снобизм и предрассудки. Из-за этого многие молодые предприниматели проявляют меньший интерес к вступлению в джентльменские клубы, в результате чего некоторые из «мужских домов» были вынуждены закрыться.

До июля 2017 г. понятие «джентльмен» было применимо в бытовых ситуациях. Так, в книге правил «Транспорт для Лондона» (The Transport of London) говорилось: «При использовании системы Public Address вы должны начинать все объявления служебной информации с “леди и джентльмены”,

за исключением рутинных объявлений, таких как “Не подходите близко к краю перрона” или “Отойдите от дверей”». Но теперь сотрудники используют такие обращения, как «Доброе утро всем». Эти реформы были связаны с тем, что ЛГБТ-активисты обратились к мэру Лондона с просьбой изменить язык, используемый водителями поездов и автобусов, который они называли «вежливым, но принадлежащим вчерашнему дню». Таким образом, в рамках стремления стать более нейтральными с гендерной точки зрения лондонским транспортным сотрудникам было отказано в употреблении фразы «леди и джентльмены» в объявлениях [1].

Так, пройдя долгий культурно-исторический путь от Средних веков до наших дней, концепт «джентльмен» в современном звучании приобретает противоречивую характеристику: от маркера высокого социального статуса его носителя, до формально (и в некоторых случаях избыточно) вежливой номинации в социально-бытовой сфере.

### Список литературы

1. *Бойл Д.* London Tube scraps 'ladies and gentlemen' to make announcements gender-neutral [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.telegraph.co.uk/news/2017/07/13/london-tube-scraps-ladies-gentlemen-make-announcements-gender/> (дата обращения: 19.05.2020).
2. *Дефо Д.* Робинзон Крузо [Электронный ресурс]. – URL: <http://lib.ru/PRIKL/DEFO/cruzo.txt> (дата обращения: 19.05.2020).
3. *Льюис К.* Просто христианство [Электронный ресурс]. – URL: [https://thelib.ru/books/kerroll\\_lyuis/prosto\\_hristianstvo-read.html](https://thelib.ru/books/kerroll_lyuis/prosto_hristianstvo-read.html) (дата обращения: 19.05.2020).
4. *Чосер Д.* Кентерберийские рассказы [Электронный ресурс]. – URL: [https://www.100bestbooks.ru/read\\_book.php?item\\_id=592&page=1](https://www.100bestbooks.ru/read_book.php?item_id=592&page=1) (дата обращения: 19.05.2020).
5. *Шекспир У.* Гамлет [Электронный ресурс]. – URL: <http://rushist.com/index.php/foreign-literature/5280-shekspir-gamlet-chitat-onlajn-polnostyu> (дата обращения: 19.05.2020).
6. *Элиот Т.* The Voke named Governour [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.luminarium.org/renascence-editions/gov/gov1.htm> (дата обращения: 19.05.2020).
7. How to Behave Likea Contemporary Gentleman [Электронный ресурс]. – URL: <https://localprofile.com/2017/07/30/modern-manners-how-to-behave-like-a-gentleman/> (дата обращения: 19.05.2020).

## ТЕХНОЛОГИЯ «ВЕБ-КВЕСТ» КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ РАЗВИТИЯ ЛИНГВОИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

*Сорокина Татьяна Витальевна*

*студентка Zm723 гр. факультета иностранных языков,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: vip.tvSOROKINA@mail.ru*

## WEBQUEST TECHNOLOGY AS ONE OF THE WAYS TO DEVELOP THE STUDENTS' LINGUISTIC AND INFORMATION COMPETENCE IN ENGLISH CLASS AT SECONDARY SCHOOL

*Tatiana Sorokina*

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group Zm723,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: vip.tvSOROKINA@mail.ru*

**Аннотация:** статья посвящена проблеме внедрения технологии «веб-квест» в процесс обучения иностранному языку. В работе осмысливаются идеи интеграции данной технологии как одного из способов развития лингвоинформационной компетентности учащихся 6-х классов общеобразовательной школы.

**Ключевые слова:** лингвоинформационная компетентность, технические средства обучения, технология «веб-квест».

**Abstract:** the article focuses on the problem of webquest technology implementation in the process of teaching foreign languages. The author analyzes the phenomenon of this integration as one of the ways to develop the students' linguistic and information competence.

**Key words:** the linguistic and information competence, technical teaching aids, webquest technology.

Основными направлениями развития общественного сознания на рубеже XXI в. стали развитие международных контактов и резкое увеличение объемов информации [4]. Все чаще затрагиваются проблемы обучения так называемых «цифровых аборигенов», людей, окруженных цифровой техникой. Так, согласно исследованиям американского социолога Марка Пренски, «цифровые аборигены» совершенно иначе мыслят и работают с информацией [8]. Парадокс, однако, состоит в том, что «цифровых аборигенов» обучают «цифровые иммигранты», люди, которые обладают другим типом мышления и вполне могут обойтись без современных технических устройств. Из этого следует, что информационно-коммуникационные технологии играют немаловажную роль в образовательном процессе. Однако с интеграцией технических средств

обучения в процесс образования поднимается вопрос о необходимости внедрения определенных технологий, которые помогут упорядочить процесс использования ИКТ на уроке, одной из которых является технология «веб-квест».

Впервые термин «веб-квест» был предложен летом 1995 г. профессором образовательных технологий американского университета Сан-Диего Берни Доджем. Непосредственно концепция веб-квестов была разработана профессором Б. Доджем в сотрудничестве с профессором Т. Марчем [6, 7].

Образовательный веб-квест (*webquest*) – интерактивная игровая форма организации учебной деятельности обучающихся, направленная на выполнение (поэтапное решение) проблемного задания с использованием информационных ресурсов Интернета [7].

В структуре веб-квеста выделяют следующие основные части:

1. Вступление (Introduction)
2. Центральное задание (Task)
3. Описание процесса работы (Process)
4. Оценочная таблица (Evaluation)
5. Заключение (Conclusion)
6. Признание авторских прав (Credits)
7. Информация для учителя (Teacher Page)

Разработка веб-квестов ведется на основе технологии проектного обучения практически по всем циклам учебных дисциплин с целью приобщения обучающихся к самостоятельной исследовательской, творческой деятельности [1].

Рассматривая применение технологии веб-квеста на практике в аспекте обучения иностранному языку, необходимо сказать, что английский язык получил большое распространение не только в качестве международного языка общения, но и в глобальном информационном обществе. В связи с этим значительно возрастает роль лингвистического компонента лингвоинформационной компетентности личности.

Согласно определению, данному кандидатом педагогических наук Т.Г. Рыбалко, под лингвоинформационной компетентностью понимается готовность использовать иностранный язык для эффективного осуществления лингвоинформационной деятельности, такой как навык работы с информацией, информационными технологиями и программным обеспечением [5]. Общество напрямую зависит от уровня сформированности лингвоинформационной компетентности у отдельно взятых лиц. Таким образом, преследуя цель формировать у обучающихся данную компетентность, можно прогнозировать дальнейшую информатизацию всего современного общества [8].

Одной из основных задач педагога является разработка методов и приемов обучения, способствующих улучшению качества образования и формирования лингвоинформационной компетентности. Для оказания действенной помощи обучающимся при изучении иностранного языка с применением веб-квест-технологии на базе МАОУ «СОШ № 2» г. Краснокамска под руководством

заведующего кафедрой методики преподавания иностранных языков, профессора К.Э. Безукладникова и при участии автора данного исследования был разработан и включен в рабочие программы по внеурочной деятельности 6-х классов по английскому языку курс «Веб-квесты на английском языке», общей трудоемкостью 20 часов (равномерно распределенных по 45 минут в течение всех четвертей). Выбор данной возрастной категории обусловлен, с одной стороны, более высоким уровнем владения языком для работы с аутентичными ресурсами, в сравнении с языковым уровнем обучающихся 5-х классов, и большей сформированностью навыков, необходимых для обучения с помощью веб-квест-технологии, таких как навык работы в группе, навыки самоконтроля и самооценки. С другой стороны, обучающиеся 6-х классов средней общеобразовательной школы демонстрируют большую степень вовлеченности в образовательный процесс, чем обучающиеся более старших классов. Опытное обучение проводилось в рамках внеурочной деятельности в соответствии с методикой формирования лингвоинформационной компетентности обучающихся средней школы.

Содержание веб-квестов обусловлено тематикой каждого отдельно взятого модуля УМК «Английский в фокусе» для 6-го класса [3]. Таким образом, благодаря использованию в качестве основы изученного лексико-грамматического материала УМК главным образом, достигается овладение обучающимися средней школы лингвоинформационной компетентностью.

В содержание обучения входит совокупность лингвоинформационных компетенций, под которыми подразумевается способность и готовность в ситуации мультимедийно опосредованной межкультурной коммуникации с помощью родного и иностранного языков:

1) к управлению аппаратной частью устройств для работы с информацией (включение / выключение / перезагрузка компьютера, настройка интернет-соединения и т.д.);

2) работе с информацией различных форматов, размеров и объемов;

3) грамотному оперированию текстовой информацией (создание и редактирование документов типа «Microsoft Office Word / Excel / Power Point / Publisher» и т.д.);

4) работе с аудио- и видеофайлами (создание и редактирование аудио- и видеофайлов, способы их хранения и использования);

5) работе с современными коммуникационными технологиями (использование платформ для прохождения веб-квестов («Zunal», «Turbsite»), переход по ссылкам, поиск информации и ее использование, возможности публикации собственного продукта; возможности связи посредством сети Интернет, электронного сервиса e-mail, файлообменных сервисов («DropMeFiles»), использование онлайн-словарей и энциклопедий);

б) применению информационно-коммуникационных технологий в ходе иноязычного образовательного процесса.

Для выявления уровней развития информационного и коммуникационного компонентов лингвоинформационной компетентности обучающихся 6-го класса

применялся модифицированный инструмент оценивания сформированности ИКТ-компетентности учащихся средней школы 5–9-х классов (методическая разработка С.Т. Бочаровой [2]).

После прохождения каждого веб-квеста обучающиеся и учитель индивидуально заполняют соответствующие колонки таблицы, а затем выводится среднее значение. В каждую ячейку на пересечении умения (строки) и класса (столбца) сначала ученик, затем учитель ставят одну из оценок: очень уверенно – 4, уверенно – 3, довольно уверенно – 2, неуверенно – 1, необходимо научиться – 0. Затем выставляется средняя оценка и подводится общий итог путем суммирования баллов по столбцу «Средняя оценка». Результат выставляется в конце столбца таблицы. Согласно результатам определяется уровень сформированности ИКТ-компетентности: 113–140 баллов (81–100 %) – продвинутый уровень; 85–112 баллов (61–80 %) – уровень выше среднего; 57–84 балла (41–60 %) – средний уровень; 29–56 баллов (21–40 %) – уровень ниже среднего; 0–28 баллов (0–20 %) – низкий (развивающийся) уровень.

### Шкала оценивания сформированности информационной компетентности обучающихся 6-го класса

ФИО обучающегося \_\_\_\_\_

	Очень уверенно – 4; Уверенно – 3; Довольно уверенно – 2; Неуверенно – 1; Необходимо научиться – 0.	Обучающийся	Учитель	Среднее значение
№	<b>1. Обращение с устройствами ИКТ</b>			
1	1.1 умение подключать устройства ИКТ к электрическим и информационным сетям, использовать аккумуляторы;			
2	1.2 умение соединять устройства ИКТ (блоки компьютера, устройства сетей, принтер, проектор, сканер, измерительные устройства и т. д.) с использованием проводных и беспроводных технологий;			
3	1.3 умение правильно включать и выключать устройства ИКТ, входить в операционную систему и завершать работу с ней, выполнять базовые действия с экранными объектами (перемещение курсора, выделение, прямое перемещение, запоминание и вырезание);			
4	1.4 умение осуществлять информационное подключение к локальной сети и глобальной сети Интернет;			
5	1.5 умение входить в информационную среду образовательного учреждения через Интернет, размещать в информационной среде различные информационные объекты;			
6	1.6 умение выводить информацию на бумагу, правильно обращаться с расходными материалами;			
7	1.7 соблюдение требований техники безопасности, гигиены, эргономики и ресурсосбережения при работе с устройствами ИКТ, в частности учитывающие специфику работы с различными экранами.			

Постепенный рост полученных результатов свидетельствует о высоких количественных и качественных показателях развития готовности ИКТ-компетентности обучающихся 6-х классов, т.е. об эффективности применения разработанной нами модели с целью развития готовности ИКТ-компетентности обучающихся средней школы. Результаты применения веб-квестов в образовательный процесс показали, что учащиеся, привлеченные к выполнению данного вида деятельности, быстрее овладевают изучаемым лексико-грамматическим материалом и проявляют больше интереса к обучению в целом.

Таким образом, необходимо сделать вывод, что образовательный веб-квест возможно использовать как одну из эффективных форм организации учебной деятельности, непосредственно направленную на развитие лингвоинформационной компетентности учащихся средней школы.

### Список литературы

1. *Белогрудова В.П.* Об исследовательской деятельности учащихся в условиях проектного метода // *Иностранные языки в школе.* – 2017. – № 8. – С. 6–11.
2. *Бочарова С.Т.* Инструмент оценивания сформированности ИКТ-компетентности учащихся основной ступени: метод. разработка / ГБУ ДПО Республики Марий Эл «Марийский ин-т образования». – Йошкар-Ола, 2016. – 38 с.
3. *Ваулина Ю.Е.* Английский в фокусе (Spotlight). 6 кл. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2013. – 104 с.
4. *Зиновьева Н.Б.* Информационная культура личности. – Краснодар: КГАК, 2013. – 136 с.
5. *Луткова Г.П.* Использование технологии «веб-квест» как средства повышения познавательной активности учащихся // *Проблемы современной науки и образования.* – 2012. – № 4. – С. 27–33.
6. *Dodge B.* Some Thoughts About Web Quests [Электронный ресурс]. – URL: [http://webquest.sdsu.edu/about\\_webquests.html](http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html) (дата обращения: 17.03.2020).
7. *March T.* What's on the Web? Sorting Strands of the World Wide Web for Educators [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.ozline.com/learning/webtypes.html> (дата обращения: 17.10.2018).
8. *Prensky M.* Digital Natives, Digital Immigrants [Электронный ресурс] // *On the Horizon.* – 2001. – Part 1, Vol. 9 Issue: 5. – P. 1–6. – URL: <https://doi.org/10.1108/10748120110424816> (дата обращения: 17.03.2020).

## ОБРАЗ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ В КРЕОЛИЗОВАННЫХ МЕМАХ

**Тетерлева Елена Валерьевна**

канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка, филологии и перевода,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: teterlevael@yahoo.com

**Куликова Юлия Владимировна**

студентка 741 гр. факультета иностранных языков,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: yuliakulikova44@yandex.ru

## MODERN TEACHER IN CREOLIZED MEMES

**Elena Teterleva, Ph.D.**

Associate Professor, English Language Department,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: teterlevael@yahoo.com

**Julia Kulikova**

Student of the Faculty of Foreign Languages, group 741,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: yuliakulikova44@yandex.ru

**Аннотация:** в статье рассматривается репрезентация современного учителя в англоязычных креолизованных мемах. Проводится анализ восприятия образа учителя с точки зрения самих представителей профессии.

**Ключевые слова:** мем, креолизованный мем, образ учителя.

**Abstract:** this paper focuses on the modern teacher presented in English creolized memes. Extensive research has been done into teachers' idea of self-representation via memes.

**Key words:** meme, creolized meme, teacher image.

В данной статье рассматривается репрезентация образа современного учителя в англоязычных креолизованных мемах. Креолизованный мем, состоящий из текстовой и визуальной части, является разновидностью креолизованных текстов, «фактура которых состоит из двух негомогенных частей (вербальной языковой и невербальной, принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык)» [4, с. 180]. По своей структуре мемы могут быть:

1) двусоставными – наиболее распространенный вид мемов, представляющий собой двухчастное высказывание (завязка и неожиданное остроумное завершение), которое вступает в сложные смысловые отношения с сопровождающим его визуальным материалом [5];

2) компаративными – это мемы, основанные на сопоставлении нескольких изображений, объектов, точек зрения на ситуацию. Комический эффект определяется несовпадением идеального с реальным. Типичным примером данного типа являются мемы «ожидание / реальность», «что мои друзья думают я делаю, что я делаю на самом деле» [5, с. 88].

Интернет-мем любого вида представляет собой целостную и завершённую единицу интернет-коммуникации, обладающую полностью или выборочно

такими признаками, как эмоциональность и / или юмористическая направленность, реплицируемость, мультимодальность, анонимность, актуальность, простота формы [1, 2, 3].

В научной литературе до сих пор нет единого мнения в отношении понятия «образ современного учителя». Англоязычные авторы выделяют такие важные черты в образе идеального современного учителя, как энтузиазм, многозадачность, адаптивность, способность к коммуникации, эмпатия, приверженность профессии, чувство юмора, а также способность трезво оценивать свои ресурсы, чтобы избежать эмоционального и профессионального выгорания [6, 7].

Среди отобранных для анализа креолизованных мемов большая часть создана англоязычными учителями. Так, на рис. 1 представлен компаративный мем типа «Что друзья думаю я делаю / что я делаю на самом деле», показывающий как профессия учителя стереотипно воспринимается с разных точек зрения: друзьями и семьей учителя, обществом, студентами и самим учителем. Для друзей и общества – это легкая работа и приятное времяпровождение с детьми, однако ученики видят учителя как чрезмерно строгого и угрюмого человека, заставляющего выполнять объемные задания по предмету (по аналогии с персонажем Северуса Снейпа из серии произведений Дж.К. Роулинг «Гарри Поттер»). В реальности же мы видим, как человек, изображенный на картинке с подписью «What I real lydo», в отчаянии закрывает лицо руками, увидев количество работ, которые нужно проверить. Автор этого мема знаком с обязанностями учителя, поэтому понимает, что данная профессия подразумевает психологическую и интеллектуальную отдачу, проверку работ, создание учебных планов и методических материалов, что ведет к тому, что учителя часто можно видеть уставшим и загруженным работой.

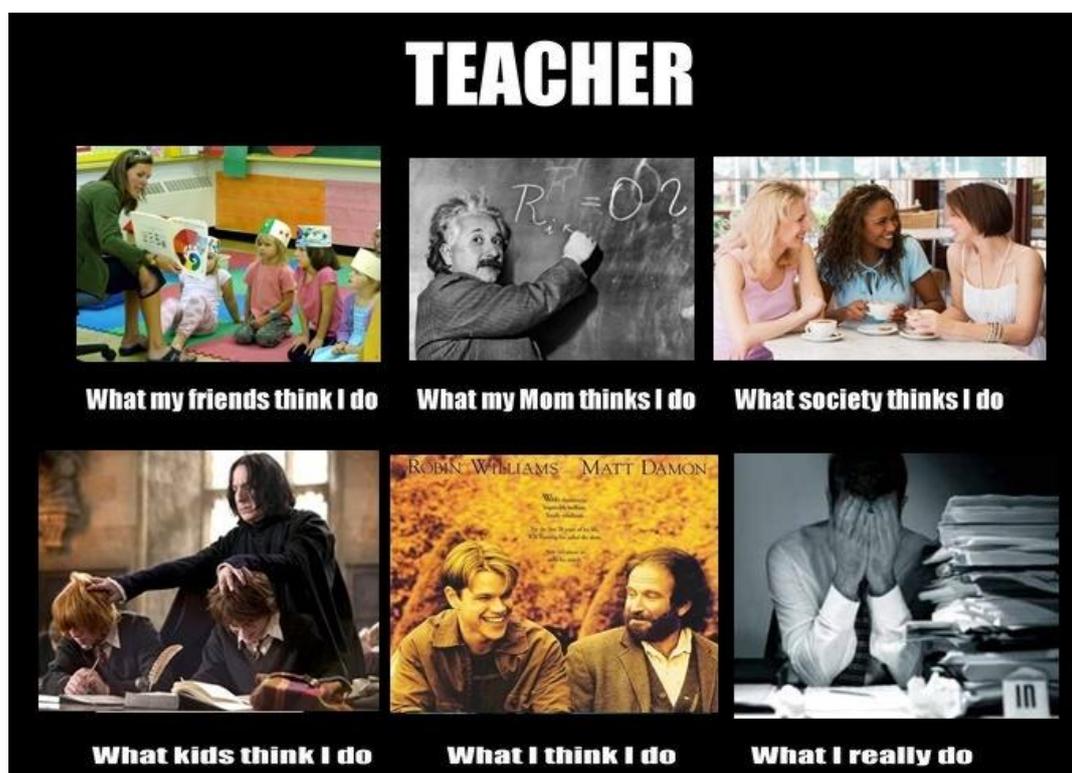


Рис. 1. Несоответствие представлений о профессии учителя

Англоязычные ресурсы часто противопоставляют начинающих и опытных учителей не только в плане энтузиазма и готовности работать, но и в плане внешнего вида. На приведенных примерах заметно, что начинающие учителя (1<sup>st</sup> year teachers) (рис. 2, 3) выглядят ухоженно, полны энтузиазма и энергии. Однако с течением времени выражение лица становится все более уставшим, угрюмым и даже в какой-то степени выражающим отвращение и скепсис (см. рис. 3), а стиль одежды и внешний вид меняются от аккуратного до стиля «сумасшедшая училка» (см. рис. 2), когда энтузиазм еще остается, но улыбка несколько неестественная, натянутая, а в глазах можно разглядеть усталость и потребность в отдыхе, что это можно считать признаками начинающегося профессионального выгорания.



Рис. 2. Изменение внешнего вида учителя



Рис. 3. Изменение внешности учителя с годами практики

Другой аспект, многократно фигурирующий в качестве объекта насмешки, – часто повторяющиеся и потому раздражающие опытных педагогов ситуации в процессе обучения, такие как необходимость повторять инструкции несколько раз, потому что ученики продолжают переспрашивать, не услышав или отвлекшись. На рис. 4 изображена женщина, с напускной заинтересованностью и снисходительностью смотрящая на возможного собеседника. Подпись к фото помогает нам понять, что учитель не раз повторил задание, но ученик продолжает уточнять и переспрашивать то же самое. Ирония реплики выражается в утрированно долгом написании «pleeease» и использовании гиперболизированного перечисления тех способов, которыми учитель пыталась донести задание: «I said it 3 times, wrote on the board, tattooed on my head». В этом меме-характеристике представлены следующие черты, которыми преподаватели наделяют себя: терпеливость, ироничность и чувство юмора, снисходительность.

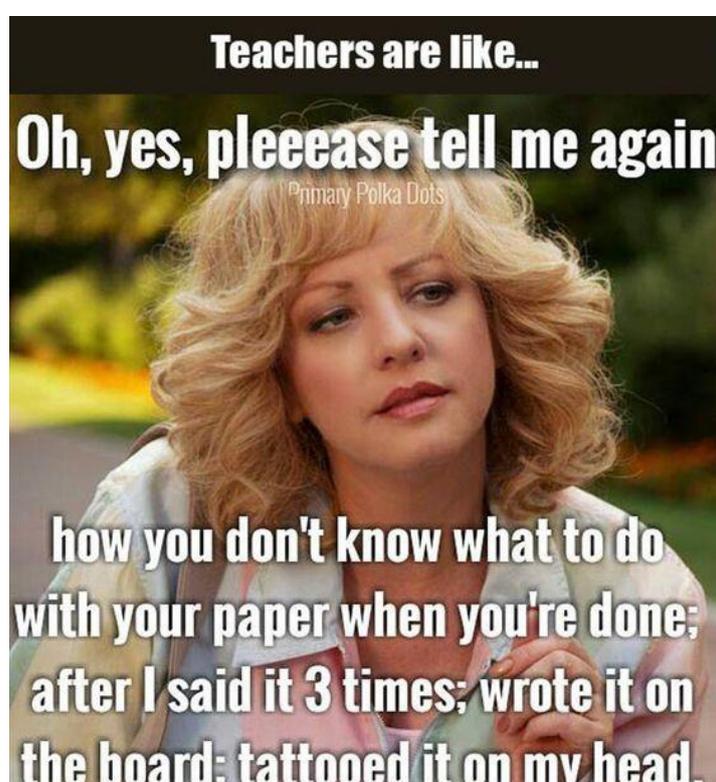


Рис. 4. Мем-ситуация в процессе обучения

Обладая такой чертой, как актуальность, интернет-мемы с высокой скоростью отражают события, происходящие в мире. В связи с актуальной на весну 2020 г. проблемой пандемии вируса COVID-19, большинство учебных заведений были переведены на дистанционное обучение, осуществляемое в онлайн-режиме, что породило новую волну мемов по данной тематике как со стороны учащихся, так и самих учителей. Например, рис. 5 дает нам понять, с каким количеством забот и проблем сталкиваются учителя в этот непростой период, где помимо домашних дел и собственной семьи нужно думать об оптимизации материала для онлайн-обучения, проверке и оценивании работ учащихся, поддержании обратной связи с ними. Выбор шаблона с женщиной с потерянным взглядом, которая пытается делать сложные вычисления в уме,

репрезентируют растерянность учителей в такой ситуации, сопряженную с усталостью (темные круги под глазами женщины и загнанный взгляд) от большого количества задач и дедлайнов.

Teachers trying to figure out how to teach virtually, handle their own kids, stay safe, find toilet paper, and not develop cabin fever... all without instruction.

**BORED  
TEACHERS**



Рис. 5. Реакция учителя на актуальные события

В отличие от идеального образа, где были обозначены лишь внутренние черты, характеристика, затронутая креолизованными мемами, охватывает как внутренние, так и внешние составляющие создаваемого образа современного учителя. В целом портрет учителя с точки зрения самих англоязычных учителей складывается следующий: уставший человек, пытающийся найти баланс между работой и личной жизнью, требовательный, снисходительный, уже относящийся с юмором к повседневным ситуациям из-за большого опыта работы. Насущные бытовые проблемы, усталость и попытка удержать баланс между работой и личной жизнью добавляют реальность создаваемому образу, находя отражение в выборе картинок-основ для мемов, изображающих людей с видимыми признаками усталости, что подчеркивает эмоциональную и психологическую отдачу.

В результате можно утверждать, что креолизованные мемы и видение идеального современного учителя англоязычными авторами совпадают в манифестации следующих черт: многозадачность, чувство юмора, приверженность профессии. Тем не менее образ, создаваемый креолизованными мемами, больше приближен к реальности, так как внутренние «идеальные» черты переплетаются с «реальными»: снисходительностью, ироничностью и усталостью. Последняя характеристика (усталость), судя по частоте мемов, репрезентирующих эксплицитно или имплицитно именно уставших учителей, противоречит, однако, одному из идеальных качеств современного учителя – «знать свои границы, чтобы избежать профессионального и эмоционального выгорания». Учителям как опытным, так и начинающим, требуется время, чтобы перестроиться и изменить свои устаревшие принципы работы и восприятие реальности в соответствии с новыми требованиями современности.

### Список литературы

1. *Аникина Т.В.* Интернет-мем в условиях современной коммуникации // Новая наука: опыт, традиции, инновации. – 2016. – № 8-2. – С. 54–58.
2. *Канашина С.В.* Интернет-мем как современный медиадискурс // Известия ВГПУ. – 2018. – № 8 (131). – С. 125–128.
3. *Канашина С.В.* Что такое интернет-мем? // Научные ведомости Белгород. гос. ун-та. – 2017. – № 28 (277). – С. 84–90.
4. *Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф.* Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия. – М.: Высшая школа, 1990. – С. 180–186.
5. *Щурина Ю.В.* Интернет-мемы: проблема типологии // Вестник Череповец. гос. ун-та. – 2014. – № 6 (59). – С. 85–89.
6. *Cox J.* 15 Professional Development Skills for Modern Teachers. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.teachhub.com/15-professional-development-skills-modern-teachers> (дата обращения: 22.05.2020).
7. *Zambas J.* 20 Essential Skills and Qualities Every Teacher Needs. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.careeraddict.com/teacher-skills> (дата обращения: 22.05.2020).

## ОБРАЗ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ В ВИДЕОМЕМАХ ПЛАТФОРМЫ ТИКТОК

**Тетерлева Елена Валерьевна**

*канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка, филологии и перевода,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: teterlevael@yahoo.com*

**Куликова Юлия Владимировна**

*студентка 741 гр. факультета иностранных языков,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: yuliakulikova44@yandex.ru*

## MODERN TEACHER IN TIKTOK VIDEOMEMES

**Elena Teterleva, Ph.D.**

*Associate Professor, English Language Department  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: teterlevael@yahoo.com*

**Julia Kulikova**

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group 741,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: yuliakulikova44@yandex.ru*

**Аннотация:** в статье рассматривается репрезентация современного учителя в англоязычных видеомемах приложения TikTok. Проводится анализ восприятия современного образа учителя со стороны учащихся.

**Ключевые слова:** образ учителя, мем, видеомем, TikTok.

**Abstract:** this paper focuses on the modern teacher presented in English video-memes via TikTok. Extensive research has been done into students' perception of a modern teacher.

**Key words:** teacher image, meme, videomeme, TikTok.

Развитие Интернета привело к масштабным изменениям медийной области, и в настоящее время особое внимание уделяется новому культурному явлению XXI в. – интернет-мему.

Интернет-мемы представляют собой сложные мультимодальные единицы, совмещающие в себе вербальный и невербальный компоненты, несущие в себе культурный опыт, который с высокой скоростью способен распространяться среди пользователей. Интернет-мемом может стать то, что спонтанно становится популярным в интернет-среде, например, высказывание известного политика или ролик, в котором главную роль играет какое-либо милое животное [6].

С появлением таких видеохостинговых площадок, как Vine.co, Coub.com или TikTok.com, позволяющих создавать короткие видео длиной до 15 секунд, возрастает популярность и влияние так называемых видеомемов.

Видеомемы – комические видеосюжеты, которые размещаются и тиражируются в различных социальных сетях [1, с. 166], включая распространение внутри самих хостинговых приложений. Такие видео привлекают своим содержанием большое количество пользователей, за счет чего и набирают популярность; обычно такие ролики создаются в качестве пародии, попытки высмеять определенную ситуацию или героя [6].

Успешные видеомемы включают в себя особые сигнификаторы, т.е. черты, делающие видео популярным, которые не могут быть идентифицированы заранее, но только после того, как ролик стал заметным благодаря активному просмотру пользователей. Однако как только сигнификаторы становятся узнаваемыми через массовую воспроизводимость и реплицируемость, они выступают «базисом», на основе которого могут создаваться и модифицироваться последующие вариации мемов на различные темы [6]. Л. Шифман выделяет несколько основных сигнификаторов таких видео:

1) создатели – простые люди, чья известность пришла лишь с видео, которое они сняли, отредактировали и выложили в Сеть. Создатели из числа обычных пользователей подают пример другим, поощряя участников видеосообщества на собственное творчество [6];

2) юмористическая направленность, которая определяется следующими атрибутами: чрезмерное старание и нарочитость, эффект обманутого ожидания и чувство собственного превосходства над теми, кто попал в неловкую ситуацию, вызывающую смех (намеренно / непреднамеренно) [6];

3) простота исполнения – выбор простых, понятных широкому кругу лиц проблем, ограниченное количество участников (1–2), любительская съемка, зачастую в домашних условиях, без последующей коррекции видео [6].

Как квинтэссенция, вобравшая в себя все ключевые сигнификаторы, определяющие вирусные видео, в 2016 г. появляется сервис создания и моментальной публикации коротких видеороликов TikTok, быстро набравший популярность среди молодежи. Его преимущество состоит в том, что простые интернет-пользователи могут быстро и без усилий создавать видео по оригинальному или шаблонному сюжету, предлагаемому в «челленджах» – жанр роликов, в которых люди снимают определенное задание на камеру, выкладывают в Сеть, а после предлагают повторить такое же задание своим подписчикам. Челленджи довольно популярны, так как включают в себя элементы соревнований, эмоциональной отдачи и получения признания (в приложении TikTok внедрена система оценки роликов: лайки, комментарии и возможность поделиться роликом) [7]. Мобильное приложение TikTok также позволяет пользователям создавать короткие видео о себе, которые часто содержат музыку в фоновом режиме, могут быть ускорены, замедлены или отредактированы с помощью фильтра. Для создания собственного музыкального клипа пользователи могут выбрать фоновую музыку из широкого спектра музыкальной библиотеки, редактировать с помощью фильтра или AR-эффекта и записать 15-секундное видео с регулировкой скорости воспроизведения перед загрузкой, чтобы поделиться с другими пользователями на TikTok или других

социальных платформах [4]. Из приведенной характеристики можно сделать вывод, что видео, создаваемые в приложении TikTok, не требуют профессиональных инструментов для обработки и редактирования, сюжеты могут быть легко скопированы или изменены (т.е. у роликов отмечается высокая степень реплицируемости), а сценарием может стать любое актуальное событие – все эти элементы являются основными сигнификаторами, создавая предпосылки популярности роликов, а также позволяют приложению получать широкий отклик у подростковой аудитории за счет системы наград: лайков, комментариев, репостов и растущего количества подписчиков.

В 15-секундных видео с сервиса TikTok под хэштегом #teacher можно увидеть множество видео, апеллирующих к демонстрации учебного процесса и поведения учителя с точки зрения учеников, так как приложение TikTok преимущественно используется подростками для творческого самовыражения. Таким образом, в видеороликах формируется реальный образ, который существенно отличается от идеального. Ряд англоязычных авторов (P. Savvidis [5], J. Cox [3], M. Valagtas [2]) выделяют качества, формирующие идеальный образ современного учителя: коммуникабельность, эмпатию, приверженность профессии, профессионализм, объективность, способность мотивировать и вовлекать в учебную деятельность, обладать чувством юмора.

Однако в большинстве роликов выстраивается противоположный идеальному образ учителя, так как подростки высмеивают отрицательные качества педагога, например, учительское безразличие к ученику или предмету, раздражительность, несправедливость, предвзятость и устаревшие принципы, которые проявляются в рядовых ситуациях, характерных для учебного процесса: непринятое домашнее задание, поведение учителя во время письменного теста, объяснение новой темы, отношение преподавателя к ученикам.

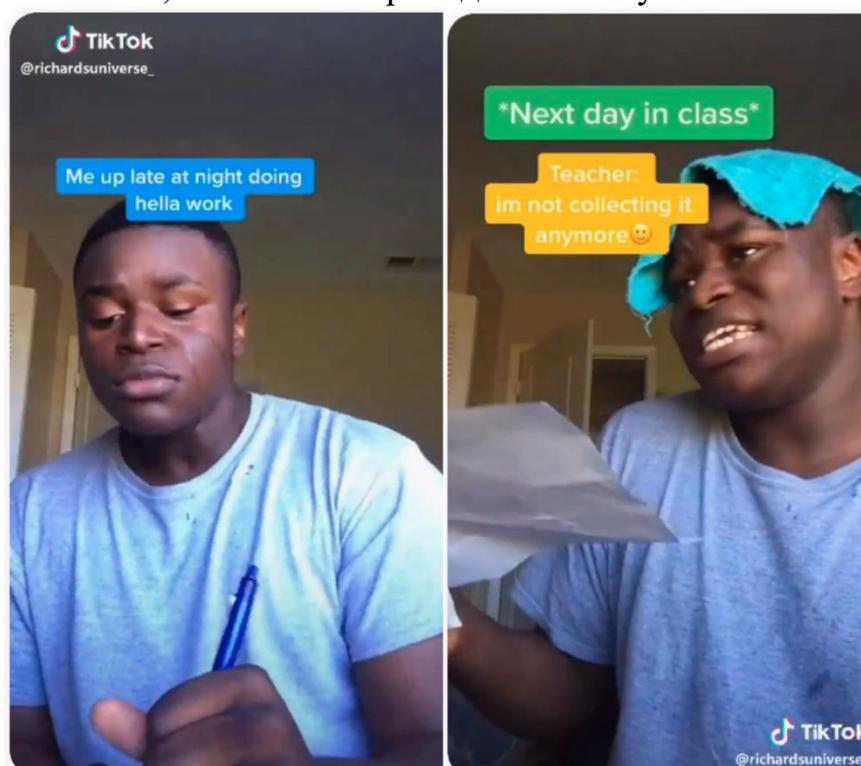


Рис. 1. Пренебрежительное отношение учителя к работе ученика

Фрагмент ролика, приведенный на рис. 1, изображает студента, который сидел до ночи, выполняя объемное трудное домашнее задание (мы можем понять это по дорожкам слез у него на лице и по соответствующей надписи, сообщающей нам исходную информацию); на следующий день по окончании урока учитель пренебрегает старательностью студента и его попыткой получить оценку своих знаний, разрывая домашнее задание пополам. Видео репрезентирует учителя-женщину, которая демотивирует и проявляет свое неуважение к ученику, не заботясь о контроле усвоения материала и индивидуальном подходе к каждому учащемуся – качества, противоположные заявленным «идеальным».



Рис. 2. Типичная фраза учителя, вызывающая раздражение у учеников

В англоязычной системе образования, так же, как и в российской, можно услышать крылатые фразы учителей, которые набили оскомину ученикам. Автор видео (рис. 2) создал три видеоролика с подобными «раздражающими» выражениями. С каждым предложением музыка становится все напряженнее, а движение молодого человека все быстрее – таким образом он выражает раздраженность и возмущение подобным отношением учителей к обучающимся. Разный регистр в предложении «yoU ShOuLD HaVe StUdieD hArDeR» также подчеркивает крайнюю степень неприятия. В числе фраз, вошедших в видео, были такие выражения, как «вы больше не в средней школе», «я подожду...», «перестаньте собираться, у нас еще 2 минуты», «расскажи всему классу, что

смешного, вместе посмеемся». Устаревшие взгляды, несовременное восприятие реальности, ограниченность, отсутствие эмпатии и способности адекватно коммуницировать с учениками стали объектами насмешки в данных роликах.



Рис. 3. Реакция учащегося на предстоящий тест

Комичность представления ситуации на рис. 3 обусловлена не только искаженным изображением учителя с применением специальных фильтров, но также контрастом между выражениями лица: в то время как учитель спокойно и монотонно говорит о предстоящем тесте, студент испуганно смотрит в ответ – гиперболизированно большие глаза отображают удивление из-за предстоящего теста, который будет нагружен объемными заданиями (эссе, часть с короткими ответами, а также еще одна часть, о которой упоминается в видео), однако готовым к проверке нужно быть к завтрашнему дню. Использование эмоджи добавляет оттенок ироничности к репликам, выражая отношение студента к ситуации: она недовольна коротким сроком на подготовку к объемному тесту и не представляет, как оптимизировать свое время и знания, чтобы

действительно быть готовой к работе. В данном видеоролике представлен тот тип учителя, который дает объемные задания и небольшое количество времени на подготовку к ним, тем самым проявляя неуважение к ученикам и их времени, ставя их в стрессовую ситуацию, которая может в дальнейшем повлиять на результаты.

Помимо эксплицитного выражения негативного образа, вроде подписей, сообщающих исходные данные, или способа изображения учителя, в роликах используются скрытые средства репрезентации. Так, экзагеррированное изображение негативных качеств учителя может быть подчеркнуто использованием различных смайликов – эмоджи (см. рис. 1, 3), которые добавляют дополнительные оттенки восприятия, ранжируемые от ехидства и насмешки до злорадности; использование разного регистра в тексте (см. рис. 2) дополнительно акцентирует неприятие и раздражение. Другими имплицитными средствами передачи создаваемого отрицательного образа современного учителя становятся музыкальные эффекты (резкая, напряженная музыка или речь какого-либо героя фильма), визуальные эффекты, искажающие внешность (см. рис. 3), которые являются инструментом редактирования в приложении, а также вещественный «инвентарь», который используют подростки, чтобы примитивно передать внешность и гендерный признак учителя (см. рис. 1). Получается, что в видеороликах изображается собирательный образ учителя-женщины средних лет с отсутствием эмпатии и невозможностью продуктивно коммуницировать с учащимися. Она преуменьшает старания учеников, а также проявляет равнодушие к их нуждам и вопросам.

Современное общество выдвигает требования к профессиональному образу учителя, тем самым влияя на восприятие и содержание этого образа. Однако реальность такова, что помимо ожидаемых стереотипных характеристик, ученики нередко сталкиваются с безразличием, непрофессионализмом, субъективностью и несправедливостью со стороны учителя, что только демотивирует их и вызывает неприятие учебы, так как под постоянным влиянием подобного типа учителя у учеников устанавливается ассоциативная связь «школа – унижение, безразличие, стресс – избегание». Для того чтобы выразить свое видение произошедшей ситуации, учащиеся прибегают к использованию популярного сервиса TikTok, чтобы создать видеомемы, проявляя свое отношение к случившемуся в юмористической форме, поэтому иронизирование и насмешка над негативными чертами учителей являются главной темой роликов, создаваемых учащимися о школьной жизни. Система поощрений в виде лайков и комментариев, а также возможность проиграть негативное происшествие в классе, тем самым облегчив психологическое напряжение, способствуют повышенной реплицируемости и популярности подобных видео. Возможно, не только реальностью, в которой ученикам приходится сталкиваться с безразличными, принижающими их достоинство учителями, но и оказываемым психологическим эффектом объясняется превалирующий отрицательный образ учителя в видеороликах, так как учащиеся стараются прожить неприятные, конфликтные ситуации еще раз, почувствовав свое превосходство над учителем, превратив все негативное воздействие в комическое, тем самым используя юмор в качестве защитного механизма в попытке справиться со стрессом.

### Список литературы

1. *Щурина Ю.В.* Интернет-мемы как феномен интернет-коммуникации // Научный диалог. – 2012. – № 3. – С. 160–172.
2. *Balagtas M., Regalado M.R.* 21st Century Teacher Image to Stakeholders of Teacher Education Institutions in the Philippines [Электронный ресурс] // E-International Scientific Research Journal. – Issue VI. – P. 1–21. – URL: [https://www.researchgate.net/publication/292137049\\_121st\\_Century\\_Teacher\\_Image\\_to\\_Stakeholders\\_of\\_Teacher\\_Education\\_Institutions\\_in\\_the\\_Philippines](https://www.researchgate.net/publication/292137049_121st_Century_Teacher_Image_to_Stakeholders_of_Teacher_Education_Institutions_in_the_Philippines) (дата обращения: 22.05.2020).
3. *Cox J.* 15 Professional Development Skills for Modern Teachers. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.teachhub.com/15-professional-development-skills-modern-teachers> (дата обращения: 22.05.2020).
4. How to Use TikTok: Tips for New Users [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.wired.com/story/how-to-use-tik-tok> (дата обращения: 08.05.2020).
5. *Savvidis P.* Top 5 characteristics of a modern teacher [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.webanywhere.co.uk/blog/2016/05/5202/> (дата обращения: 22.05.2020).
6. *Shifman L.* An anatomy of a YouTube meme // New Media & Society. – 2012. – Vol. 14 (2). – P. 187–203.
7. TikTok – молодежная видеосоцсеть или что-то большее? [Электронный ресурс]. – URL: <https://apps4.life/tiktok-molodezhnaja-video-soc-set-ili-chto-to-bolshee/> (дата обращения: 24.03.2020).

*Электронное издание*

**Проблемы романо-германской филологии, педагогики  
и методики преподавания иностранных языков**

Сборник научных трудов

Выпуск 16/2020

Научный редактор  
**Попова** Наталья Сергеевна

Редактор *О.В. Вязова*  
Технический редактор *Д.Г. Григорьев*

ИБ № 55/20

Редакционно-издательский отдел  
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета  
614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24, корп. 2, оф. 71  
Тел. (342) 238-63-12

Минимальные системные требования:  
ПК, процессор Intel(R) Celeron(R) и выше, частота 2.80 ГГц;  
монитор SuperVGA с разреш. 1280x1024, отображ. 256 и более цветов;  
1024 Mb RAM; Windows XP и выше; Adobe Reader 8.0 и выше;  
CD-дисковод, клавиатура, мышь