

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»

Факультет иностранных языков

***К 70-летию факультета
иностраннных языков***

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

Сборник научных трудов

Пермь
ПГГПУ
2016

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

Рецензент:
кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков,
лингвистики и перевода
ФГБОУ ВО «Пермский национальный исследовательский политехнический университет»
Е.А. Руцкая

П 781 **Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков** : сб. науч. тр. / науч. ред. А.В. Назарова ; Перм. гос. гуманитарно-пед. ун-т. – Пермь, 2016. – 244 с.

ISBN 978-5-85218-851-9

Сборник содержит статьи по романо-германской филологии, педагогике и методике преподавания иностранных языков. Раздел филологии включает исследования по литературоведению, концептологии, прагматике и стилистике английского, французского и немецкого языка. Раздел педагогики и методики преподавания иностранных языков посвящён вопросам организации процесса обучения иностранному языку в условиях модернизации образования.

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: преп. Перм. гос. гуманитарно-пед. ун-та *А.В. Назарова*

Редакционная коллегия: канд. филол. наук, доц. *Е.В. Енбаева*; канд. филол. наук, доц. *Н.Г. Кориунова*; преп. *И.С. Микова*; канд. пед. наук, доц. *Л.В. Павлюкевич*

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

ISBN 978-5-85218-851-9

© Коллектив авторов, 2016
© ФГБОУ ВО «Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет», 2016

СОДЕРЖАНИЕ

<i>GENNERT M., EVERWIN J.</i> BEITRAG ZUM 70-JÄHRIGEN JUBILÄUM DER PERMER FREMDSPRACHENFAKULTÄT UND ZUM 95. JAHRDERPÄDAGOGISCHENUNIVERSITÄT.....	6
I. ФИЛОЛОГИЯ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ	8
<i>БАЙДИНА М.Д.</i> ПОВТОРНЫЙ ПЕРЕВОД: ДИНАМИКА ТЕМПОРАЛЬНОСТИ... 8	8
<i>ГРИГОРЬЕВА Г.Е., ВДОВИНА А.С.</i> ДВА ОТРАЖЕНИЯ «ВЛАСТЕЛИНА КОЛЕЦ»ДЖ. Р. Р. ТОЛКИНА: ДВЕ СТРАТЕГИИ ПЕРЕВОДА.....	13
<i>ДЗАРАЕВА Н.А., ОЛИНА Е.О.</i> СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА.....	19
<i>ДЗАРАЕВА Н.А., СМИРНОВА Е.А.</i> КОНФЛИКТЫ В ВИРТУАЛЬНОМ ДИСКУРСЕ.....	24
<i>ДЗАРАЕВА Н.А., ЩЕКОЛДИН И.Ю.</i> КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ КОНФЛИКТНОГО СУДЕБНО-ПРОЦЕССУАЛЬНОГО ДИСКУРСА В РОССИИ И АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СТРАНАХ.....	29
<i>ЕНБАЕВА Л.В., ИСПРАВНИКОВА А.С.</i> ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ	35
<i>ЕНБАЕВА Л.В., КАТАЕВА К.И.</i> СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ АТРИБУТИВНО-СУБСТАНТИВНЫХ СОЧЕТАНИЙ В ТЕКСТЕ КОНТРАКТА (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА).....	39
<i>ЕНБАЕВА Л.В., САЖИНА О.Д.</i> АНГЛИЦИЗМЫ В ПУБЛИЦИСТИКЕ.....	44
<i>ЕНБАЕВА Л.В., САФОНОВА В.С.</i> ДИНАМИКА ИДИОСТИЛЯ КАК ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДА (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Р. БРЭДБЕРИ И О. ГЕНРИ)	48
<i>ЗАЛАЗАЕВА М.А.</i> СУБТИТРИРОВАНИЕ И ДУБЛИРОВАНИЕ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ФИЛЬМА С.И. РОСТОЦКОГО «А ЗОРИ ЗДЕСЬ ТИХИЕ...»	53
<i>КОРШУНОВА Н.Г., ФЕДОРЧУК И.А.</i> МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ АСИММЕТРИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ НЕМЕЦКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКА НА МАТЕРИАЛЕ АНИМАЛИЗМОВ).....	59
<i>ПАНИН Е.И., ЧИРКОВА Е.А.</i> СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОЙ РЕКЛАМЫ	65
<i>РОМАНОВА Т.Н., ДАВЛЕТШИНА М.Г.</i> РОМАНТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИСТОРИЧЕСКОГО РОМАНА «АЙВЕНГО» В. СКОТТА	69
<i>РОМАНОВА Т.Н., НИКОНОВА О.М.</i> ЖАНРОВОЕ СВОЕОБРАЗИЕ РОМАНА О. УАЙЛЬДА«ПОРТРЕТ ДОРИАНА ГРЕЯ».....	74
<i>РОМАНОВА Т.Н., ПОПОВА О.К.</i> ПРОБЛЕМАТИКА И ЖАНРОВОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ШОТЛАНДСКОГО ДЕТЕКТИВНОГО РОМАНА Й. РАНКИНА.....	80
<i>СОБОЛЕВА О.В., ВЯТКИН Д.С.</i> ПОЭМА А.Т. ТВАРДОВСКОГО «ВАСИЛИЙ ТЕРКИН»:ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДА	86
<i>ТЕТЕРЛЕВА Е.В., ПОНОМАРЕВА Е.В.</i> СЕМАНТИКА ВЫСКАЗЫВАНИЙ С ФУНКЦИЕЙ НЕОДОБРЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ... 91	91

II. ПЕДАГОГИКА И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ.....	98
<i>БЕЗУКЛАДНИКОВ К.Э., ШТИГЛУЗ Л.Б., МАНСУРОВА Е.Ф.</i>	
О НЕОБХОДИМОСТИ ОБУЧЕНИЯ РАСПОЗНАВАНИЮ НЕМЕЦКО-АНГЛИЙСКИХ КОГНАТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ	98
<i>БОРОДИНА Н.А.</i> ДОСТИЖЕНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ФГОСВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	105
<i>ГАШЕВА Л.И.</i> О НЕКОТОРЫХ ВОЗМОЖНОСТЯХ ПРИОБЩЕНИЯ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	110
<i>ГОРБУНОВА Н.Л.</i> УПРАЖНЕНИЯ АСИНХРОННОЙ ГИМНАСТИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ И ПИСЬМУ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	113
<i>ENLERT M.</i> WORKSHOP DER LYRIKÜBERSETZUNG. ERFANRUNGSBERICHT	115
<i>ЕНБАЕВА Л.В., ИВАНОВА М.А.</i> ТЕХНОЛОГИЯ FLIPPED CLASSROOM НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	120
<i>ЕНБАЕВА Л.В., ПОНОМАРЕВА А.Е.</i> РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ВИЗУАЛЬНОЙ АРТ-ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	124
<i>ЕНБАЕВА Л.В., ЧЕСНОКОВА М.В., МАЛЬЦЕВА И.Н.</i> ВИРТУАЛЬНЫЕ ЭКСКУРСИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВНИМАНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	130
<i>КАНЦУР А.Г., ШЕЛЯКИН А.В., ГУЛЯЕВА А.Е.</i> ИЗ ОПЫТА СОЗДАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ВЕБ-КВЕСТА В ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ	135
<i>КИСЕЛЁВА Л.А.</i> ТЕХНОЛОГИЯ ПОЗИЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	139
<i>КУЛПИНА Т.А.</i> ВИРТУАЛЬНАЯ ЭКСКУРСИЯ НА УРОКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА	144
<i>МЕХОНОШИНА Г.В.</i> КОРРЕКЦИЯ ОШИБОК В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	149
<i>МИКРЮКОВА М.В.</i> ИГРОВОЙ ИНТЕРАКТИВНЫЙ ТЕАТРАЛИЗОВАННЫЙ ПРОЕКТ.....	153
<i>МОСИНА М.А., ГАФНЕР В.В.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ СО ШКОЛЬНИКАМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	156
<i>МОСИНА М.А., ДВОРЕЦКАЯ М.А.</i> МОБИЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ: ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ	161
<i>МОСИНА М.А., КОБЕЛЕВА Е.С.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИЙ ВЕБ 2.0	168

<i>НАЗАРОВА А.В.</i> К ВОПРОСУ О ПОНЯТИИ И ИНОЯЗЫЧНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ.....	172
<i>НЕЛЬЗИНА Е.Н., ЛОГИНОВА Ю.С.</i> ПРИЕМЫ АРТ-ТЕРАПИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ И ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ 5 КЛАССОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	176
<i>НЕЛЬЗИНА Е.Н., НОРИНА О.В.</i> ИНТЕГРАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ СКАЗКИ.....	180
<i>НЕЛЬЗИНА Е.Н., ПОЛЫГАЛОВА А.С.</i> РАЗВИТИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ И ПОДГОТОВКА УЧАЩИХСЯ К ОГЭ В РАЗДЕЛЕ «ПИСЬМО» НА ОСНОВЕ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА.....	187
<i>НОВОСЕЛОВ М.Н., НОВОСЕЛОВА С.Н.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....	192
<i>ПАВЛЮКЕВИЧ Л.В., НОСКОВА И.В.</i> МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПУНКТУАЦИОННЫХ НАВЫКОВ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	197
<i>ПАВЛЮКЕВИЧ Л.В., ПОЗДЕЕВА М.В.</i> ЭЛЕКТРОННЫЕ УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	202
<i>ПАДУКОВА М.С.</i> СОЗДАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ.....	207
<i>ПАНИНА Е.Ю., РУБЦОВА А.Д.</i> КЕЙС-МЕТОД КАК СПОСОБ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В 6-М КЛАССЕ.....	212
<i>ПОПОВА Г.И.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УЧЕБНОГО ПЕРЕВОДА ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ.....	218
<i>ПОЧЕКАЕВА И.С., СОБЯНИНА Ю.Н.</i> ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К КОНСТРУКТИВНОМУ РАЗРЕШЕНИЮ КОНФЛИКТОВ В СИСТЕМЕ «УЧИТЕЛЬ – УЧЕНИК».....	222
<i>ПОЧЕКАЕВА И.С., ХАЛАЕВА А.Г.</i> ВОСПИТАНИЕ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕВЯТИКЛАССНИКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	227
<i>САННИКОВА Е.Е., ВЬЮГОВА О.А.</i> ЛЕТНИЙ ЯЗЫКОВОЙ ШКОЛЬНЫЙ ЛАГЕРЬ «BRITISH HOLIDAYS».....	233
<i>ШТИГЛУЗ Л.Б.</i> СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО НАВЫКА В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К СДАЧЕ ЕДИНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА.....	238

**BEITRAG ZUM 70-JÄHRIGEN JUBILÄUM
DER PERMER FREMDSPRACHENFAKULTÄT
UND ZUM 95. JAHR DER PÄDAGOGISCHEN UNIVERSITÄT**

Michael Gennert

Direktor

KLVHS "Schorlemer Alst" Freckenhorst

Josef Everwin

Fachbereichsleiter FB3

KLVHS – „Schorlemer Alst“ Freckenhorst

Grüße, Glück und Segenswünsche zum 70-jährigen Jubiläum der Permer Fremdsprachenfakultät sowie der Pädagogischen Universität zum 95. Jahr ihres Bestehens aus der Kath. Landvolkshochschule "Schorlemer Alst" Freckenhorst im Bistum Münster.

Zum Jubiläum der Pädagogischen Permer Universität am Fuße der Kama und dem 70-jährigen Bestehen der Fremdsprachenfakultät gratulieren wir allen Verantwortungsträgern, Dozenten und Dozentinnen, die in der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft sich der Förderung und Vermittlung von Bildung, Wissen und Sprache maßgeblich verdient gemacht haben von ganzem Herzen.

Sprachen verbinden die Völker. Sich Verständigen können gehört zum großen Glück auf Erden, um Gemeinsames und Unterschiedliches, Verbindendes und Trennendes zu verstehen. Es ist der Schlüssel für Freundschaft, Frieden und herzlicher Begegnung. Sprache und gegenseitige Besuche bauen Vertrautheit auf und geben uns einen realen Blick für das Leben in unserer einzigartigen Welt.

Wir haben davon erfahren, dass es in Perm viel zu feiern gibt: Das freut uns auch in Freckenhorst und im deutschen Permer Freundeskreis. Wir gratulieren besonders Frau Prof. Dr. Tatjana Loginova und Ihrem Mitarbeiter/Innenteam für Ihren Einsatz als verantwortliche Dekanin, ihre Offenheit und dem Vertrauen in junge russische Studenten und Studentinnen und damit auch in unsere Freckenhorster Bildungseinrichtung für die langjährigen Begegnungsmöglichkeiten. Wir hoffen und wünschen uns, dass die Jubiläumsfeste Fröhlichkeit und Zukunftszuversicht für alle Permer Bürger verheißen.

Gemeinsam freuen wir uns mit Ihnen sehr, dass durch eine intensive, verantwortungsbewusste Lehrtätigkeit vieler Dozenten und Dozentinnen in der Permer Universität eine große Anzahl russischer Persönlichkeiten für das Leben in ihrer Permer Heimat und der ganzen Welt ausgebildet wurden. Das ist auch der Grund dafür, dass wir Perm als "heimliche Kulturhauptstadt Russlands", seit mehr als 20 Jahren in unsere deutschen Herzen geschlossen haben. Eine Stadt am Fuße des Urals mit sehr viel Herz

und Freundlichkeit, eine Stadt mit Charme und Weltoffenheit, eine Stadt, die eine bemerkenswerte Vergangenheit hat und wahrscheinlich noch mehr eine erstaunliche Zukunft versprechen wird. Viele russische, vaterländische Schriftsteller sagten ihr das voraus, was für die Kath. Landvolkshochschule "Schorlemer Alst" ein Anlass war, im Jahre 1992 eine Bildungs- und Austauschpartnerschaft mit dem Germanistischen Institut in der Pädagogischen Hochschule Perm aufzubauen. Im Rahmen eines Ausbildungsprojektes des Bundeslandes Niedersachsen kamen erstmalig 20 ausgebildete Agrarberater zu uns nach Deutschland, um die Vor- und

Nachteile einer kleinbäuerlich strukturierten Landwirtschaft in Westeuropa kennen zu lernen. 1994 erfolgte von der Landvolkshochschule in Freckenhorst ein erster Winterbesuch im kalten, aber traumhaften winterlichen Perm, was zu einer über Jahrzehnte andauernden Bildungs- und Austauschpartnerschaft mit dem Germanistischen Institut in der Pädagogischen Hochschule bis zum heutigen Tage führte. Unser großer Dank gilt Prof. Dr. Alfija Nassyrowa, die sich in ihrer Zeit als verantwortliche Dozentin für die Persönlichkeitsentwicklung und Förderung der Sprachenvielfalt an der Permer Universität sowie auch als Gastdozentin im Goethe-Institut in Moskau große Verdienste erworben hat. Die Ehemaligengemeinschaft der LVHS Freckenhorst und die LVHS Freckenhorst haben ihr großes Engagement für die fast 20-jährige russisch-deutsche Studentenbegegnungsarbeit am 2. Februar 2014 mit der Verleihung des Freckenhorster Ehrenamtspreis, einer Engel-Skulptur des Künstlers Prof. Georg Ahrens, Weibern-Wabern - ausgezeichnet, der erstmals außerhalb des Bistums Münster, weltweit einer russischen Sprachwissenschaftlerin für ihren Lebensbeitrag zu Völkerverständigung zugesprochen wurde. Ihre Arbeit wird nun von Prof. Dr. Anna Kantsur vorgesetzt, wozu wir Ihre verbindliche Unterstützung und Fortsetzung zusagen. Unser Dank gilt auch allen Mitarbeiter/innen des deutschen Lesesaales in Perm, dessen pädagogische Vielfalt und Arbeitsmöglichkeiten in der Vermittlung und Lehre der deutschen Sprache uns beim Jubiläumstreffen im Sommer 2014 besonders beeindruckte.

Wir wünschen Ihnen und uns von ganzem Herzen, dass unsere jungen Menschen, unsere Länder, Sprachen und Werte auch zukünftig weiter zusammen finden.

Bildungsarbeit will Brücken der Verständigung bauen und dieses Verständnis in Wort und Bild, in Sprache und Begegnung fördern. Wir freuen uns auf eine weitere Zusammenarbeit und laden Sie herzlich zu Besuchen in Deutschland und natürlich auch in Freckenhorst ein.

In freundschaftlicher Verbundenheit grüßen wir all unsere Permer Freunde am Fuße des Urals.

І. ФИЛОЛОГИЯ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

ПОВТОРНЫЙ ПЕРЕВОД: ДИНАМИКА ТЕМПОРАЛЬНОСТИ

Марина Дмитриевна Байдина

студентка ПР-13 гр. гуманитарного факультета

Пермский национальный исследовательский политехнический университет, г. Пермь

E-mail: marinabaydina@gmail.com

Аннотация: Предметом исследования данной статьи является феномен повторного перевода, получивший широкое научное освещение в исследованиях западноевропейских и американских ученых. Исследование выполнено в свете концепции переводческого пространства и переводческого времени. Проведен анализ темпоральных маркеров в переводах новеллы Г. де Мопассана «Орля» с французского языка на русский и английский языки, выполненных в разные исторические периоды. Исследование показало, что повторный перевод – это не только средство актуализации темпоральных смыслов, но и возможность откорректировать переводческие несоответствия, допущенные при первичном переводе.

Ключевые слова: повторный перевод, переводческое пространство, переводческое время, темпоральные смыслы, темпоральные маркеры.

Несмотря на то, что повторный перевод – явление настолько же древнее, как и сам перевод, оно долго оставалось незамеченным лингвистами. Количество отечественных исследований, посвященных данной теме, трудно сравнивать с тем научным интересом, который повторный перевод получил в Европе и Америке.

Повторный перевод как актуальная проблема переводоведения был обозначен французским переводчиком, одним из крупнейших историков и теоретиков перевода – Антуаном Берманом в статье «La retraduction comme espace de la traduction», опубликованной в 1990 г, и получил продолжение в многочисленных работах французских, канадских, бразильских ученых (Жан-Пьер Лефевр, Жан-Рене Ладмираль, Тьяго Маттос и др.).

Причины существования повторного перевода многочисленны: начиная с лингвистических, таких как устаревание перевода, заканчивая идеологическими, когда повторный перевод был выполнен в результате смены идеологии, политической системы, ужесточения цензуры, а также в связи с техническим прогрессом и пр. [15].

Э. Монти во введении к своей работе «*La retraduction, un état des lieux*» отмечает, что не только язык изменяется со временем, меняется также оборудование переводчика, например, с появлением Интернета стали доступны многочисленные базы данных, которые можно непосредственно использовать для достижения более точного текста перевода. Наряду с этим ученый отмечает причину экономического порядка, которая положила начало самому явлению повторного перевода. Речь идет о случаях, когда издательству

выгоднее заказать новый перевод, чем покупать права на имеющийся перевод. Более того, новый перевод может послужить своеобразной «приманкой» для пытливого читателя [15].

Тем не менее основной причиной существования повторного перевода является развитие языка. Поведение оригинала и его перевода в языках нельзя назвать идентичным, иными словами, время показывает их неравноправность в ходе слияния с культурой-реципиентом.

Устаревание перевода можно объяснить с точки зрения переводческого времени, которое является ментальным и позволяет произвести не только «распаковку смыслов текста», которые, несомненно, обладают своей культурной спецификой, но суметь успешно их адаптировать для реципиента, провести гармонизацию [1]. Переводчик – это не только носитель своей культуры, но и «дитя» своего времени.

Однако время меняется, и люди меняются вместе с ним. В данном случае справедливо говорить об изменениях не столько лингвистических, сколько социальных. Ив Шеврель отмечает, что повторный перевод – это способ «актуализации текста» [9, с. 11] по причине смены подхода к чтению или написанию текста, т. е. причина кроется не в устаревании текста оригинала или перевода, а в том, что меняется восприятие людей. В связи с тем, что перевод, в первую очередь, ориентирован на получателя, справедливо отметить, что каждое поколение имеет право на свой перевод, который будет гармонично вписываться в его картину мира и будет легок для восприятия и понимания. Вслед за Л.В. Кушниной мы трактуем «гармонию» как «показатель соразмерности, упорядоченности, созвучия между двумя лингвокультурологическими объектами» [1, с. 44].

Вернемся к словам Т. Маттоса, который писал о том, что «меняется время, меняются переводы» [11, с. 46]. Можно предположить, что существует прямая связь между сменой эпох и устареванием переводов, порвать которую невозможно, именно это объясняет повсеместность самого явления.

М. Константинеску, румынский лингвист, отмечает, что повторный перевод получает право на конструктивную критику всех переводов, выполненных до него. Однако переводчик должен осознавать, что его перевод является последним только временно [10]. Как отмечает А. Берман, все переводы сосуществуют в общем пространстве, которое ученый в своих работах называет «l'espace de la traduction» (пространство перевода). По его мнению, первый перевод является вводным, наиболее близким и понятным читателю, в то время как последующие переводы – это попытка приблизиться к тексту оригинала. Именно в повторном переводе прослеживается лингвостилистическая специфика исходного текста [8].

Подытоживая, подчеркнем, что если цель первого перевода – познакомить читателя с произведением наиболее понятным ему образом, то последующие переводы направлены на сближение с оригинальным текстом, т. е. в пространстве перевода они являются взаимодополняющими.

Особого внимания заслуживает проблема *выдающихся переводов*, которым удается избежать «устаревания» и прочно закрепиться в принимающем языке. А. Берман отмечает, что влияние выдающегося перевода на культуру своего реципиента так же велико, как и воздействие, оказываемое оригиналом [8]. Важно отметить, что подобные переводы выполняются писателями (например, такие великие русские писатели, как В.В. Набоков, Б.Л. Пастернак, И.А. Бунин и А.А. Ахматова, были также великими переводчиками). Однако в таком случае перевод существенно отличается от оригинала, теряет специфику, заложенную в него культурой, в которой он был создан. Более того, перевод, который считается «выдающимся», выполняется в том стиле, который привычен реципиенту. Мы можем считать такой перевод гармоничным, так как он идеально вписывается в принимающую культуру, то время как адаптация, выполненная переводчиком, не являющимся деятелем литературы, хотя и находится ближе к оригиналу, не может гармонично вписаться в принимающую культуру и склонна к старению.

Для анализа нами были выбраны новелла Ги де Мопассана «Орля», написанная в 1887 году, и ее переводы на английский и русский языки. Произведение представлено в виде дневника, который ведет главный персонаж в период с мая по сентябрь, и читатель становится свидетелем ряда мистических событий, происходящих с героем, которому не дает покоя ощущаемое им присутствие невидимого персонажа – Орля (по наиболее популярному предположению, слово «Horla» – это дериват конструкции «hors là», что обозначает потустороннее, находящееся за пределами действительности) [2].

Данное произведение можно рассматривать с двух позиций: с одной стороны, автор пишет о существе, паразитирующем на человеке, а с другой – он описывает безумие, потерю рассудка. Мопассан сам вовлекает читателя в эту атмосферу сумасшествия, так как на протяжении всего произведения невозможно понять, является ли происходящее реальностью или плодом больного воображения главного персонажа.

Любое литературное произведение многогранно. Так, Эзра Паунд, знаменитый американский поэт, отмечает, что «литературный текст – это язык, наполненный смыслом» [16]. Из всего разнообразия смыслов, которые можно увидеть в произведении, наше внимание привлекают темпоральный континуум, в котором разворачивается сюжет.

Формат дневника, в котором написана новелла, позволяет читателю проследить развитие болезни персонажа с точностью до дня. Само произведение пронизано темпоральными смыслами, выраженными в обилии темпоральными маркерами, важность которых невозможно недооценивать. Например, большое внимание уделяется описанию ночи – времени, когда герой чувствует присутствие Орля.

Для анализа нами были выбраны следующие фрагменты, представленные в табл. 1.

Таблица 1

Оригинал Guy de Maupassan	Перевод К. Локса (первая половина XX века)	Перевод Э. Линецкой (конец XX века)	Неизвестный переводчик (1903)	Перевод Ch. Mandell (2005)
J'ai que je ne peux plus me reposer, monsieur, <u>ce sont mes nuits qui mangent mes jours.</u>	Да вот не могу спать, сударь, <u>ночи убивают меня.</u>	Никак не могу отдохнуть по- настоящему, сударь, <u>все дневные силы ночь съедает.</u>	The matter is that I never get any rest, and <u>my nights devour my days.</u>	I can no longer rest, Monsieur; <u>my nights are eating up my days.</u>

Первый перевод на русский язык был выполнен К.Г. Локсом [6], российским литературоведом, переводчиком и критиком, автор второго перевода – Э.Л. Линецкая [5], российский филолог, переводчик, педагог.

Автор первого перевода (1903) [14] на английский язык неизвестен, второй перевод выполнен в 2005 году Шарлотт Мандел – американским переводчиком художественной литературы [13].

Данный фрагмент интересен для анализа выражением «*ce sont mes nuits qui mangent mes jours*» [12], которое является авторским приемом и не зарегистрировано как фразеологизм в словарях французского языка. Следовательно, мы заключаем, что в данном случае автор пользуется таким приемом, как олицетворение, изображая ночь в виде враждебного монстра, способного поглотить день. Начнем с анализа переводов на английский язык, здесь мы видим глаголы *eat up* (первый перевод) [14] и *devour* (второй перевод). [13] В первом переводе акцент делается на хищническую природу ночи, так как *eat up* обычно используется в значении потребления плоти животного, имея значение *to consume the flesh of someone* [17]. Используя глагол *devour*, второй переводчик делает акцент на жадном поедании, *to eat up greedily* [17]. Таким образом, переводчики на английский язык сужают значение исходного глагола «*manger*».

Рассмотрим переводы на русский язык: *ночи убивают меня* [6], и *все дневные силы ночь съедает* [5]. В первом переводе использован глагол *убивать* в привычном для русского языка значении «*уничтожать, подавлять*», [7] что не только соответствует значению глагола *manger* в оригинальном тексте, но и делает фразу привычной для русского читателя. Примеры подобного использования мы можем видеть в многочисленных произведениях русских поэтов, например в «Заклинании» А.С. Пушкина («Зову тебя не для того, чтоб укорять людей, чья злоба убила друга моего...») [4, с. 313] или в «Разговоре с фининспектором о поэзии» В. Маяковского («Где найдешь, на какой тариф, рифмы, чтоб враз убивали, нацелясь?») [3, с. 104].

Второй перевод можно назвать дословным, так как *съесть* является прямым словарным соответствием глагола *manger*, используемого автором. Следовательно, это подтверждает идею о том, что каждый повторный перевод приближается к оригиналу с точки зрения выражения в нем темпоральных смыслов, в то время как первый служит вводящим, он наиболее далек от оригинала, но максимально адаптирован к принимающей культуре.

Как мы заметили, первый перевод абстрактен по отношению к оригиналу, может иметь некоторые неточности, ошибки, однако он направлен на знакомство читателя с произведением в целом. Это позволяет ему наиболее гармонично вписаться в культуру реципиента, что в большинстве случаев делает его «великим». Данный анализ подтверждает мысль о том, что повторный перевод – это не только результат стремления к актуализации произведения, необходимость в которой мы можем объяснить изменением восприятия, но и попытка переводчика исправить ошибки и неточности своих предшественников, сделать текст ближе к оригиналу.

Повторный перевод – это требование, которое нам выдвигает время. Он обеспечивает читаемость произведения, его существование не только в культуре, для представителей которой он был написан в первую очередь, но и за ее пределами.

Список литературы

1. Данилин Ю. Историко-литературная справка к VI тому [Электронный ресурс]. – URL: http://ocr.krossw.ru/html/mopassan/mopassan-spravka_btomls_1.htm (дата обращения: 8.04.2016).

2. Введение в синергетику перевода: монография / Л.В. Кушнина, И.Н. Хайдарова, С.С.Назмутдинова и др.; под общ. ред. Л.В. Кушниной. – Пермь: Изд-во Перм. нац. исслед. политех. ун-та. – 2014. – С. 278.

3. Маяковский В.В. Стихотворения. Поэмы. Статьи. – М.: Олимп; АСТ, 1996. – 656 с. – (Школа классики).

4. Пушкин А.С. Стихотворения. – Пермь: Кн. изд-во, 1987. – С. 407.

5. Мопассан Ги де. Орля / пер. с франц. Э. Линецкой [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.e-reading.club/book.php?book=86073> (дата обращения: 01.04.2016).

6. Мопассан Ги де. Орля [пер. с французского К. Локса] [Электронный ресурс]. – URL: http://mopassan.krossw.ru/html_mp/mopassan-orlya-ls_1.html (дата обращения: 01.04.2016).

7. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.vedu.ru/expdic/36093/> (дата обращения: 05.04.2016)

8. Berman Antoine. La retraduction comme espace de la traduction, Palimpsestes, n. 4, 1990, p. 1-9, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle.

9. Chevrel Yves. Introduction: la retraduction – und kein Ende, in Kahn, Robert; Seth, Catriona: La retraduction. Rouen, Publications des Universités de Rouen et du Havre.

10. *Constantinescu Muguras* Pour une lecture critique des traductions. 2013, Paris, L'Harmattan.
11. *Mattos Thiago*. Définir et redéfinir la retraduction: d'Antoine Berman jusqu'à présent. Atelier de Traduction, n. 23, 2015, p. 41 – 51, Suceava, Editura Universității din Suceava
12. *Maupassant de Guy*. Le Horla [Электронный ресурс]. – URL: <http://maupassant.free.fr/pdf/horla.pdf> (дата обращения: 01.04.2016).
13. *Maupassant de Guy*. Horla [пер. с французского Ch. Madell]. – URL: <http://pdfs.mhpbooks.com/Guy.pdf> (дата обращения: 01.04.2016).
14. *Maupassant de Guy*. Horla. – URL: <http://www.eastoftheweb.com/short-stories/UBooks/Horl.shtml> (дата обращения: 01.04.2016).
15. *Monti Enrico*. La retraduction, un état des lieux, in Monti, E.; Schnyder, P. (dir.) : Autour de la retraduction. Paris, Orizons.
16. *Pound Ezra*. ABC of Reading, New York, New Directions, 1934, p. 28.
17. Thefreedictionary [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.thefreedictionary.com/> (дата обращения: 05.04.2016).

© Байдина М.Д., 2016

ДВА ОТРАЖЕНИЯ «ВЛАСТЕЛИНА КОЛЕЦ» ДЖ. Р. Р. ТОЛКИНА: ДВЕ СТРАТЕГИИ ПЕРЕВОДА

Галина Евгеньевна Григорьева

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

Анастасия Сергеевна Вдовина

студентка факультета иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: vdonastya@yandex.ru

Аннотация: Авторы статьи анализируют выбор формальной или динамической эквивалентности в переводах Дж. Р. Р. Толкина. Выбор эквивалентности рассматривается как общая стратегия перевода и как прагматически обусловленное отступление от избираемой стратегии.

Ключевые слова: фэнтези, перевод, стратегия, формальная эквивалентность, динамическая эквивалентность, окказионализм.

Творчество Дж. Р. Р. Толкина многократно исследовалось филологами и переводоведами. Его произведения разноплановы, своеобразны и настолько наполнены индивидуально-авторскими и культурно-маркированными смыслами, что представляют собой уникальный материал для перевода.

В данной статье предпримем попытку исследовать и сопоставить стратегии переводов трилогии Дж. Р. Р. Толкина «Властелин колец» на русский язык, выполненных А.А. Грузберггом и А.А. Кистяковским и В.С. Муравьевым.

Методологическую основу исследования составляют концепция переводческой эквивалентности американского лингвиста Ю. Найды, который предлагает различать эквивалентность формальную и динамическую, теория лакунарности, разработанная Ж.-П. Вине, Ж. Дарбелье, В.И. Жельвисом, Л.А. Леоновой, Ю.А. Сорокиным и др. и трансформационная теория перевода, разработанная Н. Хомским, И.И. Ревзиным, В.Ю. Розенцвейгом и др.

Формальная эквивалентность, как ее определяет Ю. Найда [9], «ориентирована на оригинал», т. е. переводчик старается сохранить все особенности оригинала, даже если они не до конца понятны читателю. Подобная эквивалентность достигается сохранением при переводе семантики (значения) лексических единиц исходного текста, сохранением частей речи, пунктуации, разбивки на абзацы; при этом отклонения от буквы оригинала объясняются в сносках.

Динамическая эквивалентность «ориентирована на реакцию реципиента» и стремится обеспечить равенство воздействия на читателя перевода по отношению к воздействию на читателя оригинала. Это предполагает адаптацию лексики и грамматики, чтобы перевод звучал так, «как автор написал бы на ином языке» [9]. Динамическая эквивалентность допускает изменение семантики лексических единиц при переводе, изменение частей речи, пунктуации и разбивки на абзацы; при этом допустимы некоторые опущения и добавления, например, в виде описательных объяснений.

Сам автор теории Ю. Найда отмечает, что переводчик обычно не берет в качестве основы лишь один тип эквивалентности, а прибегает к обоим видам, тем самым ища компромисс между двумя типами эквивалентности [3]. Тем не менее один из двух типов избирается переводчиком как доминирующий и составляет некую стратегическую линию перевода. Следовательно, мы можем говорить о двух стратегиях перевода: формальной и динамической.

В нашей работе мы предпринимаем попытку проанализировать на примере окказиональных номинаций, какой стратегии эквивалентности придерживаются переводчики трилогии Толкина. Выбирая в качестве объекта исследования окказионализмы, мы исходим из того, что окказионализмы являются неотъемлемой микросистемой жанра фэнтези. Обозначим особенности литературы данного жанра подробнее и постараемся подчеркнуть роль индивидуально-авторских номинаций.

Произведения жанра фэнтези напоминают историко-приключенческий роман, действие которого происходит в вымышленном мире, близком к реальному Средневековью, герои которого сталкиваются со сверхъестественными явлениями и существами [7], магическими силами и предметами. Авторы используют мифологические мотивы, часто разделяя придуманные миры на полярные миры света и тьмы, добра и зла.

В произведениях жанра фэнтези создаются вымышленные пространства: топографическое пространство, хронометрическое, антропопространство и другие, каждое из которых актуализируется, в первую очередь, через номинацию элементов этого пространства. Чаще всего система номинаций окказиональна в том смысле, что распространяется только на контекст одного произведения или цикла произведений автора, в словарный состав языка не переходит.

Герои произведений фэнтези могут быть людьми, существами или животными, аналогов которым нет в природе реального мира. Они могут разговаривать на придуманных (искусственных) языках, пользоваться предметами или явлениями, которых также не существует в реальном мире и которые поэтому не имеют в нем соответствий [2].

С точки зрения перевода, каждая такая номинация лакунарна, и, в идеале, переводчик должен расшифровать замысел автора и воссоздать его на языке перевода таким образом, чтобы он был понятен читателю и в то же время близок к оригиналу [4]. Сложность перевода окказионализмов в фэнтези объясняется высокой смысловой «загруженностью» единиц: переводчику приходится воссоздавать окказионализмы, тщательно транслируя не только содержание, но и форму номинаций [1].

В настоящий момент существует около семи разных переводов книги (в это число входят вольные пересказы, неполные переводы и неизданные переводы). Первым полноценный перевод выполнил Александр Абрамович Грузберг (г. Пермь) в 1977–1978 гг., но этот перевод долгое время оставался неопубликованным. Первым был опубликован в 1982 г. перевод Владимира Сергеевича Муравьева и Андрея Андреевича Кистяковского.

А.А. Грузберг ставил перед собой цель точно передать содержание трилогии Толкина, максимально сохранив задумки автора в целом, соблюдая поэтому формальную эквивалентность при переводе. Отличительные особенности перевода А.А. Грузберга: сюжетная линия передана точно, все имена, за редким исключением, транскрибированы или транслитерированы, стихи даны в подстрочном переводе самого Александра Абрамовича.

В свою очередь В.С. Муравьев и А.А. Кистяковский стремились создать динамическую связь между сообщением и получателем на языке перевода, поэтому их перевод относится к динамически эквивалентному переводу. Перевод В.С.Муравьева и А.А. Кистяковского стал знаменит своей тотальной русификацией «говорящих» имен (порой ради живописности, идущей вразрез с буквой автора).

Проиллюстрируем обозначенные две стратегии на нескольких примерах.

В оригинале преобладают окказиональные топонимы описательного характера, содержащие информацию об особенностях рельефа. Большое количество топонимов в оригинале – сложные слова, состоящие из двух и более лексем (табл.1).

Таблица 1

<i>Оригинал</i>	<i>Перевод В.С. Муравьева и А.А. Кистяковского</i>	<i>Перевод А.А. Грузберга</i>
Bywater by «около» + water «вода»	Приречье	Байвотер
Smallburrow small «маленький» + burrow «нора»	Норочкин Пит, от англ. “pit” – яма	Норкинс
Redhorn red «красный» + horn «рог»	Багряныйрог	Редхорн
Underhill under «под» + hill «холм»	Накручинс	Андерхилл
Westfold west «запад» + fold «загон»	Западнаядолина	Вестофолд

Переводчики В.С. Муравьев и А.А. Кистяковский воссоздают топонимы, через калькирование, пытаясь сохранить семантику каждой лексемы, А.А. Грузберг – через транслитерацию, сохраняя форму оригинального топонима.

Сравним также антропонимы и зоонимы. Отметим при этом, что для Толкина характерно создание антропонимов и зоонимов с семами «земля, почва», «внешность», «природа» (табл.2).

Таблица 2

<i>Оригинал</i>	<i>Перевод В.С. Муравьева и А.А. Кистяковского</i>	<i>Перевод А.А. Грузберга</i>
Bracegirdle brace «затягивать» + girdle «пояс»	Толстобрюхл	Брейсгердль
Grubb grub копать»	Ройл	Грабб
Starmoon star «звезда» + moon «луна»	Ночельф	Стармун
Twofoot two «два» + foot «ступня»	Двулап	Туфут

Сопоставительный анализ имен собственных в двух переводах позволяет сделать аналогичный вывод о двух диаметрально противоположных подходах к переводу.

В целом, стратегия работы В.С. Муравьева и А.А. Кистяковского приводит к частому использованию приема калькирования окказиональных номинаций с сохранением семантики лексем: соответствия доступны пониманию особенностей вымышленных реалий Толкина для русскоговорящих читателей. Например, читатель может судить о географии создаваемого Толкиным пространства: холм или долина, гора или река, каковы его цвет, размер и отличительные особенности. А.А. Грузбергу важно точно передать оригинал, без каких-либо отступлений, поэтому он использует трансформацию транскрибирования и воспроизводит фонетические особенности оригинала. Этот прием также имеет свои достоинства: у русскоязычного читателя возникает ощущение погружения в чужой, неизведанный, таинственный мир.

Окказионализмы – лишь одна из жанрово-стилистических черт фэнтези. Тем не менее стратегия передачи окказиональной лексики ярко демонстрирует общую переводческую стратегию: формальную или динамическую.

О формальном и динамическом переводах мы можем говорить действительно лишь как о стратегических линиях, от которых переводчик иногда делает отступления. Так, например, переводы многих стихов выполнены дочерью Грузберга Юлией Баталиной. О переводах своей дочери Александр Абрамович отзывался так: «По-моему, не очень близко к оригиналу, зато она сумела проникнуться духом и передать его» [6].

В приведенной выше табл. 1 также встречаются соответствия – отступления от стратегических линий переводчиков: *Норочкин Пит* у В.С. Муравьева и А.А. Кистяковского и *Норкинс* у А.А. Грузберга.

Посмотрим на проблему формальной и динамической стратегии перевода чуть шире и рассмотрим один фрагмент, сопоставительный анализ переводов которого наглядно демонстрирует отклонение от стратегической линии в работе А.А. Грузберга. Фрагмент не содержит окказиональных единиц, однако ярко демонстрирует ориентацию переводчика на восприятие текста потенциальным читателем перевода, т. е. на выбор динамической стратегии в работе над фрагментом.

Frodo looked down at the body with pity and horror, for as he looked it seemed that long years of death were suddenly revealed in it, and it shrank, and the shriveled face became rags of skin upon a hideous skull. Lifting up the skirt of the dirty cloak that sprawled beside it, he covered it over, and turned away.

3-я часть трилогии «Возвращение Короля», книга 6, глава 8 [10].

Перевод В.С. Муравьева и А.А. Кистяковского

Фродо глядел на мертвое тело с жалостью и ужасом, и вдруг труп съежился, обнаружив тысячелетнюю смерть: дряблое лицо стало клочьями иссохшей плоти на оскаленном черепе. Он укрыл мертвеца его грязным изорванным плащом и отвернулся [5].

Перевод А.А. Грузберга

Фродо с ужасом и жалостью смотрел на тело, и ему показалось, что в нем происходят быстрые изменения. Лицо сморщилось, и вскоре лишь тонкая черная кожа обтягивала череп. Подняв кусок грязной ткани, лежавшей рядом, Фродо закрыл им тело и отвернулся [8].

В предложенном отрывке описана смерть злодея-волшебника Сарумана. Переводчики интерпретировали его по-разному: во многом стратегия перевода зависит от антиципации переводчиком потенциальной реакции читательской аудитории.

В.С. Муравьев и А.А. Кистяковский переводили «Властелина колец» так, чтобы любой русскоговорящий читатель понял, о чем говорится в тексте. Ввиду того, что русский язык обладает высоким экспрессивным потенциалом,

переводчики использовали яркие средства выразительности, практически полностью воссоздающие смыслы оригинала. Возрастная адаптация отсутствует.

А.А.Грузберг изначально взялся за перевод «Властелина колец», чтобы эту трилогию смогли прочитать его собственные дети, а не для того, чтобы ее опубликовать. Поэтому в работе над данным отрывком он как раз делает отступления от оригинала и, соответственно, от формальной линии эквивалентности, использует менее эмоционально окрашенную лексику, чтобы не травмировать детей ярким описанием смерти: *тело*, а не *труп*; *лицо сморщилось*, а не *дряблое лицо*; *тонкая черная кожа обтягивала череп*, а не *клячья иссохшей плоти на оскаленном черепе*; *кусок грязной ткани*, а не *грязный изорванный плащ*.

Подводя итоги исследования, отметим сильные и слабые, с нашей точки зрения, стороны в двух анализируемых переводах. В переводе В.С.Муравьева и А.А.Кистяковского много выдуманного, не задуманного самим Толкиным; переводчики считают придание смысла буквально каждому названию неотъемлемой стороной понимания текста. В результате оно подчас вытесняет из текста всю красоту эльфийских имен и названий. В то же время важно понимать, что В.С. Муравьев и А.А. Кистяковский переводили для среднестатистического русскоязычного читателя, поэтому, благодаря высокой степени адаптации, любой читатель понимает систему смыслов и образов трилогии. Перевод А.А. Грузберга ближе к оригиналу, поскольку почти все авторские номинации транслитерированы. Однако читателю, который абсолютно не знает английский язык, сложно читать перевод А.А. Грузберга. В каждом ониме заложена семантика, которую сможет декодировать только человек, владеющий английским языком. Например, читатель может не понять, что местность *Байвотер* – это именно та часть земель, которые расположены недалеко от реки.

Сделаем возможные в рамках данной статьи выводы.

Во-первых, формальная или динамическая стратегия перевода в проанализированных переводах четко определима; наглядным проявлением выбора той или иной стратегии эквивалентности оказывается перевод окказионализмов – жанрообразующей микросистемы.

Во-вторых, очевидно, что переводчики периодически допускают отступления от избираемой стратегической линии перевода.

В-третьих, в каждой стратегии перевода есть свои достоинства и недостатки. Переводчики, осознавая это, находятся в постоянной ситуации выбора или, иными словами, поиска компромисса между стремлением передать уникальность оригинала и желанием создать гармонично читаемый носителями иной культуры перевод.

Список литературы

1. *Беликов С.В.* Жанр «фэнтэзи» как объект концептуально-семантического исследования. [Электронный ресурс] – URL: http://pglu.ru/upload/iblock/3f8/uch_2008_ii_00002.pdf (дата обращения: 21.01.2016).

2. Биаловонс Е.Ю. Перевод окказионализмов в произведениях современной фантастики // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – Выпуск 1 / 2011. – С.73–74.

3. Зимовец Н.В. К вопросу о значении и переводе имени «Гарри Поттер» в романах Дж. К. Роулинг // Вестник МГОУ. Серия «Лингвистика». – 2011– № 5 – С. 87–92.

4. Золян С.Т., Абрамян К.Ш. Хрестоматия. Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. – М.: Лингва, 2007. – 307 с.

5. Киселева И.А. Особенности перевода литературы жанра фэнтези // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2007. - Серия 9. Филология. Востоковедение. Журналистика. Вып. 1 Ч. 2. – С. 55–58.

6. Толкин Дж. Р.Р. Властелин колец. Пер. с англ. В. Муравьева, А. Кистяковского. – М.: AST Publishers, 2014 – 1104 с.

7. Толкин Дж.Р.Р. Повелитель колец. Пер. с англ. А.Грузберга. [Электронный ресурс] – URL: <http://maxima-library.org/mob/b/108570> (дата обращения: 16.10.2015).

8. Хукер М. Толкин русскими глазами: монография. Пер.: А. Хананашвили. М.: НТО "ТТТ", 2003. – 302с.

9. Nida Eugene A. Toward a science of translating.- Leiden, Published by E.J.Brill, 1964. – С.182–188.[Электронный ресурс] – URL: https://openlibrary.org/books/OL23751642M/Toward_a_science_of_translating(дата обращения: 25.06.2016).

10. Tolkien J.R.R. The Lord of the Rings. [Электронный ресурс] – URL: http://royallib.com/read/Tolkien_J/The_Lord_of_the_Rings.html#0 (дата обращения: 16.10.2015).

© Григорьева Г.Е., Вдовина А.С., 2016

СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Наталья Анатольевна Дзараева

канд. пед. наук, доцент кафедры английской филологии, доцент
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: natasha_dz@mail.ru

Екатерина Олеговна Олина

студентка гр. 735П Факультета иностранных языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: donotbesoselfish@gmail.com

Аннотация: В статье рассматриваются проблемы эффективной коммуникации в сфере оказания медицинской помощи. Как в зарубежной, так и в отечественной науке подчеркивается необходимость изучения

профессионального фармацевтического дискурса, поскольку это дает возможность выявить эффективные способы речевого воздействия в целях оказания медицинской и консультативной помощи различным группам населения. В данной работе делается попытка проанализировать стратегии и тактики, обеспечивающие эффективную коммуникацию между фармацевтом и пациентом.

Ключевые слова: фармацевтический дискурс, стратегии фармацевтического дискурса, тактики фармацевтического дискурса.

В последние десятилетия наблюдается увеличение интереса лингвистов к медицинскому дискурсу. Фармацевтический же дискурс, являясь одним из видов медицинского дискурса, представляет собой наименее изученную область институциональной коммуникации. Под фармацевтическим дискурсом понимают как прямое, так и опосредованное общение между профессионалами, получившими специальную подготовку в данной области (врачами фармацевтами), и пациентами (потребителями) [1].

По мнению Л.Г. Носовой, в пространстве отечественной и европейской фармацевтической сферы сформировался особый фармацевтический дискурс, который обнаруживает не только языковые, но и коммуникативные особенности в пространстве медицинской коммуникации, использует различные коммуникативные стратегии и оказывающий сегодня определенное, в том числе и социокультурное, влияние за счет определенных жанров, в частности, инструкции к лекарственному препарату или рекламного буклета [1].

Инструкция к лекарственному препарату и рекламный буклет рассматриваются как две из форм информирования населения с целью профилактики ряда заболеваний, уменьшения страха перед ними, а также ознакомления с достижениями медицинской науки и практики в их лечении [3]. Однако бесконтрольная реклама лекарственных препаратов ведет к самолечению и наносит вред здоровью пациента. В связи с этим возрастает необходимость во всестороннем анализе данного вида коммуникативной деятельности, а также стратегий и тактик, используемых в рекламных текстах фармацевтических препаратов.

Фармацевтический дискурс трактуется как письменная дискурсивная практика, результатом которой является речевое произведение, рассматриваемое в его прагматическом аспекте в связи с ситуацией его функционирования в сфере здравоохранения, направленной на решение прикладных медицинских задач (по оказанию медицинской и консультативной помощи различным группам населения) [2].

Общение в фармацевтическом дискурсе в ситуации использования инструкции к лекарственному препарату или рекламного буклета может носить как дистантный, опосредованный характер, когда пациент лишен возможности напрямую общаться с составителями инструкции или буклета, так и прямоакциональный характер, когда фармацевт, провизор напрямую общается с покупателем, разъясняя ему особенности пользования лекарственным средством.

Понимание сущности речевого воздействия связано с постановкой вопроса о выборе стратегий и тактик его осуществления. Л.Н. Носова выделяет две стратегии фармацевтического дискурса: **стратегию информирования и стратегию побуждения** [2]. Стратегия информирования реализуется с помощью тактик *аргументации, абзацного членения, «управляющей информации», апелляции к авторитету*. Основными тактиками стратегии побуждения являются *команда, просьба, совет, инструкция, рекомендация, внушение* [1].

Также выделяют дополнительную стратегию – стратегию **убеждения**. Данная стратегия в рамках компрессии текста достигается тактикой *комплимента* или *придания уникальности*. Ю.К. Пирогова считает, что стратегия убеждения – это важнейший способ психологического рекламного воздействия, суть которого заключается в убеждении потребителя в необходимости приобрести рекламируемый товар или выбрать рекламируемую услугу [4].

Рассмотрим, как реализуются данные стратегии и тактики в рамках таких жанров фармацевтического дискурса, как рекламный буклет, инструкция к лекарственному средству и рецепт.

Стратегия информирования

What Is Kidney Disease? End-stage renal disease is the complete loss of kidney function. This loss is permanent.

As you may know, kidneys have several vital jobs. They rid the body of extra fluid and wastes through the urine. They control the body's acid/base balance (pH), and fluid balance.

Your kidneys produce several hormones that act on other parts of the body. Calcitriol, or active vitamin D, controls the levels of calcium and phosphorus in the body for healthy bones. Erythropoietin signals the bone marrow to make red blood cells. Both of these hormones can now be given to kidney patients as medicines prescribed by a nephrologist. Other kidney hormones control blood pressure.

When kidneys fail, the abilities to regulate blood pressure, acid/base balance, fluid levels, bone formation, and red cell production go haywire. Hemodialysis, peritoneal dialysis, or a kidney transplant are needed to replace some of the kidney's functions and keep you alive.

Kidney disease would be fatal without treatment, but fortunately treatment can keep patients alive, active, and productive [7].

В данном фрагменте используются обе тактики стратегии информирования: тактика абзацного членения и тактика аргументации. Абзацное членение облегчает восприятие информации, а также придает динамику тексту. Аргументативная часть (принцип функционирования почек) приобретает большой потенциал внушаемости, поскольку создает впечатление объективности, непредвзятости мнения субъекта речи.

Авторитетность источника информации также влияет на результат [1].

Стратегия побуждения

Choosing Home Dialysis: Home dialysis gives you much more freedom to choose your own schedule and even to get more dialysis treatment so you feel well enough to keep working[6].

- *Encouragement – Taking an active role in your kidney care **will make you feel more hopeful and in control, and help you to do better.***
- *Education – Learning about your kidneys, how to protect them, and treatments for kidney disease **will help you manage your health better.***
- *Exercise – Staying active **can make you stronger, give you more energy, and improve your overall health and outlook.***
- *Employment – Working **will give you more income, independence, a way to meet others, and often health insurance.** Going to school, getting training, and volunteering are other ways to feel worthwhile and stay active.*
- *Evaluation – Setting short and long-term goals and tracking your progress **will help you succeed**[7].*

В данных фрагментах стратегия побуждения реализуется за счет тактики внушения, а именно использования модальных глаголов *will* и *can* для выражения обещания.

Тактика рекомендации требует профессиональных знаний. Она реализуется с помощью повелительного наклонения.

Avoid driving or operating power tools or heavy machinery until you know how Zyrtec Tablets affect you. If you have medical conditions including high blood pressure, heart disease, kidney disease, liver disease, diabetes, thyroid problems or an enlarged thyroid gland, talk to your doctor prior to taking this medication.

Рекомендация может содержать не только перечень необходимых действий, как правило, зафиксированных в медицинской документации, но и подробное описание особенности их выполнения.

2 capsules of this specific brand give you 1.1 grams of EPA/DHA. This is the minimum I'd recommend per day for fish oil to actually be effective.

3 capsules of this specific brand give you about 1.6 grams of EPA/DHA.

4 capsules of this specific brand give you 2.2 grams of EPA/DHA. This is right in the middle of the optimal recommended daily dosage. (This is also the amount that I personally take each day.)

5 capsules of this specific brand give you about 2.8 grams of EPA/DHA. This is as close to that 3 gram maximum as you can get with this brand without exceeding it.

Тактика совета чаще используется не между специалистами, а между клиентами, которые опираются на свой жизненный опыт или на недостоверную информацию.

–I've taken diet pills for a month. You see the results! You also should try them!

Тактика инструкции применяется как в устной речи, когда фармацевт объясняет клиенту, как использовать купленный им лекарственный препарат, так и в письменной форме: инструкции к лекарственным средствам.

*Adults and children 6 years and over **should** take one 10 mg tablet once daily; **do not take** more than one 10 mg tablet in 24 hours. A 5 mg product **may** be appropriate for less severe symptoms.*

Store between 20° to 25°C (68° to 77°F) [5].

Данная тактика реализуется с помощью повелительного наклонения и модальных глаголов (should, may).

Тем не менее, некоторые лингвисты и ученые считают стратегиями то, что остальные назвали бы тактиками. Например, Ю.К. Пирогова рассматривает убеждение в качестве стратегии.

Ю.К. Пирогова считает, что **стратегия убеждения** – это важнейший способ психологического рекламного воздействия, суть которого заключается в убеждении потребителя в необходимости приобрести рекламируемый товар или выбрать рекламируемую услугу. Данная стратегия в рамках компрессии текста достигается тактикой комплимента или придания уникальности [4].



Рис. Стратегия убеждения

На рисунке представлен фрагмент рекламы пластырей «BRAND-AIDplasticstrips».

Need this many? – Try this.

Таким образом, мы видим здесь пример использования тактики придания уникальности, так как данный пластырь больше обычных, то есть удобнее в использовании.

Вторая тактика в рамках рассматриваемой стратегии – тактика придания престижности и научности. В примере ниже для реализации данной тактики используется прием апелляции к авторитетному источнику [4].

Iodomarin™ is the first radiation protective tablet available to the general public. Experts agree that its prompt use would be the most effective measure available to protect millions of people who would be at risk in a nuclear accident or under a radiation threat from a terrorist nuclear weapon [8].

На основе материалов, собранных для нашей работы, было выяснено, что сложно четко выделить стратегии и тактики фармацевтического дискурса, поскольку зачастую они сливаются либо одни ученые считают стратегиями то, что другие назвали бы тактиками. Поэтому основным направлением для дальнейшего исследования в этой области можно определить разработку классификации стратегий и тактик ФД на основе анализа различных жанров данного дискурса.

Список литературы

1. *Носова Л.Н.* Коммуникативно-прагматический потенциал инструкции по применению лекарственных средств в фармацевтическом дискурсе: автореф. дис. на соиск учен. степ. канд. филол. наук. — М., 2013.
2. *Носова Л.Н.* О неких коммуникативных особенностях лекарственного дискурса / Коммуникация в социально-гуманитарном знании, экономике, образовании: III Междунар. науч.-практ. конф. — Минск, 2012. — С. 94–96.
3. *Рудова Ю.В.* Буклет как жанр письменного медицинского дискурса // Вестник Волгоградского государственного университета. — Серия 2: Языкознание. — 2008. — № 1. — С. 110–115.
4. *Шагланова Е.А.* Стратегии и тактики компрессии текста в телерекламе // Современные проблемы науки и образования. — № 4. — 2013.
5. Drugstore.com [Электронный ресурс] URL: www.drugstore.com (дата обращения: 10.01.2016).
6. Employment: A Kidney Patient's Guide to Working and Paying for Treatment. [Электронный ресурс] URL: <http://lifeoptions.org> (дата обращения: 26.03.2016).
7. Encouragement: Bridging the Barriers (For Patients and Their Families). [Электронный ресурс] URL: <http://lifeoptions.org> (Дата обращения: 26.03.2016).
8. [Электронный ресурс] URL: <http://dimaperfect.jimdo.com/medicine/pills/iodomarine/> (дата обращения: 10.01.2016).

© Дзараева Н.А., Олина Е.О., 2016

КОНФЛИКТЫ В ВИРТУАЛЬНОМ ДИСКУРСЕ

Наталья Анатольевна Дзараева

*канд. пед. наук, доцент кафедры английской филологии, доцент
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: natasha_dz@mail.ru*

Евгения Александровна Смирнова

*студентка гр. 735П факультета иностранных языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: smirnovaevgeniya20@gmail.com*

Аннотация: В статье рассматриваются проблемы конфликтного взаимодействия в виртуальном пространстве Интернет. В контексте современных тенденций Интернет является неотъемлемой частью жизни современного человека, поэтому виртуальный дискурс представляет интерес для изучения. В данной работе делается попытка проанализировать стратегии и тактики виртуального дискурса в конфликтных ситуациях, возникающих при общении в сети Интернет.

Ключевые слова: виртуальный дискурс, стратегии виртуального дискурса, тактики виртуального дискурса, Интернет.

Интернет сегодня является неотъемлемой частью жизни современного человека. Пользователи Интернета применяют его как в профессиональной, так и в частной жизни, постоянно обсуждая что-либо, решая назревшие проблемы или задавая вопросы, поэтому конфликты в виртуальном пространстве не редки.

Конфликт является средством решения разногласий между людьми, отражением столкновения сторон. В связи с этим конфликт в виртуальном дискурсе является важной и новой проблемой, которую стоит исследовать для лучшего понимания ее структуры и способов решения.

Виртуальный дискурс – это текст, погруженный в ситуацию общения в виртуальной реальности, отличающийся специфическим каналом связи и характеризующийся обязательным наличием Интернета и компьютера; отсутствием деления пользователей и наличием специфичной лексики [1, с. 6].

В виртуальном дискурсе используются следующие стратегии и тактики (см. таблицу).

Таблица

Стратегии и тактики виртуального дискурса

Стратегия	Тактика
Организирующая	- контактоустанавливающая тактика - тактика сближения - тактика самопрезентации
Поисковая	- тактика запроса конкретной информации
Объясняющая	- тактика объяснения - тактика убеждения
Позиционирующая	- тактика самопрезентации - тактика убеждения - тактика оценки
Оценивающая	- тактика оценки
Содействующая	- тактика сближения - тактика убеждения - тактика утешения - тактика комплимента - тактика объяснения
Дискредитирующая	- тактика обвинения - тактика вразумления - тактика угрозы

В процессе реализации определенной стратегии виртуального общения выбирают ту или иную тактику с целью завладеть вниманием собеседника и не оставить его равнодушным, Интернет-коммуниканты стремятся сделать свое сообщение неповторимым, бросающимся в глаза и часто конфликтным.

Виртуальный конфликт – это такой конфликт, источник которого находится не в той реальности, в которой протекает сам конфликт, и он не может быть разрешен за счет средств, принадлежащих той реальности, в которой он протекает [3].

1. В виртуальном пространстве существуют особенности межличностного общения в условиях конфликта [2]: из-за физической дистанции субъектов у людей могут появиться иллюзии вседозволенности, безнаказанности и иллюзия нереальности собеседников, что только усугубляет конфликт. Виртуальность также может вызвать искажение реального образа каждого собеседника, «что влечет за собой неправильное восприятие и, как следствие, общение, не соответствующее реальному образу человека». Отсутствие кинестетических ощущений и частичное отсутствие визуального, аудиального способов получения информации могут привести к дезориентации людей или, наоборот, обострить другие пути получения информации, замещая ими отсутствующее. «Визуальный, аудиальный способ получения информации ущемлены частично. Непосредственный визуальный контакт между собеседниками, как правило, отсутствует. Его компенсация видеоизображениями недостаточна и далеко не всегда имеет место. То же и с аудиальным способом получения информации».

2. Сокращается период перехода к более тесному личному общению. Люди быстро перескакивают от стадии «знакомство» к стадии «дружба». «Совершенно не сомневаясь в своих действиях, собеседники могут открыто высказать друг другу все, что думают, порой в поучительной манере, свысока, считая возможным вмешиваться в личное внутреннее пространство другого человека». Это может привести к дискомфорту и непониманию в общении, так как подсознательно люди все еще находятся на первой стадии знакомства – по сути, они чужие люди.

3. Скорость общения может быть контролируемой. В реальном пространстве, при непосредственном межличностном общении, как правило, нет возможности сделать тайм-аут в беседе. В виртуальном пространстве такая возможность есть всегда. Любое сообщение можно отложить, продумать в деталях, изменить свое мнение, изменять высказывания в процессе написания сообщения. Более того, можно отстраниться от беседы, пережить эмоции и ответить много позже продуманным и взвешенным текстом. Дело в том, что в ситуации конфликта пользователи редко прибегают к такой тактике и, не желая оставаться оскорбленными, как можно быстрее пишут ответные сообщения или комментарии, зачастую подбирая как наиболее жесткие и оскорбительные слова и выражения.

Рассмотрим, как ситуация конфликта влияет на выбор стратегий и тактик участниками виртуального общения.

Дискредитирующая стратегия

1: *Does she know already??*

2: *No*

1: *I'll tell her*

2: *Whaaat?????are u crazyyy????dont tell her what I done*

1: *She must know*

2: *U dont tell her!!!! It's not your problem!!! Dont stuck as u always do!*

Дискредитирующая стратегия в данном фрагменте виртуального конфликта оперирует тактикой обвинения: «*Dont stuck as u always do!*», тактикой вразумления: «*Whaaat?????are u crazyyy????dont tell her what I done*», «*She must know*», «*U dont tell her!!!! It's not your problem!!!*» и тактикой угрозы «*I'll tell her*».

Позиционирующая стратегия

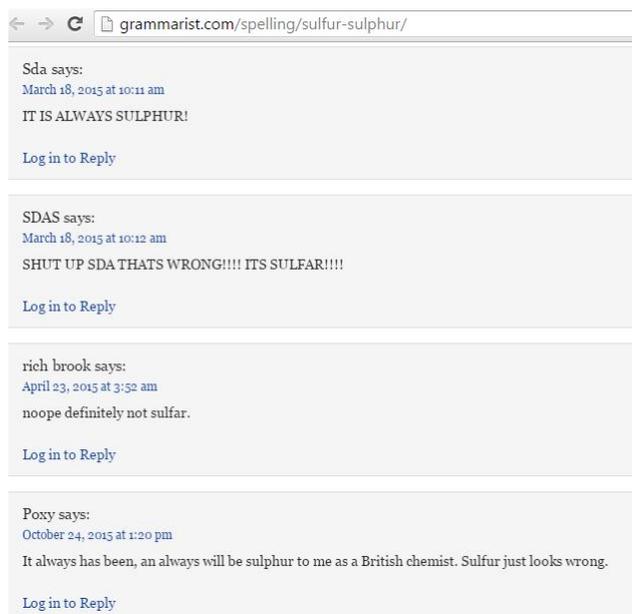


Рис. 1

В данном примере собеседники высказывают мнение о правильности написания определенного слова. Каждый из пользователей высказывает свое мнение по этому поводу: «**ITIS ALWAYSSULFUR!**», «**ITIS SULFAR!!!!**». Таким образом, они прибегают к тактике самопрезентации. Тактика убеждения выражается в выражении: «*Noopedefinitelynotsulfar*», тактика оценки – «*Sulfurjustlookswrong*».

Оценивающая и содействующая стратегия

1: *She says that she understands and it sucks that my schedule is more strict, but then she calls the next day asking if I'm free. It's just weird!*

2: *It is indeed weird.*

3: *It isn't weird. She is just your friend and wants to meet you. Explain everything to her and be smarter next time.*

Тактика оценки и убеждения прослеживаются в таких словах собеседников, как «It's just weird!», «indeed weird», «It isn't weird». Тактика утешения выражена в ответе второго пользователя: «It is indeed weird», этими словами он поддерживает первого пользователя. Третий пользователь реализует тактику объяснения при помощи фразы «She is just your friend and wants to meet you».

Организирующая стратегия

1: *People, shut up!*

Now!

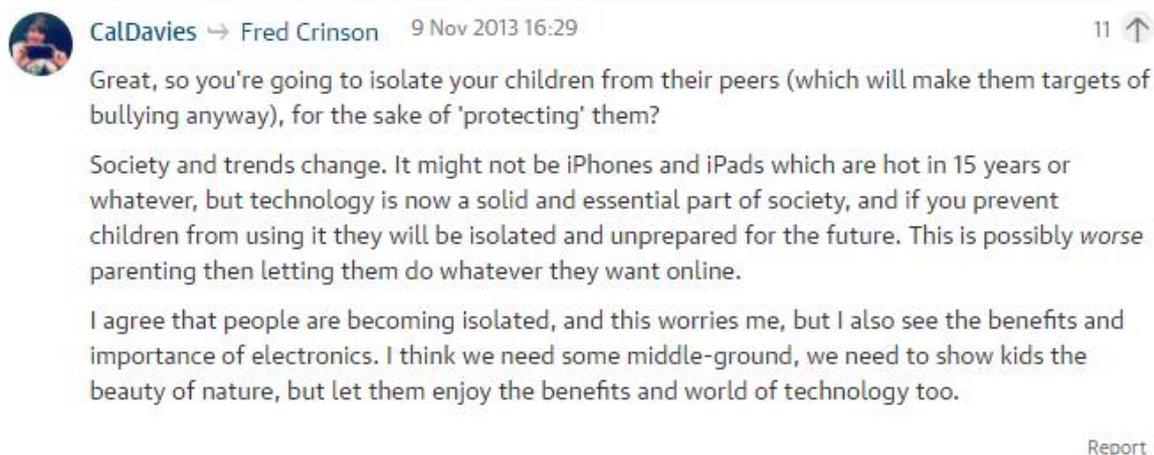
Everybody!

Let's just shut up and think about the problem!

В данном примере в организующей стратегии при помощи обращений «People» и «Everybody» пользователь дает понять, что обращается ко всем участникам разговора. В этих обращениях реализуется контактоустанавливающая тактика.

Объясняющая стратегия

Report



CalDavies → Fred Crinson 9 Nov 2013 16:29 11 ↑

Great, so you're going to isolate your children from their peers (which will make them targets of bullying anyway), for the sake of 'protecting' them?

Society and trends change. It might not be iPhones and iPads which are hot in 15 years or whatever, but technology is now a solid and essential part of society, and if you prevent children from using it they will be isolated and unprepared for the future. This is possibly *worse* parenting then letting them do whatever they want online.

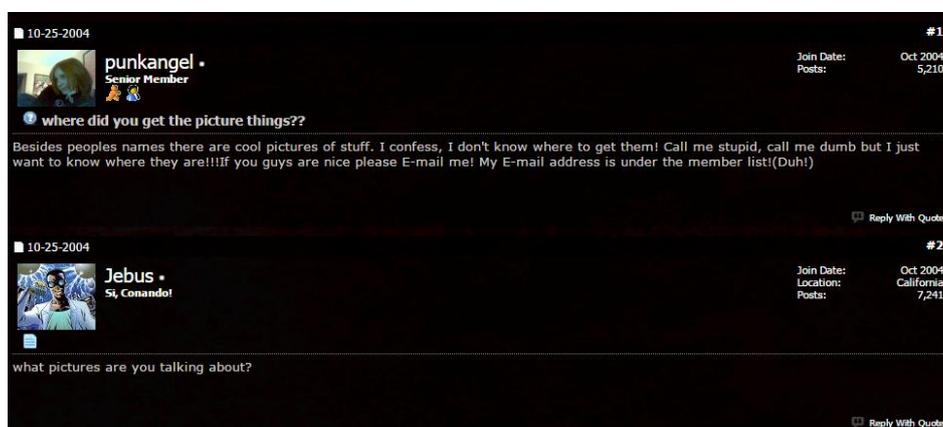
I agree that people are becoming isolated, and this worries me, but I also see the benefits and importance of electronics. I think we need some middle-ground, we need to show kids the beauty of nature, but let them enjoy the benefits and world of technology too.

Report

Рис. 2

Во втором параграфе данного комментария пользователь использует тактику объяснения: «...and if you prevent children from us in git they will be isolated and unprepared for the future». Тактика убеждения выражается в следующем предложении: «This is probably *worse* parenting...», при этом выделено курсивом слово «worse».

Поисковая стратегия



10-25-2004 #1

punkangel • Senior Member

Join Date: Oct 2004
Posts: 5,210

where did you get the picture things??

Besides peoples names there are cool pictures of stuff. I confess, I don't know where to get them! Call me stupid, call me dumb but I just want to know where they are!!!If you guys are nice please E-mail me! My E-mail address is under the member list!(Duht)

10-25-2004 #2

Jebus • Si, Conando!

Join Date: Oct 2004
Location: California
Posts: 7,211

what pictures are you talking about?

Рис. 3

Поисковая стратегия осуществляется при помощи тактики запроса конкретной информации в обоих сообщениях пользователей. Первый пользователь заинтересован в каких-то картинках и спрашивает, где их можно найти. Второй пользователь реализует тактику запроса конкретной информации своим вопросом: «What pictures are you talking about?», пытаясь при этом выяснить, о каких именно картинках спрашивает первый пользователь.

Подводя итог, следует заметить, что незнание и непонимание особенностей межличностного общения в Интернете приводит к дезориентации собеседников и снижению толерантности, что в свою очередь ведет к возникновению конфликта.

В приведенных выше фрагментах участники виртуального дискурса используют все семь его стратегий. Но в ситуациях конфликта пользователи прибегают в основном к дискредитирующей, позиционирующей, оценивающей и организующей стратегиям. Наиболее частотной тактикой при этом является тактика самопрезентации.

Дальнейшая работа в данном направлении позволит расширить знания об эффективном общении в конфликтных ситуациях. Перспективами исследования проблемы следует считать возможные классификации конфронтационных проявлений в языке в условиях виртуального общения.

Список литературы

1. Карасик, В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сб. науч. тр.- Волгоград: Перемена, 2000. – С.5–20.
2. [Электронный ресурс]. – URL: <http://xn--7-0ub.net/obschii-razdel/tolerantnost-v-virtualnom-prostranstve-internet.html> (дата обращения: 13.12.2015).
3. Виртуальные конфликты [Электронный ресурс]. — URL: <http://conflictmanagement.ru/virtualnye-konflikty> (дата обращения: 13.12.2015).

© Дзараева Н.А., Смирнова Е.А., 2016

КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ КОНФЛИКТНОГО СУДЕБНО-ПРОЦЕССУАЛЬНОГО ДИСКУРСА В РОССИИ И АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СТРАНАХ

Наталья Анатольевна Дзараева

*канд. пед. наук, доцент кафедры английской филологии, доцент
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: natasha_dz@mail.ru*

Иван Юрьевич Щеколдин

*студент гр. 745П факультета иностранных языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: lesterfrance@gmail.com*

Аннотация: Целью данной статьи является сравнение и анализ речевых стратегий и тактик конфликтного судебного-процессуального дискурса в России и англоязычных странах. Судебные процессы – это сфера конфликтной коммуникации и, по мнению отечественных и зарубежных исследователей, изучение вопросов, связанных со стратегиями и тактиками, используемыми участниками судебного слушания в конфликтных ситуациях общения, будет способствовать выявлению эффективных способов решения судебного-процессуальных конфликтов.

Ключевые слова: судебно-процессуальный дискурс, стратегии, тактики, судебно-процессуальный конфликт.

В современном мире конфликт затрагивает практически все сферы человеческой деятельности, а также, будучи достаточно многоаспектным явлением, привлекает внимание ученых разных областей науки. Подобное распространение этого социального явления повышает интерес к нему со стороны лингвистики [1, с. 91–93]. Несмотря на исследования российских и зарубежных ученых в этом направлении, а также тот факт, что судебные процессы – это сфера конфликтной коммуникации, конфликт в судебно-процессуальном дискурсе до сих пор остается относительно малоизученным.

Судебно-процессуальный дискурс как разновидность институционального дискурса представляет собой статусно – ориентированное взаимодействие его участников в соответствии с системой ролевых предписаний и норм поведения в определенных правовых ситуациях институционального общения. Суть права как социального образования заключается в его созидательном регулятивном начале, обеспечивающем упорядочение общественных отношений через сконструированную устойчивую структуру правовых институтов [3, с. 388–412].

Цель судебного-процессуального дискурса – это разрешение правового конфликта в соответствии с действующим законом государства [4, с. 125–127]. Судебная коммуникация подразумевает наличие определенного контекста, который можно назвать коммуникативной ситуацией. И эта коммуникативная ситуация, особенно если складывается в ходе судебного процесса, зачастую подразумевает наличие конфликта, потому что участники судебного процесса выступают в роли оппонентов и пытаются доказать свою правоту с помощью убеждения и аргументации. Достигается это в согласии с определенными **стратегиями**, с помощью которых участники дискурса выстраивают свои действия для реализации коммуникативных задач.

Е.В. Шишкина выделяет следующие стратегии судебного-процессуального дискурса: *изобличение во лжи, психологическое воздействие, обвинение и защита* [5]. Поскольку судебные слушания – это, как правило, результат правовых противоречий, переросших в конфликт, то в рамках данных стратегий судебного-процессуального дискурса можно выделить стратегии конфликтной коммуникации. О.В. Красовская, которая занималась исследованием проблемы судебного разбирательства как сферы конфликтной коммуникации, выделила пять стратегий речевого поведения в конфликтной ситуации судебного-процессуального дискурса: *стратегию соперничества, стратегию сотрудничества, стратегию компромисса, стратегию избегания и приспособления*. В основе данной классификации лежит популярная концепция Томаса – Киллмена, однако О.В. Красовская адаптировала ее для ситуаций правового конфликта [2]. Для каждой стратегии конфликтного речевого взаимодействия характерен набор тактик, с помощью которых данные стратегии реализуются в процессе судебного слушания.

Для иллюстрации стратегий и тактик, применяемых в конфликтных ситуациях англоязычного и русскоязычного судебного-процессуального дискурса мы проанализировали сорок фрагментов стенограмм судебных заседаний на английском и русском языках, отражавших ход судебных процессов по ряду дел. Рассмотренные в ходе настоящей работы русскоязычные процессы включают: Федеральная антимонопольная служба РФ против ЗАО «ТДС» (обвинение в антиконкурентном соглашении); ООО «Инстрой-XXI век» против Министерства обороны РФ (иск о взыскании задолженности и процентов); ЗАО «ПСФ Монтажник» против Министерства обороны РФ (иск о взыскании задолженности); уголовный процесс над группой Pussy Riot (обвинение в хулиганстве). Рассмотренные в ходе настоящей работы англоязычные процессы включают: семьи Браун и Голдман против О. Джей Симпсона (обвинение в убийстве Николь Браун-Симпсон и Рональда Голдмана); штат Калифорния против Майкла Джексона (обвинение в растлении малолетних); Алджер Хисс (обвинение в даче ложных показаний).

Рассмотрим стратегии и тактики конфликтного общения, а также способы их реализации в различных ситуациях в ходе судебных процессов.

Обвинение

Русскоязычный судебного-процессуальный дискурс	Англоязычный судебного-процессуальный дискурс
<p><i>Суд: Вы заявляли о фальсификации? Представитель истца: Мы говорили о том, что да, доказательство является недостоверным и сфабрикованным, однако заявление по правилам 161-й статьи мы не подавали, поскольку определенный порядок есть у этого заявления, а мы уже рассматривались в четвертом заседании в апелляции.</i></p>	<p><i>Mr. Baker: Phil Baker for the defense. That's exactly the point. They knew about all these witnesses long before the September 10 filing: Peters on July 1, 1996 deposition; Terrance Watson on March 19, 1996 deposition, the Commander Gartland on June 11, 1996; these photographers and print chip people were known in November, December in 1995. Now, I'm sure that some of you ladies and gentlemen are going to be a little surprised to learn, as the testimony and the evidence unfolds in this case, that actually for years prior to the Bashir video that the defendant in this case was heavily in debt That his musical assets.</i></p>

В рамках судебного-процессуальной стратегии обвинения общим для русскоязычных и англоязычных процессов является обращение к конфликтной стратегии «соперничество» и тактике «подозрение», в англоязычных процессах также использована тактика «дискредитация оппонента».

Конфликтная тактика «подозрение» реализуется как через экспрессивную, так и через нейтральную лексику, указывая при этом на возможные или реально существующие нарушения правовых норм оппонентом («доказательство является недостоверным и сфабрикованным»; «*They knew about all these witnesses long before the September 10 filing*»).

Конфликтная тактика «дискредитация оппонента», однако, реализуется путем указания на факты, негативно характеризующие оппонента, но не имеющие прямого отношения к рассматриваемому делу («*defendant in this case was heavily in debt That his musical assets*»).

Защита

Русскоязычный судебнопроцессуальный дискурс	Англоязычный судебнопроцессуальный дискурс
<p>Суд: В том числе это соглашение было представлено?</p> <p>Представитель защиты: Это соглашение не запрашивалось, оно было найдено в одной из наших дочерних компаний, и они имели неподтвержденную копию.</p>	<p>Mr. Gelblum: Your Honor, this is not at all the same situation we faced when we were moving to strike witnesses from defendant's witness list. The basis of that was failure to provide those names in discovery, Your Honor, when they were requested. And the Court ruled that they had not provided them in discovery, even though they knew about them.</p>

В проанализированных фрагментах судебных процессов в рамках стратегии «защита» используются конфликтная стратегия «соперничество» и конфликтная тактика «возражение против заявлений оппонента», которая является общей для русскоязычных и англоязычных процессов и реализуется в приведенных скриптах с использованием официально-делового стиля, а также стилистически нейтральных слов и канцеляризмов: «*Это соглашение не запрашивалось, оно было найдено в одной из наших дочерних компаний, и они имели неподтвержденную копию*»; «*And the Court ruled that they had not provided them in discovery, even though they knew about them*».

Психологическое воздействие

Русскоязычный судебнопроцессуальный дискурс	Англоязычный судебнопроцессуальный дискурс
<p>Второй представитель защиты: Обвинение ФАС России и сегодняшние заявления о фальсификации, потому что мы на всех заседаниях участвовали, – это все выдумки и очередная уловка, потому что если мы проанализируем все судебные заседания в суде первой инстанции, когда 18 ноября вынесено было решение о признании ... недействительным, и потом 4 заседания апелляционной инстанции, и опять вынесено то же решение, то надо не проследживать все, что ФАС России придумала какие-то новые выдумки.</p>	<p>Q. Now, one other thing: You testified, did you not, that the color was light or white? A. No. It was definitely white, sir. Q. Let me just get your -- 36324.</p> <p>MR. BAKER: (Reading:) "Q. Did that car make a turn, or did it go up Dorothy, or what did it do? A. It made a turn. Q. Which direction did it go? A. A right turn and went south. Q. Are you sure that vehicle went south? A. Sure, sure. Q. Would that be towards Wilshire Boulevard? A. Towards Wilshire Boulevard. Q. What color was the color? A. Very light color, white or light. Q. White or light? A. It was white or something."</p>

Русскоязычный судебнопроцессуальный дискурс	Англоязычный судебнопроцессуальный дискурс
	<p>A. <i>It was white, definitely white.</i> Q. <i>So it wasn't white or light?</i> A. <i>No, it was white.</i> Q. <i>It wasn't white or light?</i> A. <i>It was white.</i> Q. <i>Thank you</i></p> <p><i>Judge Kaufman: And the Court resents any such implication, and I am certain that the jury does. Nobody here is attempting to stump anybody. We are here attempting to get the facts in a case that is important for the government and very important for the defendant. And it comes with very bad grace for you to indicate that anyone is attempting to stump you....Now we don't want any more of these insinuations...</i></p>

В рамках стратегии психологического воздействия коммуниканты в русскоязычных и англоязычных процессах прибегают к конфликтной стратегии «соперничество» и реализуют ее через тактику «дискредитация оппонента», описывая его слова или действия, как аморальные или ложные («это все выдумки и очередная уловка»; «*So it wasn't white or light*»). Однако в англоязычных процессах также использована тактика «возражение против заявлений оппонента» («*Now we don't want any more of these insinuations*»).

Изобличение во лжи

Русскоязычный судебнопроцессуальный дискурс	Англоязычный судебнопроцессуальный дискурс
<p>Суд: <i>То есть первое соглашение есть у Федеральной антимонопольной службы?</i> Представитель защиты: <i>Это соглашение не запрашивалось на момент проверки, это соглашение в оригинале... в копии было передано в момент...</i> Суд: <i>Ну, как-то нелогично. Вы обращаетесь... не представляете его при рассмотрении дела. Это – единственное то, что вменено вам в качестве нарушения. Вы ни на одной стадии рассмотрения антимонопольного дела его не представляете в суде первой инстанции. Какая логика?</i></p> <p>Суд: <i>Следующий вопрос. Вы нам цитируете положения о Славянке и Рейл. Этот дом же находится в военном городке?</i> Представитель защиты: <i>Нет</i>, данный дом <i>не находится</i> в военном городке. Суд: <i>Тогда при чем здесь Славянка и Рейл?</i></p>	<p>Q. <i>Now, when you got to the place where you were parallel to Nicole's, that was at 10:40, right?</i> A. <i>No, no, no. It was before that.</i> Q. <i>Let me read what you said in the criminal trial, please, at 36504, lines 5 through 19. And I'll omit the objections. See if I can refresh your recollection a little bit, Mr. Heidstra.</i></p> <p><i>Ladies and gentlemen, the Arvizo children's DNA was never found in Mr. Jackson's bedroom after searching and testing. Their DNA isn't there. Because the molestation claims are fiction.</i></p> <p><i>Now, Mr. Sneddon, the prosecutor, said to you, "Janet Arvizo doesn't want money. She's not doing this for money." Well, we will prove to you the following: As I said yesterday, when she allegedly learned of these molestation claims, she didn't go to the police, she went to a lawyer.</i></p>

Русскоязычный судебнопроцессуальный дискурс	Англоязычный судебнопроцессуальный дискурс
	<p><i>At some point in time, you made an effort to contact Mr. Jackson about doing this show, correct?</i></p> <p><i>A. That is correct.</i></p> <p><i>Q. And approximately when was that.</i></p> <p><i>A. I think it was around April 2002.</i></p> <p><i>Q. And you contacted someone named Uri Geller, correct?</i></p>

Конфликтное взаимодействие в рамках стратегии «изобличение во лжи» реализуется с помощью **стратегии соперничества**, которая является общей для русскоязычных и англоязычных процессов. Конфликтная стратегия «соперничество» осуществляется с помощью **тактики «подозрение»** («*Ну, как-то нелогично. Вы обращаетесь... не представляете его при рассмотрении дела*»; «*And you contacted someone named Uri Geller, correct?*»), которая актуализируется с помощью вопросов или утверждений, которые указывают на ложность или противоположность заявлений оппонента.

Англоязычные процессы, в отличие от русских, характеризует обращение к **тактикам «дискредитация оппонента» и «возражение против заявлений оппонента»**.

Конфликтная тактика «возражение против заявлений оппонента» актуализируется с помощью выражений, которые нацелены на то, чтобы указать на несостоятельность уже озвученных заявлений оппонента («*Тогда при чем здесь Славянка и Рейл?*»; «*Their DNA isn't there. Because the molestation claims are fiction*»).

Конфликтная тактика «дискредитация оппонента» реализуется через сообщение информации, каким-либо образом порочащей оппонента, или с помощью вопроса, заданного оппоненту, в случае ответа на который планируется получить такую информацию («*Let me read what you said in the criminal trial, please*»).

Анализ выбранных фрагментов судебных заседаний показал, что участники русскоязычных и англоязычных судебных процессов используют исключительно стратегию конфликтного взаимодействия «соперничество». Кроме того, анализ показал, что все стратегии судебного-процессуального дискурса, за исключением стратегии «психологическое воздействие», совпадают по набору тактик, через которые они реализуются, не менее чем на 60 %. В заключение отметим, что тактики, через которые реализуется стратегия конфликтного поведения «соперничество», более многочисленны в рамках англоязычных процессов в сочетании со всеми стратегиями судебного-процессуального дискурса, за исключением стратегии «защита».

Список литературы

1. *Гришина Н. В.* Психология конфликта. – 2-е изд. – СПб: Питер, 2008. – 480 с.

2. Красовская О.В. О речевой коммуникации в судебной практике. – М.: Флинта, 2011. – 160 с.

3. Мальцев Г.В. Социальные основания права. – М.: Инфра-М, 2007. – 800 с.

4. Устинова К.А. Институциональные признаки судебного дискурса // Вестник Челябинского государственного университета. – № 33. – 2011. – С. 125–127.

5. Deutsch M., The Resolution of Conflict: Constructive and Destructive Processes. – New Haven, CT: Yale University Press. – 1973.

© Дзараева Н.А., Щеколдин И.Ю., 2016

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

Людмила Валерьевна Енбаева

*канд. филол. наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: l.v.enbaeva@gmail.com*

Анастасия Сергеевна Исправникова

*студентка гр. 735 факультета иностранных языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: nastya.ispravnikova95@mail.ru*

Аннотация: В данной статье рассмотрены проблемы перевода паремиологических единиц. Проанализированы классификации и пять способов перевода паремий. На основе проведенного анализа авторами предлагается проводить определение вида паремиологической единицы по критериям синтаксической завершенности и характера мотивировки для дальнейшего выбора оптимального способа ее перевода.

Ключевые слова: паремиологическая единица, способ перевода, классификация паремий.

Главное достояние каждого народа – это его язык. Благодаря ему мы можем узнать об истории, обычаях и традициях народа. В языке особую роль играют такие единицы, как паремии. Паремиологический фонд языка составляют пословицы, поговорки, афоризмы и другие изречения, представляющие собой языковые и фольклорные клише. Эти составляющие помогают ученым раскрыть менталитет и культуру изучаемого языка. В данной статье рассматриваются вопросы, связанные с проблематикой перевода паремиологических единиц, а именно: роль паремиологии в современной лингвистике, классификация паремиологических единиц и стратегии их перевода.

Согласно словарю иностранных слов Н.Г. Комлева слово «паремиология» происходит от гр. paroimia – пословица и logos – учение [5, с. 418].

Следовательно, паремиология – это раздел филологии, занимающийся изучением пословиц, поговорок, присловий и изречений. Паремиологическими исследованиями занимались и занимаются такие ученые как В. Мидер, Г.Л. Пермяков, С.Д. Мастепанов, А. Дандес, Л.Б. Савенкова и др. Паремиологи анализируют происхождение паремиологических единиц, их историю, структуру и использование в средствах массовой информации и литературных произведениях [8]. Исследователи переводческих проблем паремиологии изучают стратегии и способы перевода паремий [3; 4], егокоммуникативно-прагматические и лингвокультурологические аспекты [7], паремиальную картину мира как фрагмент языковой картины мира [6; 7].

Для облегчения работы с паремиологическими единицами существует несколько классификаций. Приведем классические подходы к типологизации паремий:

1. Алфавитная классификация, согласно которой все паремии расположены в алфавитном порядке в зависимости от начальных букв первого слова. Но данная классификация неудобна в плане переводных паремий, так как разные переводы могут начинаться с разных букв.

2. Классификация по опорным словам. К примеру, пословицу «Друзей у богатых что мякины около зерна» можно отнести в группу, объединяющую все паремии о дружбе, а также в группу, которая говорит о богатстве.

3. Монографическая классификация. Место паремии зависит от места или времени ее собирания и от собирателя.

4. Генетическая классификация разделяет паремические единицы по признаку их происхождения.

5. Тематическая классификация. Все паремии распределены по их содержанию. К примеру, словарь Даля относит пословицу «На сердитых воду возят» к категории «Добро–Милость–Зло», а пословицу «Не угадаешь, где найдешь, где потеряешь» к категории «Былое–Будущее».

Г.Л. Пермяков, однако, замечает, что все перечисленные классификации используют случайные признаки, не связанные с природой паремий, и предлагает языковую и логико-семантическую классификации [9].

Мы полагаем, что перевод паремиологических единиц должен опираться на языковую классификацию. В ней оценивается синтаксическая завершенность (полнота) клише и выделяются три вида, каждый из которых может существовать в двух подвидах – с прямой и образной мотивировкой:

– незамкнутое предложение, пополняемое из речевого контекста (поговорка),

– замкнутое предложение, состоящее из одних постоянных членов (пословица),

– сверхфразовое единство (сценка, побасенка) [9]

Перевод паремиологических единиц с одного языка на другой – это трудоемкая работа, т. к. для качественного перевода нужно не только понимать смысл переводимого текста, но и владеть фразеологическим богатством языка, на который осуществляется перевод. Традиционно существует несколько

способов достижения адекватного перевода паремиологических единиц. Проанализируем, насколько важен учет языковой классификации для каждого способа.

1. Поиск эквивалента в переводимом языке.

Эквивалентом следует считать постоянное равнозначное соответствие, как правило, не зависящее или минимально зависящее от контекста [10, с. 18]. Эквивалент для паремии можно найти посредством паремиологического словаря. Анализ синтаксической завершенности паремии позволит уточнить ее семантические границы, облегчив тем самым поиск эквивалента.

2. Дословный перевод.

Дословный перевод может быть применен лишь в том случае, если в результате получается выражение, образность которого легко воспринимается читателями переводимого языка и создает впечатление естественности и свойственности общепринятым нормам ПЯ [2, с. 62]. Например, при переводе пословицы «All cats are grey in the dark» можно употребить дословный перевод: «В темноте все кошки серы». Определение вида по языковой классификации паремий предполагает определение характера мотивировки – прямого или образного, что может стать основанием для использования дословного перевода или для отказа от него.

3. Описательный перевод.

Если единица не имеет эквивалента на ПЯ, то можно обратиться к описательному переводу. В данном случае переводчик обращается не к самой паремии, а к ее толкованию. Определение вида по языковой классификации паремий предполагает определение характера мотивировки – прямого или образного, что способствует большей точности описательного перевода.

4. Контекстуальный перевод.

Переводчик должен прибегнуть к контекстуальному переводу при отсутствии эквивалентов и аналогов, когда паремию приходится передавать непаремиологическими средствами. В то же время, когда калька, сноска или описательный перевод либо будут непонятны читателю, либо не смогут органично вписаться в текст, переводчик может дать понять, о чем идет речь, сохраняя коннотацию единицы. Например, в русском языке существует такая паремия, как «красные дети» – «хорошие и послушные дети», ее значение возможно передать через контекст. Определение вида по языковой классификации паремий предполагает определение их синтаксических границ, что необходимо для осуществления данного способа перевода.

5. Выборочный перевод.

Данный вид перевода обычно связан с вариантами соответствия единицы на ПЯ. Переводчик обращается к словарю, а затем выбирает наиболее подходящий вариант. Этот вид перевода сложен тем, что, к примеру, при переводе с английского на русский, переводчик может потеряться в разнообразии синонимов переводимого текста, поэтому ему будет крайне сложно подобрать именно ту единицу, которая соответствует стилю и мысли автора исходного текста. К примеру, «togetthebestof smb» – превзойти кого-то.

В англо-русском фразеологическом словаре А.В. Кунина можно найти такие синонимы как «оказаться в выигрышном» положении», «взять верх», «заткнуть за пояс», «обвести вокруг пальца» и др. [1]. Анализ синтаксической завершенности паремии, в соответствии с языковой классификацией, позволит уточнить ее семантические границы, что необходимо для построения синонимического ряда и определения его доминанты.

Таким образом, основной фонд паремиологических единиц составляет множество тех речений, которые принято называть пословицами и поговорками. Они играют особую роль в создании языковой картины мира и являются «зеркалом нации». Именно поэтому перевод паремий – неотъемлемая часть познания другой культуры. Существуют различные классификации и пять способов перевода паремиологических единиц: поиск эквивалента в языке, дословный, описательный, контекстуальный и выборочный переводы. Мы полагаем, что выбору того или иного способа должен предшествовать анализ текста с целью определения вида паремиологической единицы по критерию синтаксической завершенности. Это позволит определить ее синтаксические и уточнить семантические границы, прямой или образный характер мотивировки, что будет способствовать выбору оптимального способа перевода.

Список литературы

1. *Влахов С.И., Флорин С.П.* Непереводимое в переводе. – М.: Р. Валент, 2012. – 408 с.
2. *Дмитриева Л.Ф.* Английский язык. Курс перевода. – М.: MapT, 2005. – 304 с.
3. *Закиров Р.Р.* Особенности перевода арабских паремий на русский язык // Вестник ТГГПУ. – 2013. – № 1. – 49–51 с.
4. *Колошиц А.Г.* Способы перевода паремиологических единиц на русский язык (на материале русской художественной прозы). // Идеи. Поиски. Решения: сб. ст. и тез. IX Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 25 ноября 2015 г./ Редкол.: Н.Н. Нижнева (отв. редактор) [и др.]. – В 6 ч. – Ч. 4.– Мн.: БГУ, 2015. С.7–13
5. *Комлев Н.Г.* Словарь иностранных слов. –М.: Эксмо, 2008. – 672 с.
6. *Коняшкин А.М., Чадамба Ш.С.* Проблема перевода тувинских паремий (на материале русских художественных переводов) // МНКО. – 2014. – № 3 (46). – 202–204 с.
7. *Курбатова Н. В.* Паремии, паремические выражения и народные суждения как отражение национально-культурной специфики языковой картины мира (на материале новодревнегреческого и русского языков): дис. ... канд. филол. наук. – Краснодар, 2002. –199 с.
8. *Ошева Е.А.* Паремиологическое пространство: дискуссионные вопросы. – Пермь: Исследовательский журнал русского языка и литературы, 2013. – 75–78 с.

9. *Пермяков Г.Л.* Основы структурной паремиологии / Г.Л. Пермяков ; пред. редкол.: Д.А. Ольдерогге; сост. и авт. вступ. ст.: Г.Л. Капчиц ; АН СССР, Ин-т востоковедения. – М. : Наука, 1988.

10. *Федоров В.А.* Введение в переводоведение. – Воронеж.: Изд.-полигр. центр Воронеж. гос. ун-та, 2010. – 51 с.

© Енбаева Л.В., Исправникова А.С., 2016

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ АТРИБУТИВНО-СУБСТАНТИВНЫХ СОЧЕТАНИЙ В ТЕКСТЕ КОНТРАКТА (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Людмила Валерьевна Енбаева

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

E-mail: l.v.enbaeva@gmail.com

Ксения Ивановна Катаева

*студентка гр. 745 факультета иностранных языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь*

E-mail: xenyua@yandex.ru

Аннотация: Статья рассматривает проблемы норм сочетаемости и перевода терминологических коллокаций в текстах юридического дискурса. На материале текстов англоязычных контрактов проведено сопоставительное исследование атрибутивно-субстантивных словосочетаний с целью типологического описания и составления переводческого глоссария.

Ключевые слова: сопоставительный анализ, контракт, атрибутивно-субстантивные сочетания, терминологические словосочетания

Одним из важных аспектов взаимодействия языка и права является перевод юридических текстов. Исследовательский интерес к проблемам теории и практики перевода текстов контрактного права, как одного из видов юридического перевода обусловлен развитием международных отношений, увеличением объема правового регулирования и расширением терминологического аппарата права [2, с. 153]. Внимание к проблеме сочетаемости, вопросам их структурной классификации и влиянию на меру переводимости текста особенно важно в свете дискурсивной подвижности терминосистем. Сказанное определяет актуальность сопоставительного исследования английских атрибутивно-субстантивных сочетаний юридической терминосистемы. Аналитический строй английского языка обуславливает прочную закреплённость слов в сочетании. Слитность, связанность и цельность прилагательного и существительного в атрибутивном комплексе являются

характерными признаками лексической системы, данная единица сочетаемости обладает высокой продуктивностью и широко распространена в современном английском языке [10, с. 10]. Проблемы перевода терминологических словосочетаний отчасти решаются типологическим описанием и составлением переводческих глоссариев.

Нормы терминологической сочетаемости и проблемы перевода терминологических коллокаций привлекают внимание различных исследователей. Они изучаются в целях составления и перевода контрактов в работах А.Г. Анисимовой, Э. Бялек, Т.Б. Косаревой, М.Г. Розенберга, Л.Н. Беляевой [1; 3; 4; 8; 12]. Л.М. Пивоварова и Е.В. Ягунова исследуют процесс извлечения и классификацию терминологических коллокаций [11]. С.В. Лескина и Н.Ю. Киверник изучают дифференциацию коллокаций и фразеологических единиц [9]. А.А. Сушилини анализирует роль и функции контекстологического словаря в алгоритмической обработке контрактов [13]. Перевод контрактов является востребованным в современных условиях.

Сочетаемость – свойство языковых единиц сочетаться при образовании единиц более высокого уровня; одно из фундаментальных свойств языковых единиц, отражающее синтагматические отношения между ними [15, с. 483]. Идея сочетаемости как одного из основных факторов структуры и функционирования языка активно разрабатывалась в XX веке, в частности после работ Ф. де Соссюра, в фонологии (комбинаторная фонетика, работы Н.С. Трубецкого), в связи с теорией функциональной транспозиции Ш. Балли и теорией словосочетаний В.В. Виноградова. Описание типов сочетаемости весьма востребовано при исследовании связей лексического значения слова, т. е. в области семасиологии. Кроме того, изучение сочетаемости слов является ключевым для решения ряда задач теории и практики перевода, например, лексикографических.

Словосочетание – синтаксическая конструкция, образуемая соединением двух или более знаменательных слов на основе подчинительной грамматической связи. Грамматически и семантически главенствующее слово составляет стержневой компонент словосочетания, грамматически подчиненное слово – его зависимый компонент. По стержневому компоненту словосочетания подразделяются на субстантивные (стержневое слово – существительное), адъективные, глагольные и наречные. Зависимый компонент субстантивных словосочетаний может выражаться именем прилагательным, именем существительным, наречием, они могут быть предложными и беспредложными. Существуют разные варианты терминологического обозначения такой разницы. Вслед за И.И. Ковтуновой мы выделяем атрибутивно-субстантивные словосочетания [7], понимая под ними конструкции типа «прилагательное + существительное», «существительное+прилагательное», «причастие прошедшего времени+ существительное», «существительное+причастие прошедшего времени», «прилагательное+существительное+причастие прошедшего времени».

В юридическом дискурсе английского языка широко встречаются словосочетания-термины, начинающиеся с прилагательного или причастия, то есть атрибутивно-субстантивные сочетания. Атрибутивно-субстантивные сочетания – это конструкции, в которых имя существительное выполняет функцию стержневого компонента по отношению к расположенному в препозиции имени прилагательному, соединенному с ним связью согласования. Атрибутивная связь является наиболее тесным видом связи, при котором слова образуют комплекс, входящий в предложение как единый сложный член предложения. Эта связь противоположна предикативной в том смысле, что она представляется заранее установленной и используется в предложении как уже готовый элемент. По прочности сцепления между словами атрибутивная связь приближается к связи между компонентами сложного слова [14, с. 61].

При переводе современных терминов и терминологических словосочетаний переводчики нередко сталкиваются с проблемами их систематизации, которые решаются разработкой переводческих глоссариев. Для того чтобы абстрагироваться от содержания, привести к единообразному виду идентичные в плане выражения термины, прибегают к процедуре моделирования. В результате представляется возможным вычленение устойчиво воспроизводимых терминов, построенных по разным моделям, поскольку за каждым составным термином стоит устойчивая стандартно воспроизводимая структура сложного профессионального понятия.

Моделирование терминов состоит в представлении их структуры в виде комбинации буквенных символов, которые соответствуют частям речи, показывающим каждый терминоподкомпонент: N (noun) – существительное, Pr. N (preposition + noun) – существительное с предлогом, Adj (adjective) – прилагательное, V (verb) – глагол.

Цель проведенного сопоставительного исследования атрибутивно-субстантивных сочетаний в тексте контракта заключалась в выявлении возможности их типологического описания (с использованием процедуры моделирования) и составлении переводческого глоссария. Вид сопоставления – однонаправленный, одноязычный. Сопоставлялись частотные, структурные и семантические характеристики атрибутивно-субстантивных сочетаний в разных типах контракта. На первом этапе анализа методом сплошной выборки составляется корпус словосочетаний, используемых в разных контрактах. На втором этапе словосочетания группировались по структурно-семантическим особенностям. На третьем этапе производились оценка их частотности и отбор наиболее частотных словосочетаний для глоссария.

Приведем пример и результаты анализа двух контрактов: Land Sale Contract и Restaurant Lease Contract. На первом этапе получена следующая выборка (табл. 1).

Выборка словосочетаний

Land Sale Contract	Restaurant Lease Contract
Further legal description total purchase price down payment Monthly installments Said payments entire payment Late fees due date remaining balance said balance final payment entire purchase price complete responsibility additional terms print name	Rights conveyed Monthly instalments Full possession sole purposes written consent legal liquor license following conditions

На втором этапе выявлены продуктивные модели:

- Adj.+ N.,
- Adj.+ N.+N.,
- Past Participle+N.,
- N.+ Past Participle.

Так как конверсия является продуктивным способом словообразования в английском языке, то возникает проблема типологизации сочетаний для случаев «down payment» «print name». Они, тем не менее, отнесены к атрибутивно-субстантивным сочетаниям, так как некоторые словари фиксируют у слов «down» и «print» статус имени прилагательного.

На третьем этапе выбраны словосочетания, повторяющиеся в пределах одного или обоих типов договора. Составлена основа для глоссария (табл. 2).

Таблица 2

Словосочетания	Перевод
total purchase price	общая покупная стоимость
entire purchase price	полная покупная стоимость
down payment	первоначальный платеж
entire payment	полная оплата
final payment	окончательный платеж
monthly installments	ежемесячные выплаты
print name	расшифровка подписи

Общая выборка проанализированных документов составила 67 текстов. В результате проведенного анализа были выявлены наиболее частотные атрибутивно-субстантивные сочетания слов на материале текстов семи

выбранных групп контрактов, определены наиболее продуктивные модели. Сопоставление не выявило корреляции между продуктивными моделями словосочетаний и типами контрактов. На основе результатов сопоставительного анализа составлен переводческий глоссарий. Перспективой данного исследования является проведение сопоставительного анализа других типов терминологических словосочетаний в разных видах юридических документов.

Список литературы

1. *Анисимова А.Г.* Методология перевода англоязычных терминов гуманитарных и общественно-политических наук // Автореф. дисс. д-ра филол. наук. – 2010.
2. *Барабаш О.В., Мещерякова О.В.* Юридический текст: проблема интерпретации и перевода // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2013. – № 3 (27). – С. 152–161.
3. *Беляева Л.Н.* Теория и практика перевода: учеб. пособие для студентов вузов по профилям бакалавриата "Иностранный язык и компьютерная лингводидактика", "Иностранный язык и зарубежная литература". – СПб.: Книжный Дом, 2007. – 212 с.
4. *Бялек Э.* Коллокация как единица перевода // Cuadernos de Rusística Española. – 2005. – Т. 1. – С. 223–231.
5. *Васильева И.А.* Сравнительная характеристика стилистических особенностей англоязычной и русскоязычной контрактной документации: магистерская диссертация. – СПб., 2015. – 84 с.
6. *Волков Б.С.* Возрастная психология: в 2 ч. Ч. 2. От младшего школьного возраста до юности: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям. – М., 2008. – 343 с.
7. *Ковтунова И.И.* Современный русский язык. Порядок слов и актуальное членение. – М., 2002.
8. *Косарева Т.Б.* Международный коммерческий контракт: Составление и перевод. – М.: УРСС, 2004.
9. *Лескина С.В., Киверник Н.Ю.* Дифференциация коллокаций и фразеологических единиц в русском и английском языках // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. – №. 11-2 (53).
10. *Орлова Е.В.* Английская коллокация в условиях интерференции: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Иваново, 2011.
11. *Пивоварова Л.М., Ягунова Е.В.* Извлечение и классификация терминологических коллокаций на материале лингвистических научных текстов (предварительные наблюдения) // Материалы симпозиума «Терминология и знание». М.: – 2010.
12. *Розенберг М.Г.* Контракт международной купли-продажи. Современная практика заключения. Разрешение споров // М.: Книжный мир. – 2007.
13. *Сушилин А.А.* Роль и функции контекстологического словаря в алгоритмической обработке контрактов и международных соглашений

(на материале английского языка) [Электронный ресурс]. – URL: elibrary. ru. (дата обращения: 25.05.2016).

14. *Ханаху Д.Р.* Атрибутивные словосочетания в русском и английском языках: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Москва, 2007.

15. *Ярцева Н.В.* Большой энциклопедический словарь. Языкознание. М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – С. 709.

© Енбаева Л.В., Катаева К.И., 2016

АНГЛИЦИЗМЫ В ПУБЛИЦИСТИКЕ

Людмила Валерьевна Енбаева

*канд. филол. наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков
Пермский Государственный Гуманитарно-Педагогический Университет, г. Пермь
E-mail: l.v.enbaeva@gmail.com*

Ольга Дмитриевна Сажина

*студентка 715П гр. факультета иностранных языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: helga.97@mail.ru*

Аннотация: В статье предложен анализ англицизмов в публицистике на материале выборки из статей о политике, культуре и спорте. Анализировались количественные характеристики, а также виды заимствований и присутствие окказионализмов с заимствованными элементами.

Ключевые слова: англицизмы, лексические заимствования, публицистика.

Заимствование слов – это естественное явление, связанное с тем, что культуры разных стран открыты взаимовлиянию, способствующему установлению контактов и развитию. Взаимовлияние культур и соответствующих языков может быть неравновесным, когда та или иная культура начинает оказывать преимущественное влияние, в силу экономического статуса, языковой экспансии или, как следствие, определенной языковой политики. В современном мире роль английского языка как источника заимствований неоспорима. Исследование англицизмов в русской публицистике актуально в связи с ее значимостью для определения взглядов широкого круга читателей, создания и формирования общественного мнения.

Лингвистическая категория *заимствование* определяется как процесс, в результате которого в языке появляется и закрепляется некоторый иноязычный элемент (прежде всего, слово или полнозначная морфема); также сам такой иноязычный элемент. Заимствование – неотъемлемая составляющая процесса функционирования и исторического изменения языка, один

из основных источников пополнения словарного запаса [5, 7]. С точки зрения способа освоения иноязычного элемента И.И. Чернышева выделила два типа лексических заимствований, которые подразделяются на более мелкие виды:

1. Прямое, непосредственное заимствование – слово языка-донора, входящее в язык-реципиент с минимальными изменениями (bodybuilding, training).

2. Осложненное заимствование – воспроизведение содержательной стороны слова из языка-донора с помощью средств языка-реципиента:

а) калькирование (или словообразовательная калька) – поморфемный перевод слова языка-донора (skyscraper);

б) частичное калькирование (или полукалька) – вольный перевод морфем слова из языка-донора (workaholic – трудоголик, flagship – флагман);

в) перенос, или семантическая калька – получение словом языка-реципиента нового значения под влиянием языка-донора (motionpicture – кинокартина, /computer/ mouse – мышь) [10].

Данную классификацию логически дополнит еще один вид заимствований – фразеологические кальки – пословный перевод фразеологического оборота (синий чулок – англ. blue stocking) [9].

Публицистика как род литературы и журналистики, рассматривающий современные проблемы, актуальные политические, экономические, социальные вопросы, имеет целью воздействовать на общество, привлечь внимание людей к какому-либо факту, добиться от них реакции. Публицистика формирует общественное мнение [6]. Именно это ее свойство привлекает многих исследователей проблемы заимствований. Например, С.А. Жилюк обосновывает свой выбор материала исследования следующим образом:

1. Тексты ежедневных периодических изданий быстрее других текстов реагируют на изменения лексического состава, чаще других используют заимствованные лексемы.

2. Тексты ежедневных периодических изданий должны находить отклик у читателей, т. е. они ориентированы именно на читателя –среднестатистического носителя языка.

3. Тексты ежедневных периодических изданий проходят тщательную редакцию и корректуру, иными словами, мы обращаемся к текстам так называемой качественной прессы [2].

В целях данного исследования были проанализированы шесть статей новостного веб-ресурса inosmi.ru, по две статьи из рубрик «Политика», «Культура», «Спорт». Методом сплошной выборки были отобраны лексические заимствования. Язык-источник заимствования уточнялся по словарям иноязычных слов [4; 6].

Полученный перечень англицизмов затем был проанализирован с точки зрения видов заимствований и присутствия окказионализмов с заимствованными элементами. Результаты представлены в таблицах ниже.

Пример 1. Статья «Спорт в болоте: коррупция, допинг, договорные матчи и жажда наживы» [8].

Выборка	Англицизмы	Виды лексических заимствований
Коррупция, допинг, матч, спорт, футбол, топовый, теннисист, айсберг, эксперт, манипуляция, результат, медиа-портал, дисквалифицированы, спортсмен, факт, момент, реакция, спекуляции, функционеры, имидж, ассоциация, коррупция, комитет, этика, президент, доллар, контракт, спринтер, атлетика, систематический, адрес, махинатор, феномен, телекамера, арбитр, констатировать, агент, проблема, синдикат, интервью, резонанс.	Допинг, матч, спорт, футбол, теннисист, айсберг, спортсмен, имидж, доллар, спринтер, интервью.	Все выявленные англицизмы являются прямыми заимствованиями. Присутствует один окказионализм – имя прилагательное «топовый» в значении «один из лучших, известный».

Пример 2. Статья «Заказчики убийства Немцова все еще не наказаны» [3].

Выборка	Англицизмы	Виды лексических заимствований
Либералы, демократы, органы, оппозиция, президент, пассия, модель, имидж, информировать, видео, система, губернатор, партия, мемориал, муниципальный, активист, демонстрация.	Имидж.	Выявленный англицизм является прямым заимствованием.

Пример 3. Статья «Ежик в тумане»: российский мультипликатор, покоривший сердца зрителей во всем мире, несмотря на советскую цензуру» [1].

Выборка	Англицизмы	Виды лексических заимствований
Цензура, мультипликатор, персонаж, проблема, автобус, параллельный, лауреат, литература, лекция, целлулоид, герой, помпезный, национальный, кинематограф, аплодировать, фильм, мастер, публика, оператор, панель, скептический,	Автобус, фильм, мейнстрим, смартфон, продюсер.	Все выявленные англицизмы являются прямыми заимствованиями.

мейнстрим, категорический, процесс, смартфон, результат, продюсер.		
---	--	--

В результате анализа выборки были получены следующие результаты. Доля лексических заимствований была в среднем наиболее объемной в статьях спортивной тематики, в этой же группе статей присутствует большее количество англицизмов. Все выявленные англицизмы являются прямыми заимствованиями. Наличие окказионализмов с заимствованными элементами говорит об актуальности процесса заимствования из английского языка. В исследовании использована небольшая выборка. Для дальнейшей работы необходимо проанализировать больший объем корпуса статей.

Список литературы

1. «Ежик в тумане»: российский мультипликатор, покоровший сердца зрителей во всем мире, несмотря на советскую цензуру. // ИноСМИ.ru 2000–2016. [Электронный ресурс]. – URL: <http://inosmi.ru/social/20160221/235365626.html> (дата обращения: 02.04.2016)
2. Жилюк С.А. Использование заимствований в системе немецкого словообразования: диссертация ... кандидата филологических наук: 10.02.2004; [Место защиты: Санкт-Петербургский государственный университет]. – СПб, 2015. – 231 с.
3. Заказчики убийства Немцова все еще не наказаны // ИноСМИ.ru 2000–2016. [Электронный ресурс]. URL: <http://inosmi.ru/social/20160120/235119659.html> (дата обращения: 02.04.2016)
4. Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов. – М.: Рус. яз., 1998.
5. Литература и язык. Современная иллюстрированная энциклопедия / под ред. А.П. Горкина – М.: Росмэн, 2006.
6. Словари онлайн – 2010 – 2011. – [Электронный ресурс]. URL: <http://foreign.slovaronline.com/> (дата обращения: 10.04.16)
7. Словарь социолингвистических терминов /отв. ред. В.Ю. Михальченко. – М.: Российская академия наук. Институт языкознания. Российская академия лингвистических наук, 2006
8. Спорт в болоте: коррупция, допинг, договорные матчи и жажда наживы //ИноСМИ.ru 2000–2016. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://inosmi.ru/politic/20160305/235634328.html> (дата обращения: 02.04.2016).
9. Универсальная научно-популярная энциклопедия «Кругосвет» – 1997 – 2014. [Электронный ресурс]. URL:http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/ZAIMSTVOVANIE.html (дата обращения: 04.04.2016)
10. Чернышева И.И. Лексические заимствования в лексико-семантической системе языка. – М.: Высшая школа, 1983. – 130 с.

ДИНАМИКА ИДИОСТИЛЯ КАК ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДА (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Р. БРЭДБЕРИ И О. ГЕНРИ)

Людмила Валерьевна Енбаева

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

E-mail: l.v.enbaeva@gmail.com

Валентина Сергеевна Сафонова

*студентка гр. 745 факультета иностранных языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь*

E-mail: valya_safonova@mail.ru

Аннотация: В данной статье рассмотрена проблема динамики идиостиля в процессе перевода. Проведен сопоставительный анализ составляющих идиостиля (метатропов) произведений Р. Брэдбери и О. Генри и их переводов. Анализ включал типологизацию метатропов и оценку их изменений. Выявлены тенденции утери и компенсации операционных метатропов. В целом метатропы оказываются устойчивыми в процессе перевода, не зависят от автора или переводчиков.

Ключевые слова: идиостиль, сопоставительный анализ, метатроп, ситуативные, коцептуальные, операционные и композиционные метатропы.

Художественно полноценный перевод произведения предполагает целый комплекс решаемых переводчиком задач, среди которых сохранение идиостиля является ключевым для создания единства эмоционально-эстетического воздействия. Это определяет актуальность сопоставительных исследований динамики идиостиля при переводе. Изучение данной проблемы восходит к теории языковой личности В.В. Виноградова и привлекает внимание множества ученых, среди которых Р.О. Якобсон, Ю.Н. Тынянов, М.М. Бахтин, Б.М. Эйхенбаум, В.М. Жирмунский, Ю.Н. Караулов, А.К. Жолковский, В.П. Григорьев, М.Л. Гаспаров и др. В контексте художественного перевода проблема идиостиля, его определения и содержательных элементов, закономерностей сохранения его особенностей приобретает особую важность и исследуется в работах ряда лингвистов: Е.Г. Фоменко, Н.Л. Галеевой, А.Г. Ивановой, В.М. Кузурман [3, 5, 7, 12].

Идиостиль определяется как совокупность речетекстовых характеристик отдельной языковой личности (индивидуальности писателя, ученого, конкретного говорящего человека), формирующихся под воздействием всей экстралингвистической основы – как функционально-стилевой, жанрово-стилевой, так и индивидуально-стилевой [9]. Иными словами, идиостиль – это индивидуальный авторский стиль. Идиостиль также включает в себя специфику речи художественных произведений и может быть рассмотрен как система содержательных и формальных лингвистических характеристик, которые присущи произведению какого-либо одного автора, что делает его способ языкового выражения уникальным [6]. Неоднозначно решается вопрос

о составляющих идиостиля. Справочные издания описывают эти элементы, или метатропы, исходя из категории метатекста. Е.Г. Фоменко выделяет варианты лингвотипологические свойства [12]. Исследуя поэзию, Д.Е. Максимов называет такие компоненты поэтическими интеграторами [8].

Классическим является подход, выделяющий метатропы в качестве ключевых составляющих идиостиля. За всеми текстами автора стоит некоторый инвариантный код смыслопорождения, который вовлекает в единый комплекс единицы тематического и композиционного уровня, тропеические и грамматические средства, определяющие смысловое развертывание текста. Единицами данного кода являются семантические комплексы, получившие название метатропов [6]. Троп – это риторическая фигура, используемая для создания художественного образа и достижения большей выразительности. Н.А. Фатеева называет метатропом, или метатекстовым тропом, семантический комплекс авторской художественной системы, определяющий смысловое развитие различных текстов. Под метатропом понимается то семантическое отношение адекватности, которое возникает между поверхностно различными текстовыми явлениями разных уровней в рамках определенной художественной системы. Н.А. Фатеева более образно пишет о нем как о генетическом коде, определяющем всю систему языковой творческой личности. Она выделяет ситуативные, концептуальные, композиционные и операциональные метатропы [11].

Ситуативные метатропы выражают наложение реальности (памяти) и воображения, всевозможные комбинации воспоминаний (предшествующий текст) и воображаемые ситуации (например, ситуации встречи, посещения определенного города, иные повторяющиеся в разных произведениях ситуации).

Концептуальные метатропы – это некоторые устойчивые мыслительно-функциональные зависимости, образующие и синтезирующие обратимые цепочки «ситуация – образ – слово» (например, принцип одушевления/олицетворения, гиперболизации и аллегоризации).

Операциональные метатропы – языковые единицы, входящие в сеть поэтических парадигм (повторяющиеся авторские символы, реализуемые метафорами, эпитетами).

Композиционные метатропы – это устойчивые зависимости, перекомбинирующие все типы метатропов (сочетания ситуативных, концептуальных, операциональных) Композиционные метатропы способствуют связности больших текстов, обеспечивают его ритм и смысловое членение [10; 11].

На основе подхода Н.А. Фатеевой, проведен сопоставительный анализ составляющих идиостиля (метатропов) произведений Р. Брэдбери и О. Генри и их переводов с целью оценки динамики или степени изменчивости идиостиля при переводе. Анализ включал три этапа. На первом этапе происходили выявление метатропов и их типологизация. На втором этапе анализировался перевод операциональных метатропов. На третьем этапе оценивалась степень изменения идиостиля вследствие изменения его составляющих – метатропов.

Опишем результаты первого этапа исследования. Анализ рассказов О. Генри, вошедших в сборник «The voice of the city» [4; 15; 16] позволил выделить следующие метатропы:

- ситуативные: город Нью-Йорк, столкновение людей разных социальных кругов;
- концептуальные: контраст в номинациях (Немезида и разносчик, Погребок и роза), гиперболизация и ирония в описании персонажей;
- операциональные: метафоры, олицетворения, гиперболы, подчиненные целям иронии;
- композиционные: сталкивание людей разных социальных кругов или создание для них нестандартной ситуации в целях иронии.

Анализ произведений Р. Брэдбери «Вино из одуванчиков» и «Лето, прощай» позволил выделить следующие метатропы:

- ситуативные: окончание важного периода жизни, переходный этап (взросление);
- концептуальные: принцип олицетворения;
- операциональные: символы «лето», «смерть», «природа» и их метафоризация, игра слов;
- композиционные: ситуация окончания летних каникул, связывающая смену сезонов и смену жизненных этапов.

Опишем результаты третьего этапа исследования. Проанализированный перевод рассказов О. Генри, вошедших в сборник «Голос большого города», позволяет сделать вывод о сохранении операциональных метатропов.

Пример 1.

Оригинал	Перевод
Promptly at the beginning of twilight, came again to the quiet corner of that quiet small park the girl in gray To repeat: her dress was gray, and plain enough to mask its impeccancy of style and fit (O.Henry, While the auto waits).[15]	Как только начало смеркаться, в этот тихий уголок тихого маленького парка опять пришла девушка в сером платье. Повторяем: она была в простом сером платье – простом ровно настолько, чтобы не бросалась в глаза безупречность его покроя и стиля (пер. Чуковского) [4].

Гиперболизация описания ситуации (времени – вечера и места – тихий парк) и действующего лица (девушка в простом сером платье) сохраняется в переводе за счет сохранения повторов и эпитетов.

Пример 2.

Оригинал	Перевод
The bride sat in the rocker with her feet resting upon the world. She wondered what the people in Greenland and Tasmania and Beloochistan were saying one to another about her marriage to Kid McGarry (O.Henry, Little speck in garnered fruit). [16]	Новобрачная сидела в качалке, а ее ноги опирались на земной шар. Ее занимала мысль о том, что говорят по поводу ее свадьбы с Мальшом Мак-Гарри в Гренландии, Белуджистане и на острове Тасмания (пер. Чуковского) [4].

Ирония над преувеличенным восприятием собственной важности передается с помощью авторского фразеологизма «with her feet restin gupon the world», сохраняющего отсылку к фразеологизмам «reston one'slaurels» – поживать на лаврах. В переводе эффект разложения метафоры теряется, но гиперболизация эгоцентричности компенсируется микроконтекстом.

Анализ произведений Р. Брэдбери «Dandelion Wine» [1; 13] и «Farewell Summer» [2; 14] также позволяет сделать общий вывод о сохранении операциональных метатропов, за исключением отдельных случаев потери эмоционально-эстетического эффекта.

Пример 3.

Оригинал	Перевод
<p>And now he knew that if he searched he would find no captain, no crew as the ship's engines pumped below decks.</p> <p>Numbly, he sensed that if he reached down to touch the prow he would find the ship's name, freshly painted: FAREWELL SUMMER.(R. Bradbury, «Farewell Summer») [14]</p>	<p>И тут до него дошло: обыщи хоть все закутки – не найдешь ни капитана, ни матросов, хотя в машинном отделении рокочет двигатель. Замерев на месте, он вдруг подумал, что можно перегнуться через борт в носовой части, а там рука сама нащупает выведенное свежей краской имя корабля: «ПРОЩАЙ-ЛЕТО»(пер. Е. Петровой) [2]</p>

Композиционный метатроп – ситуация окончания летних каникул, связывающая смену сезонов и смену жизненных этапов, – включает операциональный метатроп – прощание с летом, которое за счет игры слов превращается в прощальное лето. Перевод сохраняет игру слов.

Пример 4.

Оригинал	Перевод
<p>Somewhere, the last lawnmower of summer shaved the years and left them in sweet mounds. (R. Bradbury, «Farewell Summer») [14]</p>	<p>Где-то стрекотала запоздалая газонокосилка: она подравнивала бывшее, оставляя за собой аккуратные холмики (пер. Е. Петровой) [2].</p>

Метафоричное обозначение уходящего времени «shaved the years» не сохраняется в переводе «подравнивала бывшее», сохранена лишь образность, но теряется метатроп «окончание периода жизни», происходит подмена его содержания.

Опишем результаты третьего этапа исследования. Данный этап включает оценку динамики идиостиля в переводе. Образные средства являются неотъемлемой частью произведений обоих авторов. Они помогают им полнее и ярче выразить и донести до читателя свои мысли. Было выявлено общее сохранение характерных признаков идиостилей О. Генри и Р. Брэдбери, сопровождающееся варьированием переводческих приемов. Ситуативные, концептуальные и композиционные метатропы сохраняются. Операционные метатропы могут теряться, так как некоторые из них невозможно передать аналогичными языковыми средствами, при этом переводчики компенсируют

их другими языковыми средствами в рамках микроконтекста. В некоторых случаях компенсация неудачна, т. к. происходит подмена содержания метатропа.

Таким образом, исследование идиостиля является важным элементом изучения специфики художественного перевода, существуют различные подходы к выделению компонентов идиостиля. Н.А. Фатеева выявляет различные типы метатропов в качестве структурных элементов идиостиля. Проведенный сопоставительный анализ идиостилей произведений и их переводов с целью оценки его динамики позволил выявить ситуативные, концептуальные, операциональные и композиционные метатропы в произведениях О. Генри и Р. Брэдбери, а также оценить степень их сохранения в переводах. Динамику идиостилей в переводах можно определить как сохраняющую с небольшой долей потери метатропов. Выявленная закономерность сохранения идиостилистических характеристик связана с компенсацией метатропов в микроконтексте. Выявленная закономерность утери идиостилистических характеристик связана с подменой содержания метатропа. Разница в динамике идиостилей двух авторов незначительна. Следовательно, такие элементы идиостиля, как метатропы, оказываются устойчивыми в процессе перевода, не зависят от автора или переводчиков, что демонстрирует выборка из 26 произведений и их переводов. Для уточнения данного вывода необходим анализ большего количества произведений различных авторов и их переводов, выполненных разными переводчиками, что составляет перспективу данного исследования.

Список литературы

1. *Брэдбери Р.* Вино из одуванчиков. Серия: Культовая классика. – М.: Эксмо, 2014. – 320 с.
2. *Брэдбери Р.* Лето, прощай: роман [пер. с англ. Е. Петровой]. – М.: Эксмо, 2009. – 187 с.
3. *Галеева Н.Л.* Параметры художественного текста и перевод. — Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 1999. –154 с.
4. *Генри О.* Собр. соч.: в 5 т. – М.: Литература; Престиж книга; РИПОЛ классик, 2006.
5. *Иванова А.Г.* Проблема передачи идиостиля и идиолекта при переводе художественных произведений // Материалы Междунар. молодеж. науч. форума «ЛОМОНОСОВ-2010», электронная. – М.: МАКС Пресс, 2010.
6. Идиостиль // Универсальная научно-популярная энциклопедия «Кругосвет» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.krugosvet.ru/node/34529> (дата обращения: 20.05.2016).
7. *Кузурман В.М.* Полижанровость идиостиля как проблема перевода (На материале переводов прозы, поэзии, драматургии и публицистики Вольфганга Борхерта на русский язык): дис. ... канд. филол. наук. – Магадан, 2004. – 253 с.
8. *Максимов Д.Е.* Поэзия и проза А. Блока. Л.: Сов. писатель, 1975. – 528 с.

9. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под редакцией М.Н. Кожинной. – М.: Флинта, Наука, 2003.

10. *Фатеева Н.А.* Контрапункт интертекстуальности, или интертекст в мире текстов. – М.: Агар, 2000. – 280 с.

11. *Фатеева Н.А.* Поэт и проза: книга о Пастернаке. – М.: изд-во "Новое литературное обозрение, 2003. – 399 с.

12. *Фоменко Е.Г.* Лингвотипологическое в идиостиле Джеймса Джойса : диссертация ... до-ра филол. наук : 10.02.2004 / Белгород. гос. ун-т.- Запорожье, 2006. – 445 с.

13. *Bradbury R.* Dandelion wine. М.: Айрис-пресс, 2009. – 320 с.

14. *Bradbury R.* Farewell Summer. – Harper Collins, 2007. – 166 с.

15. *Henry O.* 100 Selected stories. – Wordsworth Editions, 1995. – 735 с.

16. *Henry O.* Selected Stories. – М.: Менеджер, 2005. – 304 с.

© Енбаева Л.В., Сафонова В.С., 2016

СУБТИТРИРОВАНИЕ И ДУБЛИРОВАНИЕ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ФИЛЬМА С.И. РОСТОЦКОГО «А ЗОРИ ЗДЕСЬ ТИХИЕ...»

Мария Александровна Залазаева

студентка гр. ПР-14-16 гуманитарного факультета

Пермский национальный исследовательский политехнический университет, г. Пермь

E-mail: manyasalnikova@mail.ru

Аннотация: В статье раскрывается лингвистический аспект транспонирования фильма С.И. Росточкого «А зори здесь тихие...» в пространство англоязычной культуры. В ходе анализа происходит сопоставление двух типов перевода: субтитрирования и дублирования. Каждый тип рассматривается с точки зрения гармоничности и точности воспроизведения оригинального текста.

Ключевые слова: кинотекст; гармоничность текста, субтитрирование, дублирование, англоязычное культурное пространство.

Процесс перевода кинофильмов существенно отличается от других типов перевода, так как в нем учитываются не только лексические и грамматические правила, но и особенности фонетики, характерные черты культуры определенного народа.

Нами были рассмотрены особенности транспонирования советских военных фильмов в пространство англоязычной лингвокультуры на примере фильма «А зори здесь тихие». В кинокартине описана жизнь простого русского народа, попавшего в тяжелые условия Великой Отечественной войны.

Целью статьи является анализ транспонирования фильма «А зори здесь тихие...» в пространство англоязычной культуры и сравнение двух типов перевода: дублирования и субтитрования.

Актуальность темы обусловлена, прежде всего, популярностью самого фильма в англоязычной среде, а также необходимостью определения наиболее точного способа перевода.

Более того, по фильму «А зори здесь тихие...» было создано много ремейков не только в России, но и в других странах. Это и русская кинокартина 2015 года, которая является почти полной копией фильма 1972 года, и снятый в Китае к 60-летию Победы. Кинокартина имела колоссальный успех в этой стране, в 2016 состоялась премьера оперы в Пекине. Также оперы были поставлены в России и Малайзии.

Нами было найдено много отзывов о данном фильме как экспертов в области кинематографа, так и зрителей. Кинокартина трогает зрителей всего мира до глубины души, основной смысл и идея данных фильмов понятны всем. Вот некоторые цитаты из отзывов: «I discovered more about them mysterious Russiansole», «The best film I'veever seen!», многие зрители пишут о цветных воспоминания героинь в фильме «А зори здесь тихие...» – «The dreams in *The Dawns Here are Quiet* are otherwordly, even magical, because they are in color» [1], из этого можно сделать вывод, что зритель понимает многие тонкости подтекста фильмов.

Однако после опроса двух зрительниц из Великобритании, которые дали более полные рецензии на фильм, можно сделать вывод, что зрители, восхищаясь русскими песнями и стихами, не всегда понимают смысл, заложенный в них, то же происходит и с исконно русскими устойчивыми сочетаниями. «I get the idea. Some things connecting with your culture are really exotic. Marsh pole... And the clothes are like at pictures», « – Do you like Russian songs and poetry. – Yeeees! I really enjoy it! Some of them I can't understand but it is beautiful».

В нашей работе мы анализируем фильм «А зори здесь тихие...» как кинотекст. Ю.М. Лотман в статье «Семиотика кино и проблема киноэстетики» пишет: «Кинематограф по своей природе – рассказ, повествование, синтез двух повествовательных тенденций – изобразительной и словесной» [4, с. 37].

После анализа отзывов и рецензий мы перешли к понятию гармонизации, представленному в работе Л.В. Кушниковой «Языки и культуры в переводческом пространстве».

«Гармоничный текст перевода мы определяем как такое динамическое образование, в котором различные дифференциальные смыслы создают единое смысловое целое соразмерное, пропорциональное тексту оригинала, согласуемое с ним» [3, с. 124].

Гармоничный текст перевода характеризуется тем, что он выражает те же смыслы, что и текст оригинала.

В качестве материала для исследования мы использовали тексты кинофильмов «А зори здесь тихие...» С. Ростюцкого в двух вариантах перевода: субтитрование и дублирование.

В работах В.Е. Горшковой данные явления описаны достаточно полно. По ее мнению, «перевод с субтитрами можно определить как сокращенный перевод диалогов фильма, отражающий их основное содержание и сопровождающий в виде печатного текста визуальный ряд фильма в его оригинальной версии, располагаясь, как правило, в нижней части кинокадра» [2, с. 142]. «Дублирование... представляет собой особую технику записи, позволяющую заменить звуковую дорожку фильма с записью оригинального диалога звуковой дорожкой с записью диалога на языке перевода» [2, с. 143]. У данных способов перевода разные цели. Субтитры отражают основной смысл, при данном типе перевода зачастую опускаются междометия, повторы и средства художественной выразительности, данная компрессия необходима для точного восприятия зрителем смысла той или иной сцены. Дублированный перевод точно передает интонационные особенности фраз, тем самым позволяя правильно оценить эмоции и чувства, он более размытый и зачастую может слегка отклоняться от оригинального текста. Его цель – точно передать звуковую дорожку оригинальных диалогов, со всеми культурными и фонетическими особенностями.

Нами были проанализированы два варианта перевода фильма «А зори здесь тихие...» и выбраны наиболее удачные способы перевода для отдельных фрагментов и сцен.

Сначала нами были проанализированы данные варианты перевода для устной речи героев. При переводе устной речи крайне важны интонационные особенности языка, данный аспект невозможно учитывать при субтитрированном переводе. Безусловно, остаются невербальные компенсации эмоций: это мимика, жесты, однако даже они не всегда могут передать все особенности речи. Для примера нами был выбран диалог между Женей и Ритой при их первой встрече. Речь Риты грубовата и насмешлива, несмотря на то, что выражение ее лица остается неподвижным; в следующий момент, когда диалог продолжается, девушки вообще исчезают из поля зрения реципиента. Данный момент не учитывается в субтитрах, поэтому данный мини-конфликт непонятен для зрителей: *Ты зачем от награды отказалась? – Why don't you turn down that decoration?; Ишь ты, какие мы самостоятельные! – Real in dependant? Aren't we?*

Также с помощью субтитров невозможно передать горечь, печаль, радость и боль. И, так как фильм имеет сильное эмоциональное воздействие на зрителя, отсутствие данных эмоций во фразах затрудняет восприятие и адекватное понимание фильма. В качестве примера можно рассмотреть сцену, когда Женя Комелькова выходит купаться ради отвлечения отряда немцев. В данной сцене сплетены множество эмоций: это и наигранная беззаботность, и радость, и ужас, леденящий кровь. Без звучания понимание данной сцены становится затруднительным, некоторые эмоциональные оттенки теряются, например, ужас Федота Евграфовича, когда он выносит Женю из воды.

При анализе устной речи героев хотелось бы отдельно остановиться на обращениях. В связи с тем, что цель субтитров – передача основной

информации, без каких-либо отклонений и уточнений, обращения часто становятся нейтральными и не передают отношение героев друг к другу. Например, после встречи Васкова с девушками перед последним боем он говорит: «Да какой я вам теперь товарищ старшина, я теперь вроде как брат родной, зовите меня просто Федот или Федя, как маманя звала». Это очень важный, переломный момент в фильме, показывающий, что на войне все равны. В дублированном переводе после данной сцены остается только обращение *Fedyu*, в то время как в субтитрах не происходит никакой разницы, переводчик продолжает сохранять безэмоциональное обращение *Comrade Sergeant*. Следуя главной цели субтитров – информационной, автор теряет эмоциональную связь элементов текста.

Стремление показать всю сущность русской души и русского народа является очень значимой целью данного фильма, наполненного сценами с песнями и стихами. Их перевод и транспонирование крайне важно для понимания всего фильма в целом, поэтому их перевод мы рассмотрели отдельно.

Именно для интертекстуального уровня наиболее подходящим вариантом перевода становится субтитрирование, потому что полное удаление оригинального текста ведет к потере культурной составляющей сцены.

Далее представлено сравнение дублированного и субтитрированного перевода стихотворения «Я вас любил...».

Субтитрирование	Оригинал	Дублирование
I loved you once, of love, perhaps, an ember, Within my soul is not extinguished yet, But let that be no prompting to remember Or be a cause of sadness or regret I loved you once quite hopeless, clumpy tender Be jealousy and diffidence oppressed I loved you once with such complete surrender As may God grant you may again be blessed	Я вас любил: любовь еще, быть может, В душе моей угасла не совсем; Но пусть она вас больше не тревожит; Я не хочу печалить вас ничем. Я вас любил безмолвно, безнадёжно, То робостью, то ревностью томим; Я вас любил так искренно, так нежно, Как дай вам Бог любимой быть другим.	I loved you once, and love can still return, Within my heart, perhaps, the flames still burn, But let your heart remains this heartless still I could not wish you sad in any way I loved you once hopelessly, silently, By shynessnow, then jealousy beset. I loved you once honestly, tenderly, And may you find another to love you so

Сравнив данные типы перевода, мы можем заметить, что субтитрирование передает четкий смысл высказывания, слегка теряется поэтическая составляющая текста, однако следует заметить, что при сохранении оригинального звучания сохраняется и отношение автора к героине в данной сцене. Реципиент может абсолютно точно понимать смысл данного произведения, а также чувствовать его роль в данной ситуации. Возьмем очень

противоречивое для перевода русское слово *душа*, при переводе на английский оно часто заменяется понятием *сердце*, однако именно при переводе песен важен исходный вариант, именно он раскрывает нашу особенность восприятия внутреннего мира человека, что и происходит при дублировании. При этом в субтитрах, которые призваны более точно воспроизводить исходную информацию, используется слово *soul*.

Еще одним примером перевода стихотворения является произведение «Рожденные в года глухие...».

Субтитрирование	Оригинал	Дублирование
Those born in the years of bane Don't remember the path they tread We the children of Russia's pain Haven't the strength yet to forget Those burning years of destruction The harbinger of madness or hope The days of war the days of insurrection Have stamped our faces with bloody glow	Рожденные в года глухие Пути не помнят своего. Мы – дети страшных лет России – Забывать не в силах ничего. Испепеляющие годы! Безумья ль в вас, надежды ль весть? От дней войны, от дней свободы – Кровавый отсвет в лицах есть.	Those who was born in simple time Don't remember the path they tread We the children of Russia's pain Haven't the strength yet to forget Crumbling ashes years of yours We sparks of madness we sparks of hope The days of war the days of freedom Have left our faces glowing still

Можно заметить, что данные переводы почти одинаковы, оба передают содержание, однако ни один англоязычный переводчик не способен передать оригинальное звучание, данное в русском фильме. Хотелось бы остановиться на первой строке данного произведения, где в субтитрах использовано слово *bane* – *горечь, тягота, гибель*, которое имеет синонимичное значение к выражению *года глухие*, а при озвучивании выражение *simple time* – *простое, незаурядное время*. Второй вариант не имеет никакого отношения к *годам глухим*, переводчик допустил достаточно грубую ошибку при дублированном переводе. Также следует остановиться на последней строке стихотворения, где очень важным является эпитет *кровавый (отсвет)*. Он четко передан в субтитрах *bloody glow*, а в дублировании он полностью опущен: *Have left our faces glowing still* – *наши лица все еще пылают*. Это является ошибкой в передаче исходного смысла, поэтому и сохранение русской речи, становится также оптимальным в данной ситуации.

Еще более противоречив выбор способа перевода песен, так как помимо вербальной составляющей в нем появляется мелодия. Для примера был выбран перевод песни Жени Комельковой «Он говорил мне...».

Субтитры	Оригинал	Дублирование
As he was saying «Will you belong to me? So my life be Passion and fire. A smile so charming, Eyes' fascination, Promised forever A bliss of desire». To my poor heart So he was saying, To my poor heart So he was saying, Though he did not. No, he did not love, No, he never, oh, never loved me.	Он говорил мне: «Будь ты моею, И стану жить я, страстью сгорая; Прелесть улыбки, нега во взоре, Мне обещают радости рая». Бедному сердцу так говорил он, Бедному сердцу так говорил он, Но не любил он, нет, не любил он, Нет, не любил он, ах, не любил меня!	He used to tell me That he loved me, I will live With fares of passion. Tender glances, Tender smiles, Promised Heaven In their fashion. To my heart He used to say To my aching, Aching heart, He did not love me, He did not love me.

Здесь можно увидеть схожую с переводом стихотворений ситуацию. Хотя в некоторых местах субтитров пропадает рифма, зато сохраняется точный перевод. Данный перевод дает зрителю возможность прочувствовать внутренние переживания героини и при желании прочитать смысл данной песни. Эта песня-настроение, ее слова не играют особой роли, но роль играет эмоциональное наполнение строк и музыки. Очень важны некоторые эпитеты и контекстные синонимы, которые точно передаются в субтитрах, но исчезают при озвучивании. Например, слова *нега* и *прелесть* в субтитрах переведены *charming* и *fascination* соответственно, а в озвучивании разницы нет (*tender*), так как автор старается сохранить ритм песни. Эпитет *бедное (сердце)* – *poorheart* при дублировании меняется на эпитет *больной* – *aching*. Именно поэтому при звучании текста поверх песни теряется ощущение погружения в культуру другой страны, реципиент подсознательно будет вслушиваться в слова родной речи.

В процессе анализа нами были рассмотрены два типа перевода: субтитрирование и дублирование, которые были использованы для транспонирования в пространство англоязычной среды поэтической и непоэтической русской речи.

Уместность конкретного типа перевода оценивалась в зависимости от характера речи и цели той или иной сцены.

Нами был сделан вывод, что для перевода непоэтической речи более уместным становится дублированный перевод, так как он передает не только лексические и грамматические особенности, но фонетические и интонационные, которые крайне важны для адекватного восприятия текста.

В отношении поэтических фрагментов кинотекста был сделан противоположный вывод: субтитрированный перевод становится более подходящим для перевода стихов и песен. Цель данных жанров –

не информационная, а эмоциональная. Они передают отношение героинь и самого автора к данным ситуациям, поэтому важно сохранить оригинальный текст, а основной смысл дать в не отвлекающих внимание реципиента субтитрах.

Однако в целом перевод фильма является гармоничным. Из отзывов и рецензий мы можем сделать вывод, что общий смысл и идея фильма оказались понятными всем зрителям.

Список литературы

1. *Бойер А.* Dreams in Ivan's Childhood and Dawns Here Are Quiet [Электронный ресурс]. – URL: <http://russiainww2byboyer.voices.wooster.edu/dreams-in-ivans-childhood-and-dawns-here-are-quiet-226/> (дата обращения: 01.02.2016)

2. *Горшкова В.Е.* Особенности перевода фильмов с субтитрами // Вестник Сибирского государственного аэрокосмического университета им. акад. М.Ф. Решетникова. – 2006. – № 3. – С. 141–144.

3. *Кушнина Л.В.* Языки и культуры в переводческом пространстве. – Пермь: Перм. гос. техн. ун-т, 2004. – 163 с.

4. *Лотман Ю.М.* Семиотика кино и проблема киноэстетики. Таллин: Ээсти Раамат, 1973. — 92 с.

© Залазаева М.А., 2016

МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ АСИММЕТРИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ НЕМЕЦКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКА НА МАТЕРИАЛЕ АНИМАЛИЗМОВ)

Наталья Георгиевна Коршунова

канд. филол. наук, доцент кафедры немецкого и французского языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: natigon@yandex.ru

Ирина Андреевна Федорчук

студентка гр.748 факультета иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: bat6721@yandex.ru

Аннотация: Статья посвящена исследованию межъязыковой асимметрии русского и немецкого языков. В статье представлены типология анимализмов немецкого и русского языка и их сопоставительный анализ с позиции межъязыковой асимметрии.

Ключевые слова: симметрия, асимметрия, межъязыковая асимметрия, фразеология, фразеологизм, анимализм.

Через всю многовековую историю человеческого творчества проходит понятие симметрии. С симметрией мы встречаемся везде: в природе, технике, науке, искусстве. Она существует не только в макромире, но и присуща микро- и мегамиру. Симметрия, понимаемая в самом широком смысле, противопоставляется хаосу, беспорядку, она наблюдается везде, где есть упорядоченность.

Симметрия – понятие, отражающее существующий в природе порядок, пропорциональность и соразмерность между элементами какой-либо системы или объекта природы, упорядоченность, равновесие системы, устойчивость, т. е. некий элемент гармонии.

С понятием «симметрия» неразрывно связано такое понятие, как «асимметрия». Следует отметить, что симметрии до недавнего времени отводилось ведущее место в науках, а асимметрии – подчиненное. Достаточно упомянуть геометрию. Из геометрии известно, что если фигура не имеет ни одного элемента симметрии, то она называется асимметричной. Явление асимметрии рассматривается как полное нарушение и/или отсутствие всех известных элементов симметрии. Симметрия как объективный признак красоты, как необходимый элемент гармонии проходит через всю историю искусств. Но, как и во всем, абсолютизация одной идеи не может привести к совершенству.

Асимметрия изучалась в таких же науках, как и симметрия: в геометрии, физике, химии и биологии, а также в архитектуре и искусстве. Родоначальник термина «асимметрия» – древнегреческий скульптор Пифагор Регийский. Активно асимметрию рассматривали при изучении полушарий головного мозга во Франции в XVIII в.

Асимметрия как противопоставление симметрии – это неравномерное, несоразмерное положение. «Асимметрией называется категория, которая обозначает существование и становление в определенных условиях и отношениях различий и противоположностей внутри единства, тождества, цельности явлений мира»[2, с. 120].

Асимметрия подробно изучалась в лингвистике такими учеными, как Ф. де Соссюр, Ю.С. Маслов, С.О. Карцевский, Л. Ельмслев, В.Г. Гак.

С.О. Карцевский отмечал, что внутренняя часть знака представляет собой симметричную структуру: одно означающее и связанное с ним одно означаемое. Иными словами, знак оказывается симметричным по своему устройству. Однако специфика языкового знака заключается в том, что симметричным он является лишь в начале своего существования. Развитие языкового знака в процессе его функционирования приводит, следовательно, к появлению асимметричного дуализма, т. е. означающее стремится обладать иными функциями, нежели его собственная; означаемое стремится к тому, чтобы выразить себя иными средствами, нежели его собственный знак [3, с. 90].

Иными словами, одной фигуре плана содержания не обязательно должна соответствовать одна фигура плана выражения и наоборот.

Изучение асимметрии в лингвистике продолжал советский и российский лингвист В.Г. Гак. В своей работе, посвященной асимметрии, он определяет,

во-первых, специфику функционального аспекта понятия асимметрии в лингвистике и, во-вторых, особое выделение внутри него двух «феноменов» – ядра и периферии и отношений означающего и означаемого. Ученый отмечает, что «асимметрия в языке – это отступление от упорядоченности, регулярности, единообразия в строении и функционировании языковых единиц, отражающее одну из основных особенностей строения и функционирования естественного языка» [1, с. 47].

Асимметрия в соотношении означаемых и означающих проявляется в сфере системы, структуры и функционирования. Асимметрия системы заключается в неравномерности развития ее сопоставимых звеньев.

Далее В.Г. Гак переходит к исследованию структуры асимметрии. Она проявляется в нарушении соотношения означаемого и означающего. Это приводит к появлению полисемии и синонимии. Этот наиболее распространенный тип асимметрии охватывает лексику, грамматику, орфографию и уровни языка.

Само развитие языка порождает асимметрию – неравномерность развития языковых элементов, отдельных сторон языка или родственных языков.

В сопоставительном аспекте асимметрия проявляется в расхождении между языками на различных уровнях. Такая асимметрия называется межъязыковой асимметрией, отражающей языковые функциональные диспропорции языковых единиц в сравниваемых языках. Межъязыковая асимметрия свойственна всем системам и уровням языка, следовательно, она может проявляться во фразеологии.

Фразеология – это раздел теоретической лингвистики, изучающий устойчивые речевые обороты и выражения, а также особенности знаковой функции фразеологизмов, их значение, их специфику, обладающие устойчивостью, воспроизводимостью, целостностью.

По вопросу о том, что такое фразеологизм, у исследователей имеется множество мнений, при этом они считают, что в разных языках существует разный состав фразеологических единиц, что уже является указанием на межъязыковую асимметрию.

Согласно определению во фразеологическом словаре русского языка «фразеологизм, или фразеологическая единица, идиома – устойчивое по составу и структуре, лексически неделимое и целостное по значению словосочетание или предложение, выполняет функцию описания и оценки предмета, явления. Фразеологизмам присущи метафоричность, образность, экспрессивно-эмоциональная окраска» [4, с. 7].

Нас заинтересовал анализ такой группы фразеологизмов, как анимализмы.

Анималистические фразеологизмы появились благодаря наблюдению людей за повадками и внешностью животных, а также животным, но само отношение разное, оно зависит от той или иной культуры, традиций, быта страны.

Анимализмы могут нести явную и менее явную информацию о чертах животных. Фразеологизмы с наименованием животных отражают:

- физические качества, возможности: *сильный (выносливый) как медведь (stark wie ein Bär)*, *чувствовать себя как рыба в воде (sich wie ein Fisch im Wasser fühlen)*;

- внешний облик: *черный как ворон (schwarz wie ein Rabe)*, *козлиная бородка (der Bocksbart)*;

- психические качества (черты характера): *упрямый как осел (störrisch wie ein Esel)*, *злой как змея (giftig wie eine Spinne)*;

- интеллект: *установиться как баран на новые ворота (wie die Kuh vorm neuen Tor dastehen)*, *хитрый как лиса (listig wie ein Fuchs)*;

- повадки, умения, навыки: *нем как рыба (schweigsam wie ein Stockfisch)*, *повторять как попугай (alles wie ein Papagei nachsagen)*.

Изучая анимализмы русского и немецкого языка с позиции межъязыковой асимметрии, мы выделили три группы:

- 1) равнообъемные анимализмы,
- 2) анимализмы с частичными эквивалентами,
- 3) безэквивалентные анимализмы.

Равнообъемные анимализмы – это анимализмы, имеющие полные эквиваленты, т.е. при сопоставлении анимализмов русского и немецкого языка мы наблюдали симметричность лексического объема, семантического значения и смысла, например, в выражениях *rot wie ein Krebs (красный как рак)*, *stark wie ein Pferd (сильный как лошадь)*, *schlau wie ein Fuchs (хитрый как лиса)*. Как в культуре России, так и Германии мы видим в анимализмах немецкого и русского языков признаки внешних, физических данных, характер животных одинаков. Указанные животные Германии от животных России не отличаются по данным параметрам, поэтому мы видим симметрию семантического значения внешности, физических данных и характера. Следовательно, мы видим здесь симметрию лексики и смысла.

Анимализмы с частичными эквивалентами – фразеологические единицы, которые имеют одинаковое значение, но различаются составом лексических компонентов, а следовательно, и внутренней формой, т. е. данный тип анимализмов имеет симметрию смысла и асимметрию лексики, например, в анимализмах *die Katze läßt das Mäusen nicht* (кошка не оставит ловлю мышей) – *как волка ни корми, он все в лес смотрит, der Bär schnappt stets nach Honig* (медведь никогда не прочь отведать медку) – *волк линяет, но нрава своего не меняет, hungrig wie ein Bär* (голодный как медведь) – *голодный как волк (собака)* мы видим межъязыковую асимметрию на лексическом уровне, например, используются разные лексемы, обозначающие животных: *ein Bär* – волк, *die Katze* – волк.

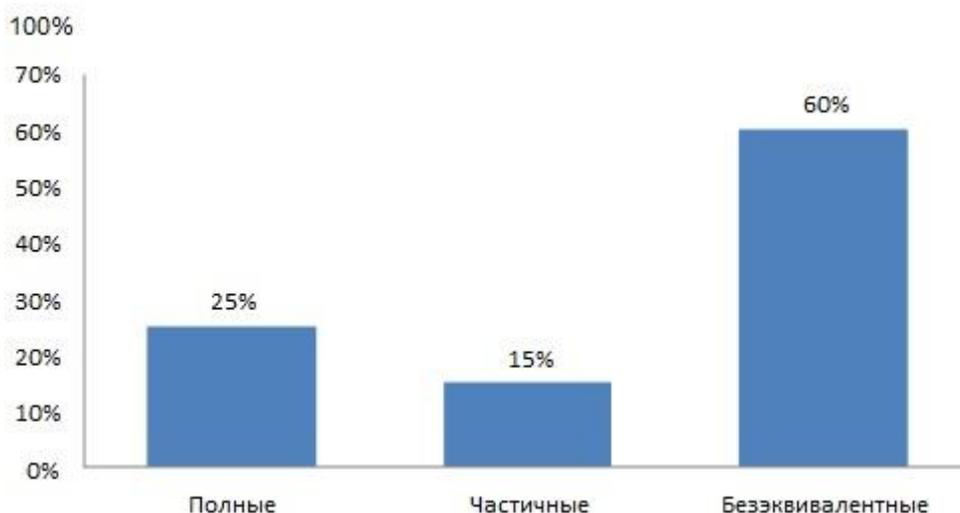
Анализируя данную группу анимализмов, мы видим, что за счет асимметрии лексического состава, семантического значения во фразеологизмах немецкого и русского языков сохраняется симметрия смысла. Попытка создания симметрии лексики и грамматики между подобными устойчивыми выражениями приведет к асимметрии смысла.

Безэквивалентные анимализмы – анимализмы, которые не имеют эквивалентов в другом языке и характеризуются отношением внеположенности, т. е. данные понятия не имеют общего объекта. Такие фразеологические единицы чаще всего остаются за рамками двуязычных фразеологических словарей, именно по этой причине можно только объяснить значение, например, анимализмы, не имеющие полных или частичных эквивалентов, но их значение можно объяснить: *пойти к чертям собачьим* – *sich überschlagen*, *попал как кур во щип* – *in der Klemme sein*, *барашек в бумажке* – *die Bestechung für einen Beamten*, *jemand hat Schwein* – кому-либо везет, *ein alter Hase* – опытный работник, *kein heuriger Hase mehr sein* – стать взрослым, самостоятельным человеком.

В эту же группу входят и анимализмы русского языка, не имеющие эквивалентов в немецком языке, и их значение приводит к затруднению в понимании. Такие анимализмы имеют фольклорное происхождение. Некоторые фольклорные устойчивые выражения необходимо искать в немецких источниках, например, *собачий вальс*, *отставной козы барабанищик*, *выдрать как Сидорову козу*, *тамбовский волк тебе товарищ*.

В приведенных выше анимализмах русского языка мы наблюдаем абсолютную межъязыковую асимметрию. Она выражается в том, что в немецком языке не существует симметричных по смыслу эквивалентов, поэтому необходимо их описание.

Статистику эквивалентности анимализмов русского и немецкого языка мы вывели в приведенный ниже график.



Как показало исследование, пары фразеологизмов, содержащих немецкие и русские эквиваленты, на 25 % составляют фразеологические пары, являющиеся полными эквивалентами, т. е. наименование животного в немецком языке полностью совпадает с его наименованием в русском языке.

Наименьшую группу фразеологических пар (15 %) составляют фразеологизмы, которые являются частичными эквивалентами, т.е. обозначение животного в немецких идиомах не совпадает с его обозначением в русском языке.

Наибольшую группу (60 %) составляют фразеологизмы, не имеющие эквивалента с обозначением животного в немецком и русском языках.

Как показывает график, отсутствие фразеологических эквивалентов в русском и немецком языках с аналогичными или подобными обозначениями животных говорит в пользу национальной специфичности немецких и русских фразеологизмов.

Отсутствие полных эквивалентов приводит к затруднениям при изучении фразеологизмов, поэтому нам нужно рассматривать этимологическую сторону выражений с тем, чтобы правильно трактовать смысл.

Из-за недостаточного знания фактов реальной действительности, из-за недостаточного внимания к национальной специфике фразеологических единиц может быть допущено непонимание смысла фразеологизмов, а это ведет к неполному восприятию той информации, которая содержится в тексте.

Проблема изучения национальной специфики русского и немецкого языков базируется на фундаментальном положении о том, что процесс усвоения фразеологической системы должен начинаться с овладения межъязыковыми фразеологическими соответствиями – эквивалентами, которые возникают на основе жизненного опыта, универсальности законов мышления и совпадения некоторых форм образного видения у разных народов.

В последние годы существенно возрос интерес лингвистов к сопоставительному исследованию фразеологии генетически и типологически различных языков. В большинстве случаев изучаются общие и отличительные особенности фразеологических единиц в пределах определенных групп, полей и разрядов.

Сопоставительный анализ фразеологических единиц различных языков необходим для решения практических вопросов при идеографическом описании фразеологического материала разных языков.

Подводя итог, следует отметить, что сопоставительное изучение структуры фразеологических единиц в русском и немецком языках позволит получить более четкое представление о языковых процессах, а также о сходстве и различии в картине мира носителей данных языков.

Список литературы

1. Гак В.Г. Языковые преобразования. – М.: Языки русской культуры, 1998, – 763 с.
2. Гончар Н.Г. Асимметрия в языках и культурах // Вестник Пермского университета. – 2007. – № 2. – С. 120–125;
3. Карцевский С.О. Об асимметричном дуализме лингвистического знака // Звегинцев В.А. История языкознания XIX-XX вв. в очерках и извлечениях. Ч. 2. – М., 1965, – 238 с.
4. Фразеологический словарь русского языка. / под ред. А.И. Молоткова. — М., 1967. – 335 с.

СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОЙ РЕКЛАМЫ

Евгений Иванович Панин

*канд. филол. наук, доцент кафедры немецкого и французского языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: panin.ewgeniy2013@yandex.ru*

Екатерина Алексеевна Чиркова

*студентка гр. 748 факультета иностранных языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: ekaterina-ike-chirkova@yandex.ru*

Аннотация: При создании рекламного текста автор подбирает такие стилистические средства, использование которых должно обеспечить его целенаправленность.

Ключевые слова: реклама, стилистические средства рекламы, аллитерация, ассонанс, рифма, гипербола, эпитет, персонификация, асиндетон, эллипсис, параллелизм.

Невозможно представить жизнь современного человека без средств массовой информации и, в частности, без рекламы. На сегодняшний день, реклама – это не только часть экономической сферы, но и явление культуры человечества в целом [5, с. 10].

По Е.Л. Головлевой, в обществе реклама выполняет ряд важных функций: экономическую (решение экономических задач производителя и продавца, влияние на экономическое решение потребителя), социальную (информирование общества о товарах и услугах) и образовательную (ознакомление потребителя с правилами пользования товаром) [1, с. 7–11].

Стилистическая оформленность текста является важным фактором, влияющим на эффективность всего рекламного текста [3, с. 55]. Основу рекламного текста составляет нейтральная лексика, но не стоит забывать о том, что использование стилистически окрашенных слов (устаревших, новых, терминов, профессионализмов, канцеляризм, просторечных, жаргонных), а также тропов и фигур позволяет вывести создание рекламного текста на новый уровень [2, с. 5]. Именно стилистическое оформление текста способно повлиять на решение потенциального покупателя, а выбор тех или иных стилистических средств обусловлен задачей, которую перед собой ставит автор текста, и целевой аудиторией, на которую направлена реклама [4, с. 34].

Как показал анализ рекламных текстов, проведенный нами в аксиологическом аспекте стиля, в 100 % случаев язык рекламы представлен средним стилем. Подобный результат логичен, так как средний стиль больше других подходит для рекламного текста, для среднестатистического потребителя он понятнее, чем высокий стиль, и корректнее для использования в средствах массовой информации, чем низкий стиль.

Функциональный стиль в 99 % примеров рекламных сообщений представлен художественным стилем, и только в 1 % – разговорным.

Художественный стиль обуславливает выбор лексических средств, используемых в рекламных текстах. Этот стиль удобен, так как включает в себя разнообразную лексику.

Что касается лексических единиц в текстах, найденных нами в ходе исследования, то хочется отметить частое использование такого прилагательного, как «*gut*», его сравнительной степени «*besser*» и превосходной степени «*best*»:

Gut. Besser. Paulaner.
(«Paulaner Bier»);
Am besten im besten LTE-Netz.
(«Apple»)

Прилагательными с выгодным, положительным для рекламы значением можно считать также такие, как: «*frisch*», «*groß*», «*perfekt*», «*neu*»:

Frisch. Pur. Frei.
(«Beck's»);
Das große Ziel immer im Auge behalten.
(«Volksbank Rhein-Ruhr»);
Waschen und dosieren kann jeder.
Perfekt nur die eine.
(«Miele»);
«*Der neue NESCAFE Cappuccino, köstlich wie ein gestohlener Kuss!* »
(«Nescafe»).

Как показывает практика, такие характеристики товара привлекают покупателя, поэтому составители рекламных текстов обращаются именно к ним.

Лексические единицы, создающие ощущение постоянства и стабильности, также используются в рекламных текстах довольно часто, например «*Zukunft*», «*immer*»:

Bereit für die Zukunft.
(«Buderus»);
Deutschlandweit vor Ort,
immer für Sie da.
(«Lifta»).

Когда речь идет о положительных качествах, людях, которым приходится по душе продукция фирмы, или времени, которое прослужит тот или иной товар, рекламодатели прибегают к таким словам, как «*viel*», «*mehr*», «*alle(s)*»:

Bietet viel. Braucht wenig.
(«Motoren»);
Mehr für mich.
(«VLH»);
Zu allem bereit.
Außer zu halben Sachen.
(«Audi»).

Однако не стоит забывать о том, что использование таких слов в предложении с отталкивающими характеристиками товара создаст эффект, противоположный нужному.

Лексическое содержание рекламы играет важную роль в формировании нужного образа. Автор рекламного текста должен тщательно отбирать лексические единицы, которые он использует в рекламе, для того, чтобы правильно подать товар и раскрыть его сильные стороны. Однако не только от выбора отдельных слов зависит удачное составление рекламного текста, стоит также помнить о фигурах и тропах.

Фонетические средства создания выразительности распространены в рекламных текстах не так широко, как лексические и синтаксические. В 92 % рекламных текстов фонетические средства не употребляются. В оставшихся 8 %, которые приходятся на рекламу с фонетическими средствами, в 100 % случаев встречается **аллитерация**:

Spiel, Spaß, Spannung, Schokolade
(«Kinder Überraschung»)

Ассонанс является менее распространенным средством и встречается только в 38 % рекламных текстов с использованием фонетических средств:

Fast so nah, als wär man da
(«E-Plus»)

Рифма встречается в 61 % рекламных сообщений. Использование рифмы позволяет сделать рекламный текст более запоминающимся, а значит, более выигрышным для рекламодателя:

Das Dodo-Haus
Endlich ist es soweit
Und wir sind zu zweit
Zusammenleben wie ein Duett
Bad, Küche, zwei Stühle, ein Bett
Jetzt geht's immer geradeaus
Glück bringt uns Das Dodo-Haus!
(«Dodo-Haus»)

Лексические средства в рекламе представлены во всем своем многообразии, однако процент рекламных текстов, в которых не используются лексические средства, достаточно велик – 57 %.

На первом месте по частоте использования стоит такое лексическое средство, как **гипербола** (36 %), что неудивительно, потому что художественное преувеличение – это лучшее средство, позволяющее увеличить реальные сильные стороны товара и выгоду от его приобретения:

Ein besonderer Wunsch für alle Babys der Welt
(«Pampers»)

Эпитет (21 %) позволяет сделать образ товара или услуги более конкретным за счет того, что дает определение слову, которое необходимо описать:

Die unendliche Bibliothek.
(«Kindle»)

Персонификация (16 %) – отличное стилистическое средство для рекламодателя, потому что оно позволяет создать ощущение того, что товар подобно человеку может решить все проблемы покупателя:

Sammler lassen ihn links liegen.
(«BASF»)

Но больше всего рекламодатели прибегают к использованию **синтаксических средств**. Число рекламных текстов с использованием синтаксических средств составляет 44 %.

Одним из часто встречающихся синтаксических средств является **асиндетон** (25 %):

Sanitär. Installation. Heizungsbau.
(«Wilhelm Josten GMBH»)

Не уступает ему и **эллипсис** (22 %):

Die Bank an Ihrer Seite.
(«Commerzbank»)

Данные стилистические средства направлены на сокращение количества слов в предложении без потери смысла. Кроме того, они добавляют выразительности тексту, что незаменимо для составителя рекламного сообщения.

Параллелизм (22%) как синтаксическое средство также часто встречается в рекламных текстах. Сходные синтаксические конструкции легче воспринимаются читателем:

Schmeckt anders.
Ist anders.
(«28 Black»)

В заключение хотелось бы сказать, что рекламные тексты по праву могут считаться одним из самых интересных для изучения видов текстов малых форм. Рекламный текст относительно свободен по своей форме и содержанию элементов, из которых он состоит.

Емкость, краткость и понятность – вот обязательные характеристики рекламного текста, что обуславливает выбор авторов рекламных текстов в пользу простых синтаксических конструкций и общеупотребительной лексики, все это вместе позволяет ускорить восприятие рекламного текста читателем.

Текст в рекламе – это в первую очередь текст художественного стиля, что позволяет автору прибегнуть к использованию фонетических, лексических и синтаксических стилистических средств, которые представлены в рекламном тексте во всем своем многообразии. Наиболее распространенными являются аллитерация, рифма, гиперболы, эпитет, персонификация, асиндетон, параллелизм и эллипсис.

Список литературы

1. Головлева Е.Л. Основы рекламы. – Москва: Феникс, 2004. – 272 с.
2. Изюмская С.С. «Вечный» вопрос о мере использования иноязычных слов. Русская словесность. – 2000. – № 4. С. 4–6.
3. Кара-Мурза Е.С. Язык рекламы в нормативно-стилистическом аспекте // Вестник Московского университета. Серия 10. Журналистика. 2008. – № 4. – С. 55–61

4. *Сердобинцева Е.Н.* Структура и язык рекламных текстов. – М.: Флинта; Наука, 2010. – 160 с.

5. *Ульяновский А.В.* Реклама в сфере культуры: учебное пособие. – СПб.: Лань, 2012. – 520 с.

© Панин Е.И., Чиркова Е.А., 2016

РОМАНТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИСТОРИЧЕСКОГО РОМАНА «АЙВЕНГО» В. СКОТТА

Татьяна Николаевна Романова

канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь

E-mail: romanova.tn@yandex.ru

Марина Гавизовна Давлетшина

студентка гр.742 факультета иностранных языков

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь

E-mail: marinadavletshina1@gmail.com

Аннотация: В статье изложена информация о жанровом многообразии романа «Айвенго», а также представлен системный и многоуровневый анализ романа на предмет романтического воплощения в нем исторической конкретности. Некоторые специфические черты одних жанров сопоставляются с другими, а также упоминаются факты из биографии автора книги.

Ключевые слова: жанр, исторический роман, историзм, романтизм, жанровое многообразие.

В начале XIX века в литературе возник новый жанр – жанр исторического романа. Исторический роман появился в эпоху романтизма, эпоху весьма короткую (30 лет), но особо значимую с точки зрения развития культуры и смены социально-психологических акцентов. В культурно-эстетическом отношении романтизм характеризуется повышенным интересом к личности по сравнению с социумом, а также стремлением уйти от мира действительности в другой, идеальный мир мечты и фантазии. Такого рода двоемирие определяет атмосферу романтического произведения.

Впервые в европейской литературе шотландский романист В. Скотт обратился к историзму как принципу познания вещей и явлений в их становлении и развитии, в органической связи с порождающими их условиями и одному из важнейших способов отображения действительности, подарив мировой литературе исключительное количество тем, сюжетов и фабул.

Исследованию жанра исторического романа посвящены многочисленные работы литературоведов. В частности, главы об этом жанре входят в учебники

по филологии и литературоведению (Г.И. Богин, А.А. Чувакин, Н.Л. Вершинина и др.), о самом жанре говорится в ряде статей (Н.Я. Берковский, Ф.Б. Бешукова и др.).

Что касается творчества В. Скотта и, в частности, особенностей одного из наиболее знаменитых его романов «Айвенго», то эти моменты также весьма обстоятельно рассмотрены рядом авторов [2; 6; 7; 10].

Возникший на рубеже двух литературных эпох, исторический роман Скотта одновременно подводил итог двадцатилетнему развитию английского романтизма и подготавливал почву для появления реалистического романа.

Тем не менее, сложность и многогранность самого жанра исторического романа не позволяют в полной мере утверждать, что существующие исследования полностью и исчерпывающе раскрывают его сущность, смысл и притягательность для читателя. Особой заслугой В. Скотта считается создание нового жанра – исторического романа, вобравшего, по мнению критиков, главные эстетические устремления той эпохи. «Вальтер Скотт создал, изобрел, открыл или, лучше сказать, угадал эпопею нашего времени – исторический роман» [2], – писал В.Г. Белинский.

Хотя В. Скотта называют «отцом исторического романа», в его творчестве заметны не только романтические, но и реалистические черты. По мнению С.А. Орлова, творчество писателя являлось переходным явлением, в котором реалистические тенденции берут верх над романтическими [5].

М.Е. Елизарова отмечает важную черту исторического романа Скотта – прием соединения описания частной жизни с историческими событиями, а также умение писателя подчеркнуть «зависимость судьбы отдельного человека от хода развития истории» [3].

Умение показать неизбежность смены старого жизненного уклада новыми тенденциями выделяет Скотта среди других писателей его времени. Так, в романе «Айвенго» он обосновывает правомерность победы норманнов над саксами в Англии конца XII века, в романе «Квентин Дорвард» – необходимость централизации королевской власти во Франции XV века. Эти примеры дают литературоведам основание утверждать, что творчество В. Скотта послужило основой для развития историзма в литературе, во многом определив пути развития реалистического романа XIX века. Уже никто из писателей последующих поколений не мог не учитывать опыт Скотта, изображавшего прошлое в его неразрывной связи с настоящим. Обращаясь к старине, Скотт ставил острые вопросы, связанные с современностью.

Благодаря историческим событиям, которые находят отражение в историческом романе, мы можем взглянуть также на современные события через их призму. Более того, нельзя не отметить и обращение автора к философско-эстетическим проблемам, как то: проблеме реальности и вымысла, проблеме правды жизни и правды художественной; проблеме коммуникации, общения между людьми, причем не только в словесном выражении.

Романтическое двоемирие, воссозданное Скоттом, реализовалось и в системе персонажей, а именно в том, что герои четко различаются по принадлежности или склонности к силам добра и зла. В этом отношении творчество шотландского романиста Вальтера Скотта – это формирование нового литературного жанра – рыцарского приключенческого романа, в котором на историческом фоне идеализируются образы людей благородных, с чистыми помыслами и идеалами; им противопоставляются образы людей коварных, чьи низменные или меркантильные интересы толкают их на неблагоприятные поступки.

Иногда авторы-романтики рисуют в книгах мир своей мечты, а серая обыденность остается за пределами книги, просто подразумевается. Таковы, например, романы В. Скотта («Айвенго» — это яркий мир Средневековья, далекий от читателей XIX века). Романтический герой (как и автор) пребывает в вечном конфликте с миром и другими людьми. Он не такой, как все, а в чем-то исключительный. Очень часто это бунтарь, нарушающий привычное течение обыденной жизни. Романтики признавали настоящими героями лишь тех, чья душа способна создать для себя второй мир — мир мечты. Тема двоемирия исторического романа «Айвенго», которая переключается с современной виртуальной реальностью, понятна сегодняшнему читателю, читателю XXI века. Именно в этом романе запечатлены истоки этого момента.

Авторы романтических произведений не только сами уходят в такой идеальный мир, но и уводят за собой читателя.

Создавая новый тип исторического романа, В. Скотт также открыл и особый тип литературного творчества, в дальнейшем сложившийся как метод художественного мышления и оказавший огромное влияние на развитие современной ему художественной и философско-исторической мысли. Новым оказался угол зрения, под которым В. Скотт видел «частную жизнь с ее заботами и хлопотами» [1] и простыми человеческими взаимоотношениями.

В историческом романе «Айвенго», как того требует канон романтизма, с любовью выписан облик Прекрасной дамы. В образе главного героя также автор сумел объединить художественную интуицию и научную документальность.

Айвенго – яркий представитель средневекового рыцарства с его законами, обетами и идеалами. Идеал рыцаря в романе Скотта становится в значительной мере эталоном поведения, чести и благородства, а сам писатель – проводником этих идеалов.

Все герои Скотта принадлежат к разным социальным слоям, и эти образы в своем бесконечном разнообразии выражают противоречия, характерные для далекой эпохи (времени действия романа), но романтически переосмысленные Скоттом в исторической перспективе современной ему действительности.

Большой интерес читателя вызывают красочная фабула, динамика повествования, окрашенная особым колоритом Средневековья, представленного как в разнообразных и многочисленных бытовых деталях,

описании обычаев и нравов, так и в речи героев, основанной на мощной балладной эпической традиции, воспевающей благородство, смелость и справедливость короля-демократа. Король Ричард I представлен в романе чрезвычайно человечным монархом: в его обществе на равных могут ощущать себя и простой монах, и разбойник Робин Гуд, король способен оказать помощь участнику рыцарского поединка. Разнообразие сцен и эпизодов, быстрая смена событий свидетельствуют о верности Скотта шекспировской традиции в изображении эпохи и характеров. Согласимся с мыслью Н.А. Соловьевой о том, что основной пафос романа заключается в утверждении места личности в историческом процессе. Таким образом, частная жизнь вымышленного героя становится неотделима от судьбы исторических лиц и государства в целом.

С.А. Орлов также подчеркивает ведущую роль народа как носителя национальных традиций в романе: так, именно народ решает исход борьбы короля с непокорными феодалами, возглавляемыми принцем Джоном [5]. Король для народа воплощал наивысшую справедливость, и поддержка короля народом против феодалов была в те времена явлением естественным. Именно с фигурой короля народ связывал свои надежды на улучшение жизненных условий, связанное с защитой от повсеместно укоренившегося феодального произвола, представленного в романе неприглядными образами норманнских баронов.

В историческом романе «Айвенго» В. Скотт соединил вымысел и историческую действительность, в нем действуют реальные исторические лица и вымышленные персонажи. Таким образом, историческая правда произведения заключается в описании и в авторском преломлении духа эпохи, интересов людей, живших в Англии в XII веке. Сочетание любовной и авантюрно-приключенческой линий придают убедительность и динамику сюжету исторического повествования.

Повествователь, не являясь действующим лицом романа, лишь комментирует происходящее, создавая, таким образом, эффект ретардации повествования, на какое-то время приостанавливает ход событий, но потом как бы наверстывает упущенное, быстро приближаясь к счастливой развязке. Большинство героев романа сочетает в себе историзм и романтическую идеализацию: король в романе почти идеален и близок к балладному образу мудрого и справедливого правителя, а образ Айвенго – типично романтический, в то же время вполне соответствующий типическому образу средневекового рыцаря, готового всюду следовать за своим сюзереном, но нарушая при этом родительскую волю.

По мнению отечественных исследователей (Б.И. Колесников, Н.А. Соловьева и др.), будучи верным своему поэтическому кредо, Скотт уважает право каждого народа на собственную историю, культуру, обычаи. Оттого в «Айвенго» достоверно и убедительно, одинаково полно и многосторонне показаны норманн Буагильбер и еврей Исаак, Седрик и король Ричард, гонимые и угнетенные, угнетатели и завоеватели. Исследователи также отмечают как достоинство романа и то, что каждый

персонаж от знатного рыцаря или храмовника до свинопаса или шута, строго индивидуализирован, обладает только ему присущими речевыми, портретными и поведенческими характеристиками.

Жанровое своеобразие романа Айвенго заключается в органичном соединении в ткани романа предшествующих жанров: легенды, куртуазной повести, исторической хроники, психологического романа, национального фольклора. Особое значение в романах В. Скотта приобрели «археологические» и «этнографические» подробности: топонимы со всеми особенностями и колорит эпохи, костюмы, речь и поведение героев – все должно было исторически соответствовать своей эпохе. К такому же соответствию Скотт стремился и при изображении «старых нравов»: привычек, обычаев, и предрассудков людей прошлого, – воссоздавая с особой тщательностью в ткани романа бытовой и исторический фон эпохи.

А.Н. Шохина также отмечает принцип историзма в творчестве В. Скотта как основу для создания художественного произведения. Она считает показательным обращение автора «Айвенго» к эпохе средних веков как к «историческому прологу», необходимому для понимания современного общества и общей логики развития конкретного государства [10]. По мнению исследователя, Скотт тем самым «открыл» для своих соотечественников Средневековье как эпоху, достойную внимания, таящую множество неисследованных тем и увлекательных сюжетов [10].

«Айвенго», бесспорно, следует считать одним из лучших романов В. Скотта. В этом романе писатель проявил свой талант во всей его многогранности. Роман стал своего рода итогом его творческих исканий. Именно в «Айвенго» присутствует в снятом виде вся биография писателя, весь его жизненный путь непрерывных исканий, приведший романиста к созданию не только многочисленных исторических романов, но и самого жанра исторического романа как такового.

Исторический роман представляет собой, без всякого преувеличения, один из наиболее ярких литературных жанров, поскольку ретроспектива прошлого в воображении писателя восполняет отсутствие воображения и фантазии профессионального историка.

Список литературы

1. *Белинский В.Г.* Полн. собр. соч. Т. 7. – М., 1976.
2. *Бельский А.* «Айвенго»: комментарии // Скотт В. Айвенго (пер. Е.Г. Бекетовой) // Скотт В. Собр. соч.: в 20 т. Т. 8. – М.-Л.: Гос. Изд-во худ. лит-ры, 1965.
3. *Елизарова М.Е.* История зарубежной литературы XIX в. – М., 1972.
4. *Жачемукова Б. М., Бешукова Ф.Б.* Художественная специфика жанра исторического романа // Вестник Адыгейского государственного университета, Сер.: Филология и искусствоведение. – 2011. – Вып. 1. – С. 13–19.
5. *Орлов С.А.* / Исторический роман Вальтера Скотта. – М.: Худ. лит. – 1965.

6. *Пинский Л.Е.* Исторический роман Скотта // Магистральный сюжет. – М., 1989.
7. *Реизов Б.Г.* Творчество Вальтера Скотта. – М. –Л., 1965. – С. 457.
8. *Реизов Б.Г.* Французский исторический роман в эпоху романтизма. – Л.: Государственное издательство художественной литературы, 1958.
9. *Скотт В.* Айвенго // пер. с англ. Е.Г. Бекетовой. – М.: АСТ, 2013. – 476 с.
10. *Шохина А.Н.* Художественное воплощение исторического процесса в романах В. Скотта и М.Н. Загоскина: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Н. Новгород, 2010. – С. 3.

© Романова Т.Н., Давлетшина М.Г., 2016

ЖАНРОВОЕ СВОЕБРАЗИЕ РОМАНА О. УАЙЛЬДА «ПОРТРЕТ ДОРИАНА ГРЕЯ»

Татьяна Николаевна Романова

канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь

E-mail: romanova.tn@yandex.ru

Олеся Михайловна Никонова

студентка гр. 742 факультета иностранных языков

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь

E-mail: olesya_stepochkina@mail.ru

Аннотация: В статье изложена информация об историческом развитии жанров, теоретических основах романа и драмы и представлен анализ романа «Портрет Дориана Грея». Некоторые специфические черты одних жанров сопоставляются с другими, а также упоминаются факты из биографии автора книги.

Ключевые слова: жанр, роман, драма, парадокс, театральность, эстетизм, символизм, красота.

Оскар Уайльд был одним из самых известных писателей и драматургов Англии конца XIX века Его называли апостолом красоты, принцем эстетизма и королем парадоксов. И «в конце концов, вся его жизнь стала парадоксом», – писал один из его биографов [3].

Парадоксы Уайльда цитируют в самых разных аудиториях. Обширная литература, посвященная Оскару Уайльду, растет из года в год. В конце XX века исследователи отмечают наметившийся новый подход к изучению Уайльда: рост интереса к творчеству, к проблемам формы, композиции, стиля. Эпоха Уайльда – рубеж веков – была переходной, полной противоречий: менялись старые жанровые конструкции, грань между ними размывалась, жанры перетекали один в другой. В это время закладывались основы процесса,

актуального для всего дальнейшего развития культуры XX–XXI веков, и творчество Уайльда сыграло в этом важную роль. Во многом этим процессом обусловлено жанровое своеобразие романа Уайльда «Портрет Дориана Грея», поэтому данная тема весьма актуальна. Именно парадоксальность и противоречивость творчества Уайльда заставили нас исследовать роман с точки зрения наличия в нем черт, присущих различным жанрам.

Роман Уайльда пережил несколько десятков экранизаций. В театре история Дориана Грея является одной из культовых постановок: ежегодно ее ставят во всех театрах мира, спектакли притягивают тысячи зрителей и пользуются огромным успехом, что лишний раз свидетельствует о том, что «Портрет Дориана Грея» является в большей степени драмой, чем романом. Если сравнивать произведение Уайльда с романом «Война и мир» Л.Н. Толстого, вышедшим на большой экран лишь дважды (в 1956 и 1965 годах) и крайне редко наблюдающимся на сцене ввиду многогранности сюжета и большого количества действующих лиц, можно отметить, что работа О. Уайльда с трудом может именоваться романом: незамысловатость сюжетной линии, ограниченное количество героев и небольшой отрезок отображаемого времени – все эти черты, несвойственные роману, приближают «Портрет Дориана Грея» к драматическому произведению.

Я. Зунделович определял жанр как тип художественного произведения в единстве специфических свойств его формы и содержания, определяющийся на основе преобладающего эстетического качества, объема произведения и способа построения образа. Вопросы родов и жанров литературы – одни из самых сложных и противоречивых.

Роман и драма имеют как общие черты, например то, что роман предполагает развитие конфликтных отношений драматического типа, так и различные.

Следует начать с того, что роман – это один из повествовательных жанров. Ф.-В.-И. Шеллинг, представитель немецкой классической философии, характеризовал роман как «соединение эпоса с драмой» [1]. Свообразие эпоса заключается в сочетании повествовательности и описательности при доминирующей и организующей роли повествования. Повествование предполагает обязательное наличие сюжета и повествователя, в роли которого может выступать сам автор, рассказчик, главный герой, второстепенный герой или даже группа героев. Наличие описания подразумевает присутствие разного рода деталей – портретных, бытовых, пейзажных и некоторых других, что и отличает эпос от драмы как рода. Сюжет развивается медленно, охвачен большой промежуток времени, показаны внутренние конфликты героев.

Драма в переводе с греческого языка означает действие. Это «один из трех родов литературы, наряду с лирикой и эпосом, написанный в диалогической форме и предназначенный для сценического воплощения» [2]. Но драма не только театральная, но и литературная жанр; являясь первоосновой спектакля, она одновременно воспринимается и в чтении. С течением времени драма принимала различные очертания, соответствующие быту и психологии современности.

Драма, как правило, построена на едином действии, с перипетиями, связанными с противоборством героев. Универсальной основой композиции драмы является ее членение на небольшие сценические эпизоды, когда один момент плотно примыкает к соседнему, таким образом, изображаемое (или реальное) время соответствует времени восприятия (художественному).

Таким образом, читатель в полной мере ощущает атмосферу повествования, ставит себя на место героев и переживает те или иные жизненные ситуации вместе с ними, сопереживает им, принимает вместе с ними трудные решения.

В драме решающее значение имеют высказывания персонажей, которые обосновывают их действия и принимают участие в самораскрытии характеров. Повествование является подчиненным, а то и вовсе отсутствует – главная роль отводится мыслям и словам самих героев, так мы узнаем об окружающей их обстановке и событиях.

Речь в драме двунаправлена: персонаж выступает в диалог с другими персонажами (диалогическая речь) или же апеллирует к читателю (монологическая речь). Речь в драме рассчитана на массовый эффект, она исполнена театральности, держит читателя или зрителя в напряжении до последнего момента.

Хотя в образной системе драмы неизменно доминирует речевая характеристика, ее текст ориентирован на зрелищную выразительность и на возможности сценической техники, поэтому одна из важнейших характеристик драмы – ее сценичность.

Взаимодействие жанров приводит к формированию такого подтипа романа, как драматический роман, ему присущи черты:

- острая конфликтность и драматизм повествования;
- напряженный, динамичный сюжет, в котором есть завязка, кульминация и развязка;
- меняется роль повествователя: она перестает быть статичной;
- театрализация действия: преобладание действия, показа над описанием, возрастание роли диалога, речи персонажей и т. п.

Верный своей парадоксальной манере, Уайльд «испытывает на прочность» принципы эстетизма в своей художественной практике, сделав роман попыткой в высшей степени цивилизованно анатомировать современное ему общество и радикально переосмыслить его этику.

Таким образом, можно заключить, что роман является воплощением эстетических теорий О. Уайльда, высказанных в предисловии: искусство выше жизни, а красота выше морали. При этом роман, который воплощает основной принцип эстетизма, культ молодости и красоты, остро «ставит вопрос о цене, которую приходится платить за «вечную красоту».

Основываясь на теоретических сведениях при рассмотрении романа на наличие разных черт, мы выявили преобладание драматических. Отсюда следует вывод, что произведение «Портрет Дориана Грея» – драматический роман.

Стоит упомянуть, что присутствие такого феномена, как театр, придает драматизм роману. Он выступает в роли института и театра как образ, раскрывая символику произведения. Категории театральности, игры, маски использовались Уайльдом для реорганизации жизни по законам красоты. На «подмостках» своего «театрального романа» Уайльд дает возможность проиграть своим «персонажам-идеям» некую мистерию на тему «искусство и жизнь» [3].

Герои романа творят свое художественное бытие по законам искусства, которое становится своеобразной «сценой жизни». Эта «сцена» становится более важной, чем сама действительность.

Согласно положениям эстетизма «искусство – единственная реальность, а в жизни все – призраки, химеры и фантомы» [5]. Только искусство является вечной и непреходящей ценностью, сама же жизнь ненастоящая, это лишь иллюзия, которая лишает свободы.

«Я люблю театр, он гораздо реальнее жизни!» [Там же], – в свойственной ему парадоксальной манере высказался Уайльд, переиначив слова Шекспира: «Весь мир – театр!». «Король парадокса» своим романом утверждает: «Театр – это мир!».

Таким образом, в романе «Портрет Дориана Грея» большую роль играет театр как институт и театр как образ, сюжетобразующая метафора, призванная раскрыть символику произведения. Присутствие такого феномена, как театр, придает роману драматизм. Театр в романе представлен в двух ипостасях:

- собственно театр: спектакль, игра актеров на сцене, зрительный зал;
- театр как образ, как воплощение искусства.

Театральность литературного произведения не сводится к особенностям жанрового, видового или языкового характера.

«Идея театральности раскрывается в концептуальной посылке произведения и опирается на представления о жизни как неком действе, организованном по законам социального, психологического или эстетического представления. Понятие «театральности» литературного произведения включает в себя два основных аспекта: «психологический и поэтологический» [2].

Поэтологический аспект понятия «театральность» связан прежде всего с пространственной структурой художественного произведения.

Применительно к роману можно говорить о трехмерной структуре. «Демидургом» (режиссером) в этом романе становится не всезнающий автор, а метафизическое пространство эстетического бытия.

Пространством «сцены» становится собственно художественный мир романа. Пространство «зрительного зала» в романе Уайльда связывалось с областью реальности (обыденным сознанием), которое «выносилось» самим Дорианом Греем за рампу своего преображенного идеей красоты бытия» [2].

В отличие от классического викторианского романа, например, «Ярмарки тщеславия» У. Теккерея, в котором идея театральности рассматривается в связи с социальными проблемами, театральность в романе «Портрет Дориана Грея» связана «с идеей «жизнестроительства», т. е. реорганизации жизни по законам красоты.

На «подмостках» своего «театрального романа» Уайльд дает возможность проиграть своим «персонажам-идеям» некую мистерию на тему «искусство и жизнь» [2].

Проблема театральности в романе Уайльда раскрывается на стилистическом уровне: путем зрелищности, визуальности, пластичности, конкретности изображаемого.

На уровне психологическом идея театральности во многом раскрывается известной формулой Шекспира: «Весь мир – театр, а люди в нем – актеры». Люди в этом «театре повседневного поведения», как социального, так и бытового, играют различные роли согласно наборам амплуа, присущих той или иной эпохе, и носят поведенческие маски, под которыми скрывают свою суть.

В этом отношении время правления королевы Виктории с его внешним благополучием и внутренней нестабильностью, показной нравственностью и скрытыми пороками было поистине «театральной» эпохой, полной двойственности и драматизма, что во многом сформировало мировосприятие Уайльда с его постоянным стремлением к игре, смене масок и поз.

Саму жизнь Уайльд строил по законам сцены, с помощью театральных терминов, театральных категорий, – он мыслил этими категориями. Уайльд – актер на сцене жизни. Он постоянно позирует, ошеломляет, провозглашает, ищет, возводит вокруг себя декорации, которыми являются его одежда, поведение и даже, в каком-то смысле, окружение его близких и друзей, среди которых он тоже словно в кругу театральных персонажей.

Любой его поступок был продиктован присутствием зрителя, рассчитан на произведение определенного эффекта, считает исследователь И. Детмерс, говоря о «декоратизации» [8] собственной жизни Уайльда, в частности, использовании одежды как средства культурной провокации.

Мотив маски, ложного лица актуален для всего творчества Уайльда. Ярким примером этому служит образ Сибилы, которая носила несколько масок сразу, играла разные роли, это и составляло содержание ее души, волшебство ее обаяния и таланта.

«Художественная ложь, «прекрасный обман искусства» (как называл это Уайльд в «Упадке лжи») делали Сибилу изумительно привлекательной, – пишет исследователь Г.Т. Резяпова. – Лишь когда она «оживала», когда она увидела «мишурность, фальшь и нелепость той бутафории», которая окружала ее на сцене, она перестала существовать для Дориана. Юной и наивной Сибиле было не по силам осознать истинную силу своей притягательности» [4].

Уайльд в разных вариациях декларирует «искусство лжи», отказ от искренности как в искусстве, так и в жизни, настаивает на предпочтительности маски перед подлинным обликом.

Но, тем не менее, он чрезвычайно чутко угадывает предел, за которым подобные эстетические построения становятся опасными. Об этом говорит и финал романа «Портрет Дориана Грея». Таким опасным пределом оказывается человеческое страдание и смерть: «Боль, в отличие от Наслаждения, не носит маски» [6].

Несмотря на то, что роман Оскара Уайльда «Портрет Дориана Грея» был написан в конце XIX века, до сих пор исследователи так и не пришли к единому мнению по поводу того, к какому литературному направлению можно причислить роман.

Творчество Уайльда до сих пор пытаются охарактеризовать, прибегая к самым разным названиям: символизм, эстетизм, импрессионизм, неоромантизм, модернизм – и даже находят в произведениях Уайльда связь с постмодернизмом.

Подтверждает несомненное преобладание драматического начала в романе Уайльда, наряду с другими чертами драмы, такими как:

- ярко выраженный конфликт между идеальным и реальным, составляющий основу произведения;
- динамичный сюжет, в котором есть завязка, кульминация и развязка;
- прерывистая композиция, изображение отдельных, наиболее значимых событий;
- герои, в отличие от традиционного романа, являются рупорами идей автора, и, как правило, в их описании доминирует одна, главная черта;
- главные герои наделены чертами роковой личности и денди, традиционных персонажей мелодрамы и комедии положений, что усиливает драматизм действия;
- большая роль в действии принадлежит диалогам;
- изображение театра как института, что способствует драматизации действия;
- театральная организация пространственной структуры романа как «сцены», на которой выступают персонажи;
- использование таких категорий, как зрелищность, показ, театральность, мотивы игры, маски и др.

Таким образом, вопрос и о жанре «Портрета Дориана Грея» остается открытым; роман рассматривают и как нравственно-философскую притчу, и как социально-психологический роман, и как символический роман, драматический роман и как роман творения, и даже как критическое эссе, воплощенное в художественную форму.

Роман Оскара Уайльда «Портрет Дориана Грея» поистине уникален и представляет собой неисчерпаемый источник для исследователей.

Список литературы

1. *Лангаард Х.* Оскар Уайльд. Его жизнь и литературная деятельность [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://oscar-wilde.ru/biografiya/lanfgaard-galfdan-esteticheskaya-filosofiya-iskusstvo-oscar-wilde.html> (дата обращения: 16.03.2016).

2. *Легг О.* Театральность как тип художественного мировосприятия в английской литературе XIX–XX вв. (На примере романов У. Теккерея «Ярмарка тщеславия», О. Уайльда «Портрет Дориана Грея», С. Мозма «Театр») [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dslib.net/literatura-mira/teatralnost-kak-tip-hudozhestvennogo-mirovospriyatija-v-anglijskoj-literature-xix.html> (дата обращения: 16.03.2016).

3. *Лунатов Г.А.* Теория драмы [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.proza.ru/2010/01/21/470> (дата обращения: 16.03.2016).

4. *Резянова Г.Т.* Мотив игры в творчестве О. Уайльда: «Портрет Дориана Грея» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dslib.net/literaturamira/motiv-igry-v-tvorchestve-o-uajlda-roman-portret-doriana-greja.html#4352453> (дата обращения: 16.03.2016).

5. *Уайльд О.* Эстетические миниатюры, статьи, лекции, эссе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://oscar-wilde.ru/estetika-miniatury-esse-lekcii/index.html> (дата обращения: 16.03.2016).

6. *Уайльд О.* De profundis. Тюремная исповедь. – М.: Азбука, 2014. – С. 19.

7. *Шеллинг Ф.-В.-И.* Философия искусства. – М.: Мысль, 1966. – 380 с.

8. *Detmers I.* Oscar's Fashion: Constructing a Rhetoric of Androgyny / I. Detmers // The Importance of Reinventing Oscar. – Amsterdam – New York, 2002. – P. 111.

© Романова Т.Н., Никонова О.М., 2016

ПРОБЛЕМАТИКА И ЖАНРОВОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ШОТЛАНДСКОГО ДЕТЕКТИВНОГО РОМАНА Й. РАНКИНА

Татьяна Николаевна Романова

канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь

E-mail: romanova.tn@yandex.ru

Ольга Константиновна Попова

студентка гр. 743 факультета иностранных языков

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь

E-mail: popova.ol@list.ru

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы истории, проблематики и жанровой специфики шотландского детективного романа (тарган нуар) на примере творчества шотландского писателя Й. Ранкина.

Ключевые слова: Шотландия, шотландская литература, двойственность, жанр, роман, тарган нуар, Й. Ранкин.

Тайны всегда вызывали особый интерес общества. Эту страсть к загадочному человек пронес сквозь всю историю своего развития и существования. Естественным образом мотив загадочности проник и в искусство, в том числе в литературу. Этим объясняется необычайная популярность детективного жанра. В России это ощущение утеряно, поскольку прилавки книжных магазинов долгое время были заполнены невероятным объемом иронических детективов. В Шотландии наиболее популярны романы, поднимающие болезненные социальные вопросы и обсуждающие проблемные

ситуации, переносящие и развивающие их в воображаемом пространстве детективного жанра. Шотландские авторы в своем большинстве задаются целью показать комплексную природу современного города и урбанистического общества: чистый и красивый город таит в себе другую сторону: тьмы, греха и преступления. Во время написания своих книг они хотят воссоздать правдивую картину современного города во всем многообразии жизни населяющих его горожан.

Детектив, бесспорно, является одним из самых популярных жанров массовой литературы. Несмотря на сравнительную молодость жанра, в его истории было много выдающихся имен, таких как Эдгар Алан По, Артур Конан Дойл, Агата Кристи и многие другие. В середине 2000-х годов и в современной британской литературе находятся достойные продолжатели жанра. Так, наиболее читаемым детективным писателем Великобритании был признан Й. Ранкин (Ian Rankin, b. 1960). В 2012 году его книги заняли пять мест в верхней десятке британских бестселлеров. Его работы переведены на многие иностранные языки, их совокупный тираж в 2013 году превысил 30 миллионов экземпляров. В Великобритании книги Ранкина составляют 10 % от всех издаваемых книг детективного жанра [7, с. 5–6].

Для детективного романа характерна определенная композиционная (последовательная) структура: тайна, преступление – завязка; ход расследования – кульминация; разоблачение преступника – развязка. Другая характерная черта детективного романа – четкая парадигма деления героев на положительных (детектив и его сторонники) и отрицательных (преступник и его сообщники). За полуторавековую историю жанр детектива подвергся некоторой канонизации, и существует ряд неписанных законов для мастеров детективного жанра в его классическом понимании. Так, в истории детектива можно выделить три разновидности. Первым хронологически был аналитический детектив, связанный с гениальными умами Шерлока Холмса, Эркюля Пуаро и мисс Марпл. Это классический английский детектив – его особенностью было замкнутое пространство: расследование чаще всего происходило в одном месте, кабинете сыщика-аналитика [2].

Второй хронологической (1920-е годы) (и практически во всем противоположной первой) разновидностью детектива был американский «крутой» детектив Дэшила Хэмита. Такой тип детектива отличается от аналитического тем, что главный герой-детектив не сидит на месте – пространство очень часто меняется. Для этой жанровой разновидности детектива характерны: своеобразный, грубоватый авторский язык (изложение может идти от лица главного героя, создавая образ «простого, грубоватого, но честного парня»), максимум действия героя, его «крутизны», подлый окружающий мир и честность главного героя, подробные, натуралистические описания сцен физического насилия.

В третьем (и последнем) типе классического детектива – французском – господствует идеология экзистенциализма. Сыщик здесь, как правило, совпадает с жертвой, а поиск истины возможен лишь благодаря некоему экзистенциальному выбору, личностно-нравственному перевороту.

Существует разработанная литературоведами (Т. Кестхейн, Н.Н. Вольский и др.) классификация детективов, в основе которой различия в методах расследования, характере преступлений, занятиях действующих лиц, масштабе событий. По содержанию детективы делятся на классические, традиционные, юридические, саспенс, детективы закрытого типа, психологические, исторические, иронические и полицейские. В данной работе мы рассмотрим еще одну разновидность детективного жанра – шотландский детектив.

Шотландская литература в своем большинстве не широко представлена на мировом рынке, чего нельзя сказать о современном шотландском детективном романе, спрос на который растет не только потому, что это «самый популярный литературный жанр в Шотландии» [6, с. 123], но и потому, что шотландская литература вносит богатый вклад в развитие международной культуры и представляет собой почву для глубокого сопоставительного анализа той роли, которую особая специфика шотландского детектива играет в развитии национальной культуры.

Шотландский детектив восходит корнями к английскому и американскому детективному жанру. Литературный критик Д. Сайерс считает, что шотландский детектив принял некоторые традиции из Америки и персонализировал их под свой собственный стиль [6, с. 47].

Детективные романы являются важной частью шотландской культуры. Одна из причин, почему Шотландия играет главную роль в мировом развитии детективного жанра, заключается в том, что шотландский автор коротких историй и романов Артур Конан Дойл (1859–1930) принес детективному жанру всемирную популярность. Детективы не были так популярны, прежде чем Дойл написал два первых романа о Шерлоке Холмсе [14, с. 43].

Шотландия и ее жители являются идеальными составляющими хорошего детективного романа. Шотландия – место с глубокой готической восприимчивостью и черным чувством юмора у жителей – эти два аспекта отражаются во многих романах шотландских авторов. В стране также существует традиционная черта, присутствующая в каждой книге, которая раскрывает наиболее отрицательные стороны жизни. Родоначальниками традиционного шотландского детектива являются Роберт Льюис Стивенсон и Джеймс Хогг. Они создали свои первые романы в XIX веке и стали признанными авторами во всем мире [13, с.13]. В шотландском детективе викторианского периода мы можем встретить такие темы и мотивы, как убийство, предательство, религиозная одержимость, фанатизм, а также нечто сверхъестественное и психопатическое.

Стивенсон и Хогг выражают свое пристрастие к таким аспектам, как: обман, двуличие и двойственность. Эти темы ярко выражены в первом романе Хогга «Исповедь оправданного грешника» («The Private Memoirs and Confession of a Justified Sinner», 1824) и, позже, в романе Стивенсона «Странная история доктора Джекила и мистера Хайда» («The Strange Case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde», 1886). Тема двойственности представлена в романе Стивенсона, его

сюжет связан с неординарным изображением раздвоения личности: в психологии фраза «Доктор Джекилл и мистер Хайд» стала обозначать человека, который имеет четкий контраст в поведении [14, с.43]. Шотландский литературный критик Дэвид Паркер утверждает, что любой стоящий роман шотландских авторов должен быть построен на влиянии основателей шотландского детективного жанра, в том числе на двойственности «Джекилла и Хайда» [12, с.43–44]. Шотландский писатель Йен Ранкин подтверждает тесную взаимосвязь шотландских авторов с их литературными предками: «Если вы спросите у писателя шотландского детектива: «Кто вдохновил тебя?», вместо ответа «Реймонд Чандлер или Агата Кристи» вы услышите имена Джеймса Хогга и Роберта Л. Стивенсона. Мы выросли в другой культуре, читая другие книги» [4, с. 165].

Существует специальный термин для характеристики шотландского детективного романа – «тартан нуар» (англ. tartan-noir ; тартан (англ. tartan) – шотландка, килт; нуар (фр. noir) – темный). «Тартан нуар» берет свое начало в шотландской литературе, но заимствует элементы из разных культур [4, с.10]. «Тартан нуар» – термин, впервые придуманный Йеном Рэнкином, одним из главных представителей данного поджанра. К тартан нуару относят детективы и триллеры шотландских писателей, которые отличаются особой жесткостью и мрачной атмосферой. Главные герои таких произведений, как правило, выступают в роли антигероев: у них много недостатков и зависимостей, зачастую они циничны, устали от жизни, лишены смелости, морали, чувства долга и переживают кризисы в различных областях своей жизни. Пол Дункан, американский писатель и критик, говорит, что «нуар» – это страх, который мы таим в глубине души, часть нас, которую мы прячем внутри себя, потому что страх делает нас слабее [8, с. 6–7]. Персонажи открывают нам доступ в темные уголки шотландской жизни, показывая опасные импульсы в сердце современного общества. Такой акцент на жуткие элементы шотландской жизни сделал в своем интервью американский писатель Джеймс Эльрой, утверждая, что «тартан-нуар» является «прародителем шотландского детективного жанра» [11, с. 6].

Действие романов частично происходит в старинных замках, старых домах и темных местах, таких как коридоры, лестницы, подземелья, подземные ходы, склепы, кладбища, катакомбы, или на чердаках и в подвалах современных зданий, не только разрушенных, но и неповрежденных, где происходят экстрасенсорные или паранормальные явления. Кроме того, эти места обычно полны теней, мягко освещенных лунным светом или светом свечи. Таким образом, место должно обладать меланхоличной атмосферой. Погодные условия чрезвычайно плохие: зима, туман, сильный дождь, сильный ветер, шторм или другие подобные природные явления – частые «спутники» процесса расследования. Характеристикой художественного пространства романа в жанре «тартан-нуар» также являются древние пророчества или флэшбеки в прошлое и другие немаловажные аспекты, которые служат сверхъестественными и устрашающими элементами повествования [3, с. 51].

Й. Ранкин называет свои романы современной версией книги «Странная история доктора Джекила и мистера Хайда». В романе Стивенсона действие разворачивается в Лондоне, но Ранкин предпочел в качестве места действия использовать Эдинбург – свой родной город. Эдинбург является домом для автора детективов Йэна Ранкина и главного персонажа его наиболее известных романов Джона Ребуса. Ребус – центральный и «сквозной» герой детективных романов, которые издаются миллионными тиражами во всем мире и переведены на двадцать языков. Но город – это не просто место действия, а полноправный участник событий в большинстве романов Ранкина. Благодаря рассказам об инспекторе Ребусе люди узнали Эдинбург не как красивую, заново перерожденную столицу, а как город с процветающей преступностью, аморальностью и коррупцией. Читатель может прочувствовать город, читая захватывающие романы Ранкина, узнать множество исторических фактов и насущные проблемы, волнующие современного шотландца.

Ребус – воплощение детектива, выходца из народа. Он – обыкновенный человек, типичный житель мегаполиса, испытывающий жизненные трудности, справиться с которыми ему помогает изрядная доля чувства юмора. Ранкин пишет романы с использованием шотландского языка с приоритетным влиянием социальной проблематики, что отличает его романы от большинства других произведений детективной литературы. Писатель стремится не просто раскрыть тайну преступления, но использовать жанр детективной литературы как средство реалистичной оценки общества и современных традиций [1, с. 5].

В книге «Ребус в Шотландии: Персональное путешествие» Ранкин пытается понять причины популярности детективного жанра, для того чтобы подчеркнуть некоторые принципиальные различия между собой и своим знаменитым персонажем, Джоном Ребусом, и объединяющие их черты [4].

«Если моей первоначальной целью было более глубокое отображение культуры Эдинбурга, то она вскоре изменилась, когда я обнаружил, что Ребус был создан достаточно суровым персонажем, для того чтобы привлечь читателя к исследованию самой Шотландии: маленькой, гордой и древней страны с чувством собственной неповторимости. Это понимание ко мне пришло благодаря моему персонажу инспектору Джону Ребусу, который был моим гидом в этом путешествии» [4, с. 188].

Ранкин считает, что, изображая Эдинбург таким, каким он видит его сам, облегчает читателю задачу понять сущность Эдинбурга, и это, кажется, является одной из основных причин создания детективной серии про инспектора Ребуса. Й. Ранкин, как бывший аспирант кафедры шотландской литературы, часто вставляет в свои романы литературные ссылки о местности, культуре и истории страны [9, с. 4–5].

Ранкин называет инспектора Ребуса своим альтер-эго, в том смысле что сюжет романа напрямую зависит от того, что происходит в жизни Ранкина, все события, произошедшие во время написания романов, влияют на тему и развитие сюжета [10, с. 112]. В результате Шотландия Ребуса частично имеет автобиографические описания и автора, и главного героя, включая поездку в современную Шотландию – «Шотландию, которую никогда не видит турист».

Он спрашивает: «Может ли детективный роман представлять собой истинный и всеобъемлющий отчет о стране?» Ответ должен быть безоговорочный: «Да!» [9, с. 174].

На протяжении всех серий романов об инспекторе Ребусе Ранкин стремится предоставить подлинное видение Шотландии, чтобы отразить тонкие детали жизни в Эдинбурге и обеспечить убедительное представление нации «в реальном времени» [5, с. 31].

Для Ранкина детективы имеют важную роль: «Меня интересует душа детективного романа – что он говорит нам о человечности, на какого рода обсуждения он способен. Хороший криминальный детектив решает большие проблемы. Мои романы поднимают такие проблемы, как мораль крупного бизнеса, политическая коррупция, похищение детей, наркобизнес, последствия нефтяной промышленности и так далее... Мы все любознательные и любопытные животные, и криминал также касается эта глубокая необходимость задать вопросы и получить ответы» [12, с. 14–15].

В своих романах Ранкин воссоздает двойственный образ Эдинбурга. Й. Ранкин использовал двойственность – теорию двух составляющих – в качестве шаблона для его романов о Ребусе и городе Эдинбурге, являющемся таким же важным звеном, как и Джон Ребус, в его детективных романах.

Список литературы

1. Маркулан Я.К. Зарубежный кинодетектив. – СПб.: Искусство, 2005. – 167 с.
2. Нокс Р. Десять заповедей детективного романа // Лики массовой литературы. – 2001. – № 18. – С. 34.
3. Ранкин Й. Крестики-нолики. – СПб: Азбука, 1987. – 188 с.
4. Ранкин Й. Ребус в Шотландии: Персональное путешествие. – СПб: Азбука, 2005. – 188 с.
5. Строева А.П. Как сделать детектив. – М.: Радуга, 2010. — 320 с.
6. Auster P. The New York Trilogy/Paul Auster. – London: Faber, 1987. – 478 с.
7. Bruce-Gardyne T. Ian Rankin's Edinburgh // London: The Telegraph. – 2012. – № 8. – С. 5–7
8. Duncan P. Noir Fiction: Dark Highways // Harpenden: Pocket Essentials. – 2009. – № 11. – С. 6–7.
9. Miller J. Hillis The Ethics of Reading // New York: Columbia University Press. – 2007. – № 12. – С. 2–5.
10. Nairn Three Dreams of Scottish Nationalism: Memoirs of a Modern Scotland. – London: Faber, 2009. – 367 с.
11. Nussbaum M.C. Love's Knowledge: Essays on Philosophy and Literature. – New York: Oxford University Press. – 2014. – № 1. – С. 5–18.
12. Parker D. Ethics, Theory and the Novel / David Parker // Cambridge: Cambridge University Press. – 2011. – № 6. – С. 43– 50.
13. Scaggs, J. Crime Fiction: Routledge. – New York: NY. – 2015. – № 2. – С. 13.
14. Thorney G.C. An Outline of English Literature. – Cardiff: Longman group Ltd. – 2014. – № 4. – С. 43.

ПОЭМА А.Т. ТВАРДОВСКОГО «ВАСИЛИЙ ТЕРКИН»: ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДА

Ольга Владимировна Соболева

*канд. филол. наук, доцент кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода
Пермский национальный исследовательский политехнический университет, г. Пермь
E-mail: olga.v.soboleva@gmail.com*

Денис Сергеевич Вяткин

*студент гр. ПР-14-1б гуманитарного факультета
Пермский национальный исследовательский политехнический университет, г. Пермь
E-mail: vyatckindenis@yandex.ru*

Аннотация: В статье рассмотрены разговорные элементы в текстах оригинала и перевода. Выделены переводческие трансформации, используемые для передачи реалий и разговорно-просторечной лексики.

Ключевые слова: реалия, переводческая трансформация, разговорно-просторечные элементы, национальный характер.

Как известно, трудности, возникающие при переводе лексики с национально-культурной спецификой значения, связаны, во-первых, с ненахождением в языке перевода эквивалента из-за отсутствия у носителей этого языка обозначаемого реалией объекта, а во-вторых, с необходимостью, наряду с предметным значением реалии, передать и колорит – ее национальную и историческую окраску [1, с. 80]. Именно поэтому изучение проблемы перевода реалий, т. е. лексики, передающей национальное и историческое своеобразие, представляет большой интерес для переводоведов и лингвокультурологов и в наше время.

Данную проблему рассматривают такие исследователи, как Л.С. Бархударов, В.Н. Комиссаров, А.В. Федоров, Г.В. Чернов, Л.К. Латышев, Г.Д. Томахин и другие. В нашей статье мы опираемся на работу С. Влахова и С. Флорина «Непереводимое в переводе». Исследователи выделяют два способа перевода реалий: *транскрипция* и непосредственно *перевод*. Последний, в свою очередь, осуществляется за счет таких приемов, как неологизм (калька, полукалька, освоение, семантический неологизм), приблизительный перевод (родо-видовое соответствие, функциональный аналог, описание) и контекстуальный перевод [1, с. 93].

Материалом для нашего исследования послужила поэма А.Т. Твардовского «Василий Теркин», переведенная на английский язык А. Миллером. Как мы знаем, в поэме Твардовского встречается огромное количество разговорно-просторечных элементов, которые служат не только для создания реалистичности образов героев, но и для передачи быта и национального характера русского народа. Поэтому их перевод наряду с переводом реалий имеет очень большое значение для осмысления и понимания поэмы.

Итак, нами был проведен анализ разговорной речи в главах «Гармонь» и «Теркин ранен» в поэме Твардовского и переводе на всех четырех уровнях (лексическом, синтаксическом, морфологическом, фонетическом). На его основе мы сопоставили английский перевод с оригиналом, выделили приемы, использованные переводчиком для передачи реалий, и выявили, удалось ли переводчику, применяя данные приемы, передать национальный колорит поэмы.

В поэме Твардовского интенсивнее всего окрашена лексика, поэтому в первую очередь рассмотрим переводческие трансформации на **лексическом уровне**.

Начнем с перевода названия:

Оригинал	Перевод
Гармонь	The accordion

Как мы видим, *гармонь* переведена как *the accordion*. Это слово обладает целым рядом значений и может означать *аккордеон, баян, гармонь*. Поэтому, на наш взгляд, в данном случае генерализация неуместна и лучше перевести название, используя слово с разговорной окраской. Тем более, такое слово в английском языке существует (*squeezebox*) и переводчик в дальнейшем его применяет. Кроме того, просторечное название гармони – *трехрядка* заменяется на *the accordion*, что приводит к утрате разговорного звучания. Именно поэтому, на наш взгляд, в данном случае уместнее бы было использовать прием транскрипции и переводческий комментарий, что позволило бы читателям перевода познакомиться с одной из реалий русской культуры. Таким образом, из-за неточной передачи важной, на наш взгляд, реалии – *гармонь* англоязычный читатель не имеет полного представления о том, на каком же инструменте играли русские солдаты.

Народно-просторечный характер утрачивается и при замене слов в следующих фразах:

Оригинал	Перевод
«Наклонился над баранкой » [3, с. 73]	«Slumped across the wheel the driver's» [4, с. 87]
« Завалившей нет гармони, А мороз – ни стая, ни сесть » [3, с. 74]	«And no spare accordion going. We'll get frozen, waiting here...» [4, с. 88]
«И опять долой перчатку » [3, с. 80]	«Once again he peels his glove off » [4, с. 91].
«Подает за шуткой шутку» [3, с. 81]	«Once crack follows on another» [4, с. 92]
завелмотив	he played
повелрассказ	playing of
икомукакоедело	they could neither know nor care
и потупились сурово	bowed their heads at what they heard
плясуны	the dancers
кинутьяс места	leave their places
Санбат	The Army hospital
мастак	expert
хлопцы	boys
заиндевелый	white with hoarfrost

Ограничимся комментарием некоторых примеров из данной таблицы: «Завалившей нет гармонии, /А мороз – ни статья, ни сестра» [3, с. 74] – «And no spare accordion going. / We'll get frozen, waiting here...» [4, с. 88]. Как видим, более эмоциональное слово *заваливший* превращается в *сохраненный*, а фразеологизм описывается обычной фразой, констатирующей факт, которую дословно можно перевести: «Мы замерзнем, ожидая здесь». А в следующей фразе наблюдается модуляция: «и **потупились** сурово» [3, с. 78] – «**bowed their heads** at what they heard» [4, с. 90]. Как мы видим, действие (потупиться) заменяется результатом (повесить, опустить голову).

Стоит также отметить, что эпитет (*глухая лесная опушка*), такие обращения, как *браток, брат, братцы*, фразы: – *мороз под мышки нес; «Прибаутки, поговорки/Сыплет под ноги себе»* [3, с. 81]; «*Кабы валенки отбросить»* [3, с. 82]; «*ну что же?»* [3, с. 83] и слова – *гармошка, отлежался* при переводе опускаются.

Однако упущение упомянутых выше просторечных элементов переводчик компенсирует использованием следующих средств:

Средство	Пример
Разговорная лексика	passed out – вырубиться; higgledy-piggledy – как попало; fellers – ребята; stared – уставиться, пялиться; come on – давай; brothers – братья; hanky-panky – жульничество, надувательство; Fritz
Разговорные выражения	«We were all great friends, you know » [4, с. 89] «We've made up our minds, you see » [4, с. 93]
Экспрессивная лексика	pernicious – пагубный; vicious – злой, ужасный

Кроме того, представляются интересными примеры нахождения соответствий разговорным элементам текста оригинала в языке перевода:

Оригинал	Перевод
«Дует в душу, входит в грудь » [3, с. 74]	«It can cut your chest in two » [4, с. 88]
«Снял перчатки, трет ладони » [3, с. 75]	«Peels his gloves off and starts blowing » [4, с. 88]
«У кого гармонь, ребята? » [3, с. 75]	« Well, who's got the squeegee-box, fellers? » [4, с. 88]
«Грузовик гремит трехтонный» [3, с. 73]	«Onward roars the tree-ton lorry» [4, с. 87]
«Ну, сыграй ты, шут с тобой » [3, с. 76]	«Oh, well, blow you » [4, с. 89]

Конечно, разговорно-просторечные элементы могут передаваться нейтрально, но ни в коем случае не могут быть переведены с утратой смысла автора. Обратимся к тексту: «Садись, **пехота** / Щеки снегом бы натер» [3, с. 72] – «Quick, hop in, **soldier**. Get so me snow and ruby our cheeks» [4, с. 87]. Как мы видим, шофер подшучивает над незавидным положением пехоты, так как даже в лютой мороз солдатам приходится идти пешком. Однако в английской фразе шуточный характер, к сожалению, утрачивается, что прослеживается как на лексическом (перевод пехоты словом *солдат*), так и на синтаксическом (условное предложение передано повелительным) уровнях.

При переводе следующей фразы: «Покамест нет. / Доставай тогда **кисет**» [3, с. 72] – «No, notyet. / Thengiveus a **cigarette**» [4, с. 87] замена слова *кисет* на слово *сигарета*, на наш взгляд, является неверной. *Кисет*, маленький мешочек для табака, затягиваемый шнурком, непременно был в числе личных вещей у каждого бойца. Кроме того, солдаты, как правило, делали самокрутки, а не курили готовые сигареты. Таким образом, путь конкретизации, выбранный переводчиком, не является оправданным. Он не приводит к передаче быта русских солдат.

Кроме того, военная реалия – *тягач* переведена как *tractors*, то есть *трактор*. На наш взгляд, это является неверным, лучше было бы перевести, используя кальку *tractor unit*, что привело бы к более точной передаче реалии.

Помимо этого, фраза, звучащая на русском с оттенком неуверенности, на английский переведена с утвердительным характером: «И забыто – не забыто» [3, с. 80] – «Yes, forget» [4, с. 91].

Другим примером является следующий: «Гудит гармонь» [3, с. 82] – «You will hear an old accordion/**Wheezing out** some melody» [4, с. 92]. Использованное Твардовским слово *гудит* ассоциируется с насыщенностью звучания, а в тексте перевода получается совсем наоборот – *прохрипеть мелодию*.

Стоит отметить удачный, на наш взгляд, перевод военных, политических и бытовых реалий, используя прием транскрипции и переводческого комментария. Обратимся к тексту:

Реалия	Комментарий
Makhorka	Low-grade tobacco [4, с. 49]
Sabantu; little sabantu	Normally, a spree or celebration [4, с. 49]
Drape your puttees on the line	Probably the nearest equivalent to the <i>portyanky</i> or footcloths which the Russian soldiers wound round their feet and ankles in lieu of socks. They were warmer and more practical in Russian winter conditions [4, с. 80].
Kazbeks	High-quality Russian cigarettes [4, с. 82]
СС 130	Central Committee of the Communist Party of the Soviet Union [4, с. 130]
Kalinin	Mikhail Kalinin (1875-1946) was President of the Supreme Soviet of the USSR at the time [4, с. 130]
Kosaya	Death the Squint-Eyed. But female in Russian [4, с. 168]
Greetings Yelnya, greetings Glinka	The Russian composer Mikhail Glinka (1804-1857) was born in the village of Novospasskoye near Yelnya, Smolensk Gubernia [4, с. 199].
Clear bright night, moon in the sky, And we've drained the goblet dry.	An echo from Pushkin's Songs of the Western Slavs [4, с. 226]

Хотелось бы отметить, что использование комментария помогает читателям перевода познакомиться с русской культурой и лучше понять произведение.

Рассматривая *синтаксис*, мы выявили, что А.Т. Твардовский использует разнообразные синтаксические средства: эллипсис, инверсию, повторы и др. Стоит отметить, что переводчик тоже старается применять типичные для английской разговорной речи синтаксические конструкции. К ним можно отнести следующие:

1. Инверсия («*Goes a lad to join his unit*» [4, с. 86]; «*Goes he cheerly, goes he blithely*» [4, с. 86]; «*has the driver put behind him*» [4, с. 87]; «*here runs the lorry driver*» [4, с. 91]). Как мы видим, характерный для английской речи порядок слов подлежащее-сказуемое нарушается.

2. Эллипсис. Пропуск подлежащего («*Smoke and drive*» [4, с. 87]; «*peels his gloves off and starts blowing*» [4, с. 88]), сказуемого («*All you soldier boys out there*» [4, с. 90]) и союза («*It was clear he knew his stuff*» [4, с. 89]).

3. Сочетание частицы *there*: «*All you soldier boys out there*» [4, с. 90].

4. Повторы: «*And the gunner, standing by, / Started and started at the musician / In a puzzled kind of way*» [4, с. 90].

5. Анафора.

Оригинал	Перевод
«Хорошо – как есть лопата. Хорошо, а то беда. Хорошо – свои ребята. Хорошо, да как когда» [3, с. 73].	« Just as well you've got a shovel. Just as well . It would be hell. Just as well there's those'll help you. Some folks do. It's just as well» [4, с. 87].

Что касается *морфологического уровня*, то переводчик использует типичные для английской разговорной речи краткие формы: *theroad'sbluemurder*; *you'rein it*; *wind'spernicious*.

Фонетический уровень представлен, во-первых, использованием экспрессивной разговорной интонации, в частности ритма, длительности, интенсивности звучания, передаваемой лексически и графически: «**Так...** – *С неловкою улыбкой...*» [3, с. 76]; «**"Oh"** – *The soldier glanced around him* [4, с. 88]; «**Ах, какой вы все, ребята...**» [3, с. 78] – «**Oh, how young you are, you people**» [4, с. 90].

Во-вторых, фонетической эпифорой: «**Howling, keening, whining, wailing, / Clearing for the troops a path**» [4, с. 75]; «**What we need is floor-boards, brothers! / Damn! Damn! / Just can't slam / With a wham / Bam-bam-bam!**» [4, с. 92] – «**Эх жаль, что нету стуку, / Эх, друг, / Кабы стук, / Кабы вдруг – / Мощенный круг!**» [3, с. 81–82]. На наш взгляд, в последнем примере введение звуков помогает переводчику передать ритм и рифму исходного текста.

Таким образом, можно сделать вывод, что на синтаксическом, морфологическом и фонетическом уровнях переводчику удалось передать конструкции, использованные автором. Для передачи лексики переводчик использовал такие приемы, как родо-видовая замена, описание и транскрипция. Но несоблюдение дозировки разговорно-просторечной речи и экспрессивной лексики не позволяет говорить об адекватном воздействии перевода

на читателей. На наш взгляд, переводчик сумел передать суть произведения, частично сумел показать просторечный характер высказываний, находя разговорные эквиваленты в своем языке, но передать национальный характер и познакомить англоязычную публику с бытом солдат переводчику, к сожалению, так и не удалось.

Список литературы

1. Влахов С., Флорин С. Непереваемое в переводе. – М.: Международные отношения, 1980.

2. Твардовский А.Т. «Василий Теркин», «Теркин на том свете». – М.: Комсомольская правда, 2010.

3. Alexander Tvardovsky. Selected Poetry. – Moscow: Progress Publishers, 1981.

© Соболева О.В., Вяткин Д.С., 2016

СЕМАНТИКА ВЫСКАЗЫВАНИЙ С ФУНКЦИЕЙ НЕОДОБРЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Елена Валерьевна Тетерлева

канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь

E-mail: teterlevael@yahoo.com

Елена Валентиновна Пономарева

студентка гр. 741 факультета иностранных языков

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь

E-mail: ponomaryovalena@mail.ru

Аннотация: В статье рассматриваются особенности выражения неодобрения носителями английского языка. Данная проблематика раскрывается через разграничение типов неодобрительных высказываний – оскорбления, упрека, угрозы, осуждение, порицание – и их анализ.

Ключевые слова: высказывание с семантикой неодобрения, адресант, адресат, оскорбление, упрек, угроза, осуждение, порицание.

В современной лингвистике особый интерес вызывает вербальное поведение адресанта в коммуникативной ситуации неодобрения. Современному человеку необходимо обладать умением избегать конфликтных ситуаций или решать их, поэтому знание типичных способов выражения неодобрения, овладение стратегиями и тактиками поведения в коммуникативной ситуации неодобрения позволит коммуникантам выбирать наиболее эффективные средства воздействия на адресата и планировать нужный эффект [3]. В центре нашего внимания находятся высказывания с семантикой неодобрения в современном английском языке.

В качестве материала исследования были выбраны художественные произведения современных британских авторов, а именно «Случайная вакансия» Дж.-К. Ролинг (2012), «Предчувствие конца» Дж. Барнса (2011), «Смешная девчонка» Н. Хорнби (2015). В ходе анализа материала исследования нами были выделены 300 диалогических единств (в которых фиксируются высказывания с семантикой неодобрения), отобранных методом сплошной выборки из произведений вышеупомянутых авторов.

В настоящем исследовании мы выделили пять семантических типов неодобрения в современном английском языке: порицание, упрек, осуждение, оскорбление и угроза. Для разграничения данных семантических типов неодобрения нами была использована классификация Е.Ю. Джандалиевой, согласно которой наиболее естественным путем изучения семантики «эмотивно-оценочной модальности представляется рассмотрение образующих ее чувств-отношений как психических универсалий в форме набора релевантных параметров этих отношений, содержащих ряд взаимодействующих переменных, в том числе субъект, объект и характер отношения, место, время и способ его проявления, социальные роли субъекта и объекта» [3], и И.Ю. Русановой [5], которая добавляет к классификации Е.Ю. Джандалиевой [3] такой тип неодобрения, как угроза.

Стоит отметить, что все конструкции, входящие в коммуникативно-функциональное поле неодобрения, дают огромное количество реализаций. Выбор тех или иных средств из поля неодобрения объясняется стратегическими и тактическими намерениями коммуниканта.

Опираясь на исследование Е.Ю. Джандалиевой, проведенное на материале немецкого языка, мы проанализировали высказывания с функцией неодобрения в современном английском языке.

Проведенный анализ показал, что англоязычные адресанты для выражения своего отрицательного отношения к поведению собеседника в 62,8% случаев прибегают к такому типу неодобрительных высказываний, как *оскорбление*. Стоит отметить, что данный семантический тип неодобрения характеризуется наибольшей конфликтностью и завышенной чувственной напряженностью. В основе концепта *оскорбление* лежит устойчивый этнический стереотип, который аккумулирует совокупность этнокультурных представлений о путях видоизменения социального «портрета» языковой личности в негативную сторону. Таким образом, речевой акт *оскорбление* – это набор речевых и языковых тактических средств, описывающих негативную речевую модель лица, противоположную этносоциальному идеалу, представленному в лингвокультуре как образец для подражания [2].

Было установлено, что при оскорблении воздействие осуществляется при помощи пяти способов:

1. Посредством представления интересов институционального носителя более высокого социального статуса (совет):

Oh, and by the way. He's going to be getting a job. Old Pizza Face there.
(– Да, между прочим: этот у нас пойдет работать. Пицца-Тупица)
(J.K. Rowling, с. 6)

В данном примере между говорящим и реципиентом установлена иерархическая система подчинения. Адресант, в данном случае это отец, наделен статусом вышестоящего, поэтому он может позволить себе не только давать советы адресату, своему сыну, но и оскорбительно отзываться о нем (*Old Pizza Face*). За счет подобной системы подчинения реципиент не имеет возможности возразить адресанту или послушаться его.

2. Посредством маскировки или неоправданного возложения на себя полномочий институционального носителя приоритетного социального статуса (хамство):

The great hermaphrodite sits quiet and still. Moustachioed, yet large-tammaried, scientists remain baffled by the contradictions of the hairy man-woman.
(– Большой гермафродит, как мумия, сидит. Усы и крупные молочные железы: научный мир теряется в догадках относительно противоречивой женско-мужской природы.) (J.K. Rowling, с. 89)

В приведенном примере адресант сознательно пренебрегает социальными нормативами речевого поведения, чем нарушает правила общественной нравственности. Подобные высказывания характеризуются случайным выбором объекта морального воздействия (в данном случае высказывание направлено в адрес одноклассницы говорящего).

3. Посредством средств аргументации (шантаж):

It was take redundancy or we'll sack you. (– Либо соглашайтесь, говорят, на сокращение, либо вышвырнем вас к чертовой матери) (J. Barnes, с. 134)

Отличительной чертой данного типа воздействия является тот факт, что реципиент не имеет возможности противостояния, т.к. адресант, имея более высокий социальный статус, лишает реципиента реализации его свободы действий. В данной ситуации реципиент оскорблен тем, что адресант (начальник) предопределил его поведение условиями шантажа, чем незаслуженно ограничил его право на свободу выбора действий.

4. Посредством применения физического или психического насилия (угроза):

I'll pay someone to punch the fucker's fat face through the back of his neck.
(Найму кого-нибудь, чтоб этому гаду зенки из жирной морды через затылок вышибли!) (J.K. Rowling, с. 253).

В данном случае адресант морально подавляет адресата, отчего последний вынужден следовать указаниям адресанта. Оскорбительная составляющая подобного воздействия заключается в незаслуженном подавлении сознания адресата.

5. Посредством отказа от предоставления должного внимания и заботы, на которые рассчитывало лицо, или посредством безразличного к нему отношения (недоверие):

Tha' great smug bastard. 'Tryin' ter crowbar in 'is son. (- Сытый, самодовольный ублюдок хочет сына своего протащить.) (J.K. Rowling, с. 168).

Оскорбительным для адресата в данном случае является не сам речевой акт, а несоответствие между ожиданиями и реальностью.

На втором месте по частоте употребления англоязычными адресантами стоит такой тип неодобрения, как *упрек* (20,1 %). В ситуациях упрека говорящий занимает приоритетную позицию, поэтому он считает себя вправе упрекнуть своего собеседника, высказать свое неудовольствие по поводу совершенного промаха со стороны адресата, который, в свою очередь, занимая низшую позицию, обязан послушаться адресанта [4].

Типичные формулы упреков:

Why didn't you come to the funeral? (Что же ты не пришел на похороны?) (J. Barnes, с. 76).

Или даже просто:

Что же ты? (Поскольку повод для упрека предполагается известным, нет необходимости в его вербальной экспликации).

По этой же причине упрек может быть выражен невербально, поскольку нет необходимости эксплицитно указывать на повод для упрека.

Рассмотрим пример, когда пациентка, недовольная лечением, упрекает доктора:

You're makin' me bloody worse. This in't right. I've come to you for help. It's your job... it's your... (- От вас один вред. Где такое видано! Я за помощью пришла. А вы обязаны... ваше дело...) (J.K. Rowling, с. 93)

Из приведенного выше примера видно, что семантика упрека парадоксальна. Особенности данного речевого акта в большой степени связаны с внутренними установками говорящего. Лишь сам упрекающий может знать, что именно он хотел сказать своим молчанием, изменилось ли его хорошее отношение к упрекаемому и т. д.

Угроза как тип речевого акта представляет собой запугивание, посредством которого говорящий стремится изменить поведение своего собеседника, и по степени употребляемости занимает третье место среди англоязычных адресантов (18,6 %). С помощью угрозы, которая в большинстве случаев следует после неисполнения требований, адресант старается вызвать чувство страха последующего наказания у адресата, подчиниться воле говорящего и выполнить действие, идущее вразрез с интересами и желанием адресанта [4]. В случае неисполнения требования, по которым следует угроза, говорящий оставляет за собой право применения определенных санкций. Чаще всего угроза выражается через условные предложения, как в следующем примере:

If he wants to smoke, he can pay for it out of his own wages. No more pocket money. (Если хочет курить, пусть платит из своих. От меня больше ни гроша не получит) (J.K. Rowling, с. 15)

В большинстве случаев угрозы исходят от лиц, занимающих более приоритетную или значимую позицию в обществе и имеющих больше прав, возможностей и власти, чем их собеседники, или от лиц с равными возможностями и социальным статусом. Например, разговор отца и сына:

If I hear you've breathed a word of what goes on in this house – I haven't – I'll skin you alive, d'you hear me? (– Если кому-нибудь сболтнешь, что говорится у нас в доме... я покамест... я с тебя шкуру заживо спущу, понял?) (J.K. Rowling, с. 147).

В представленном примере мы имеем дело с прямой угрозой, т. к. она была использована с намерением изменить физическое и моральное состояние адресата, а также были озвучены санкции, которые могут последовать вследствие неподчинения. Семантическая структура угрозы включает в себя действие, выполнения которого требует адресант, и действие, которое обязуется выполнить говорящий в случае неповиновения и которое идет вразрез с интересами адресата. Между двумя этими действиями устанавливается причинно-следственная связь: «сделай «X», в противном случае я сделаю «Y», что не в твоих интересах» [1]. В некоторых случаях то, каким образом говорящий собирается наказать адресата, не проговаривается вслух, что в дальнейшем оставляет за адресантом право любого средства причинения ущерба и наведения страха на реципиента.

Осуждение – один из наименее конфликтных типов неодобрения, однако среди англоязычных адресантов он использовался лишь в 15,5 % всех проанализированных случаев. *Осуждение* основывается на точной уверенности говорящего в том, что его собеседник сознательно совершает неподобающие поступки, т. е. сам достаточно ясно понимает свои ошибки. Говорящий в ситуации осуждения выступает в роли «строгостоящего судьи», адресат – в роли нарушителя законов, традиций, порядков, иными словами, в роли «преступника». При всем этом оценка адресанта основывается на принятом мировоззрении о корректности поведения, на тех моральных и этических нормах, которые существуют в обществе и исходя из которых говорящий выносит собственный вердикт о предосудительности поведения адресата [5].

Рассмотрим пример:

You stupid woman, you stupid fucking woman, what did you have to tell him that for? (– Ты, дура, дура, кто тебя тянул за язык?) (N. Hornby, с. 207).

В данном случае и адресантом, и адресатом является одно и то же лицо. Женщина совершила неподобающий поступок и осуждает, корит сама себя. Данный тип неодобрительных высказываний выражается через такие вопросы, как *What? Why?* Адресант с помощью них пытается понять, что заставило адресата совершить тот или иной неподобающий поступок.

В следующем примере адресант использует очень эффективное средство воздействия на адресата – вопрос с использованием модального глагола «*dare*»:

How dare you talk to me like that? How dare you skip classes? (– Как ты смеешь мне дерзить? Как ты смеешь прогуливать?) (J. Barnes, с. 66).

Наконец, наименее конфликтный и наименее употребляемый тип неодобрения – *порицание* – использовался в речи англоязычных адресантов в 13,2 % всех проанализированных случаев.

Согласно исследованию Е.Ю. Джандалиевой, порицание – такой семантический тип неодобрения, при котором говорящий (X) считает, что

адресат (Y) сделал ошибку, промах, причем совершил этот проступок нечаянно, по незнанию, поэтому X не просто констатирует нарушение правил поведения, невольную вину адресата, но и старается объяснить ему его ошибку, сделать так, чтобы он ее понял и впредь не повторял. От остальных семантических типов неодобрения порицание отличается наименьшей строгостью отрицательной оценки, для выражения которой говорящий употребляет общеоценочные лексические единицы. Цель порицающего субъекта заключается в изменении поведения собеседника [3].

Кроме того, существуют примеры, когда говорящий порицает самого себя, свои поступки:

She had called Krystal Weedon stupid and implied that she was low. Barry would never have said it. She was ashamed. (А она назвала Кристал Уидон дурищей и намекнула на ее ничтожество. Барри никогда бы себе такого не позволил. Она устыдилась) (J.K. Rowling, с. 251).

Таким образом, анализ языкового материала показал, что наиболее успешным выбором в предотвращении конфликтных ситуаций является мягкая форма неодобрения – порицание, однако среди англоязычных адресантов она используется реже всего (13,2 %). К более конфликтной форме неодобрения – осуждению – англоязычные говорящие прибегают чаще (15,5 %). Угрозы и упреки, которые составляют 18,6 и 20,1 %, в большинстве случаев не предотвращали конфликтную ситуацию, а лишь усугубляли ее. Наиболее часто употребляемым видом неодобрения среди англоязычных адресантов является оскорбление (62,8 %), которое в 100 % случаев либо являлось катализатором конфликтной ситуации, либо усугубляло уже существующую.

Данные, полученные в результате нашего исследования на материале английского языка, имеют как схожие, так и различные черты с данными, полученными в результате исследования Е.Ю. Джандалиевой на материале немецкого языка. Согласно исследованию вышеупомянутого автора наиболее употребляемым неодобрительным высказыванием среди **немецкоязычных** адресантов является **упрек**, тогда как **англоязычные** адресанты чаще всего прибегают к наиболее конфликтному типу неодобрения – **оскорблению**. Столь высокий процент использования оскорбительных высказываний со стороны англоязычных адресантов, возможно, объясняется тем, что нами были исследованы только современные англоязычные источники (начиная с 2006 г. и позднее), тогда как Е.Ю. Джандалиева рассматривала произведения немецких драматургов разных лет. Однако в ходе исследования выяснилось, что и англоязычные, и немецкоязычные адресанты реже всего прибегают к наименее конфликтному виду неодобрения – порицанию.

Список литературы

1. *Васильева Е.Л.* Невербальные компоненты коммуникации и речевые акты : на материале современного английского языка : автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Минск, 2002. – 18 с.

2. *Графова Т.А.* Смысловая структура эмотивных предикатов / Человеческий фактор в языке. Языковые механизмы экспрессивности. – Москва, 1991. – С. 67–99

3. *Джандалиева Е.Ю.* Вербальные реакции адресата на неодобрительные высказывания : на материале немецкого языка : автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Уфа, 2007. – 25 с.

4. *Джандалиева Е.Ю.* Кооперативность/конфликтность вербального поведения немецкоязычного адресата в коммуникативной ситуации неодобрения / Е.Ю. Джандалиева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – № 31 (69): Аспирантские тетради: научный журнал. – СПб., 2008. – С. 78–83

5. *Русанова И.Ю.* Высказывания с функцией порицания: семантика, стилистика, прагматика : автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Ижевск, 2010. – 22 с.

Источники иллюстраций

1. Barnes J. The Sense of an Ending. – London : Jonathan Cape, 2011. – 155 p.

2. Hornby N. Funny Girl. – London : Penguin Books, 2014. – 341 p.

3. Rowling J.K. The Casual Vacancy. – London : Hachette Digital, 2012. – 370 p.

© Тетерлева Е.В., Пономарева Е.В., 2016

II. ПЕДАГОГИКА И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

О НЕОБХОДИМОСТИ ОБУЧЕНИЯ РАСПОЗНАВАНИЮ НЕМЕЦКО-АНГЛИЙСКИХ КОГНАТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ

Константин Эдуардович Безукладников

*д-р пед. наук, профессор, зав. кафедрой методики преподавания иностранных языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: konstantin.besukladnikov@gmail.com*

Любовь Борисовна Штиглуз

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

Елена Фаилевна Мансурова

*магистрант гр. М 711
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: elena.mansurova.91@mail.ru*

Аннотация: Статья посвящена необходимости обучения распознаванию немецко-английских когнатов при обучении немецкому языку как второму иностранному в основной общеобразовательной школе. Представлена классификация когнатов. Показаны примеры когнатов, выявленных при анализе УМК «Немецкий язык» серии «Горизонты» для 5-го класса.

Ключевые слова: полилингвальность обучения, федеральный государственный образовательный стандарт, обучение немецкому языку как второму иностранному, немецко-английские когнаты

Одной из основных тенденций в развитии современного общества является интеграция, охватывающая все сферы жизни, от политической до социально-экономической: стираются государственные границы, расширяются сферы экономического сотрудничества. Именно поэтому иностранный язык становится инструментом для построения «мостов» взаимопонимания и взаимодействия между людьми. В силу исторических причин обучение немецкому языку в нашей стране долгое время было широко распространено, хотя в настоящее время немецкий язык все больше вытесняется английским как первым иностранным.

Федеральный образовательный стандарт основного общего образования предусматривает обязательное изучение двух иностранных языков. Актуальность полилингвального обучения сегодня определяется всеобщей мировой тенденцией. Полилингвальность обучения – это магистральное направление в формировании общеевропейского образовательного пространства в рамках Болонского процесса. Однако сложилась ситуация, при которой практика опередила теорию: не всегда обучение второму

иностранному языку эффективно и результативно. К сожалению, в последние годы мало исследований, посвященных преподаванию второго иностранного языка, в частности немецкого. Это вызывает большие трудности у учителей. Как показывают наблюдения, учителя второго иностранного языка вынуждены использовать УМК, которые предназначены для обучения иностранному языку как первому. Однако появляются учебники, направленные на обучение немецкому языку как второму, в частности, серия учебников «Горизонты» [5].

Поскольку сетка часов по второму иностранному языку значительно меньше, чем по первому, необходимо найти рациональные пути интенсификации учебного процесса при обучении немецкому языку как второму иностранному. Следует упомянуть работу Б.А. Лapidуса, в которой автор отмечает, что важным резервом интенсификации учебного процесса по второму иностранному языку можно считать опору на знания, навыки и умения, приобретенные студентом по основному языку. Особенно остро этот вопрос стоит в отношении обучения чтению на немецком языке как второму, при первом английском, поскольку близость языков дает значительный выигрыш в обучении рецепции на втором иностранном языке [2].

Интересный подход к решению проблемы предложила Л.Б. Штиглуз. В своих работах она рассматривает проблему обучения английскому языку как второму иностранному на основе немецкого с использованием англо-немецких когнатов [3].

Для ускорения процесса чтения и процесса понимания читаемого очень важным является умение распознавать слова общего корня первого и второго изучаемого иностранного языка. Такие слова называются когнатами. Распознавание когнатов при чтении развивает интеллектуальные особенности школьников, учит их пользоваться при овладении немецким языком как вторым иностранным знаниями, приобретенными при изучении первого иностранного языка, тем самым подчеркивает связь между языками, развивает языковую догадку, учит преодолевать трудности. Умение распознавать когнаты формирует у учащихся познавательный интерес, развивает их самостоятельность [3, с. 4–5].

Слово-когнат немецкого языка, впервые предъявленное ученику, фактически не является ему знакомым. Оно знакомо ему потенциально, так как графически, полностью или частично, соответствует известному ученику слову английского языка. Сравните, например, английское слово «father» и немецкое «der Vater», английское слово «arm» и немецкое «der Arm».

Одна из первых попыток классифицировать немецко-английские когнаты в учебных целях (для обучения чтению) была предпринята П. Хегболдтом, который выделил четыре группы немецко-английских когнатов [4]:

1. Полные когнаты, т. е. когнаты, совпадающие по форме и значению, например, англ. gold – нем. das Gold.

2. Когнаты, различающиеся по признаку гласного. При этом выделены 14 возможных коррелирующих пар гласных в английском и немецком языках. Например, англ. beer – нем. das Bier.

3. Когнаты, различающиеся по признаку согласного. При этом выделены 7 возможных коррелирующих пар согласных. Например, англ. bed – нем. das Bett.

4. Когнаты, различающиеся по признаку гласного и согласного. Например, англ. old – нем. alt.

В особую группу выделены ложные когнаты (всего 22 пары слов), например, англ. strong в значении *сильный* – нем. streng в значении строгий.

Сравнение исторического развития английского и немецкого языков помогает выявить причины наличия в немецком и английском языках слов общего корня и объяснить закономерности общего и различного в когнатах. Такое сравнение необходимо для разработки методики обучения распознаванию немецко-английских когнатов при чтении на немецком языке как втором иностранном. В нашем случае встает вопрос об использовании немецко-английских когнатов при обучении школьников.

Одним из УМК, имеющим статус «Рекомендовано Министерством образования и науки», является учебник «Немецкий язык» серии «Горизонты», который предназначен для преподавания немецкого языка как второго иностранного. Проанализировав УМК «Немецкий язык» серии «Горизонты» для 5-го класса, мы выявили немецко-английские когнаты, о которых не упоминают авторы учебника [1].

В основу отбора была положена графическая форма, т. е. все значения одной и той же лексической единицы и ее производные принимались за один когнат. При этом значение когнатов должно было совпадать в обоих языках полностью или частично.

Кроме того, в квалификацию когнатов введены две дополнительные по сравнению с квалификацией П. Хегболда группы когнатов: когнаты с префиксами и суффиксами и «сложные случаи», т. е. когнаты, имеющие расхождение в несколько гласных или согласных букв.

К группе I относятся немецко-английские когнаты, у которых буквенный состав слов в обоих языках одинаков. Это самая легкая для узнавания группа, так как слова двух языков абсолютно идентичны по написанию. Когнаты имеют следующие признаки:

1. Полное сходство при написании, например: англ. arm – нем. der Arm. В словах данной группы отсутствуют орфоэпические трудности, вызывающие затруднения при узнавании.

2. Один из когнатов имеет либо удвоенную согласную, либо суффикс, которые отсутствуют в соответствующем когнате другого языка. Например: англ. to begin – нем. beginnen.

3. Когнаты в немецком и их эквиваленты в английском языке имеют орфоэпическое расхождение при полном сходстве в графике, т. е. звукобуквенные соответствия, затрудняющих их понимание учащимися.

Несмотря на то, что написание этих когнатов полностью совпадает в английском и немецком языках, распознавать их труднее, так как эти немецкие когнаты в силу исторических причин читаются иначе. К орфоэпическим трудностям относятся не все фонетические несоответствия английских и немецких когнатов, а лишь те, которые могут помешать распознаванию.

К группе II относятся немецко-английские когнаты, в которых орфографическая форма немецкого слова имеет расхождение с орфографической формой английского слова на одну или две гласные буквы. Все когнаты этой группы можно разделить на закономерные, т. е. те, в которых изменения в написании английских и немецких слов соответствуют закономерностям, и незаконномерные, т. е. содержащие изменения, которые невозможно объяснить исторически.

Правомерно считать, что закономерным и незаконномерным когнатам необходимо обучать отдельно, так как в закономерных когнатах легче найти аналогию и исторические объяснения графических изменений, в то время как для незаконномерных когнатов это сделать значительно труднее.

К группе III относятся немецко-английские когнаты, в которых орфографическая форма немецкого слова имеет расхождение с орфографической формой английского слова на одну или две согласные буквы.

Все гласные буквы в этих словах совпадают. Когнаты этой группы так же можно разделить на закономерные, т. е. имеющие историческое соответствие, и незаконномерные, которые таких соответствий не имеют.

В группу IV включены немецко-английские когнаты, которые различаются по гласной и согласной буквам. Данная группа оказалась самой многочисленной. Так же как и в предыдущих группах, в ней можно выделить закономерные и незаконномерные когнаты.

К группе V относятся слова, которые различаются по нескольким гласным и согласным и имеют общее начало, которое довольно сильно завуалировано. В некоторых из них есть закономерные переходы гласных и согласных, но это одна-две буквы в слове, в то время как остальные переходы незаконномерны.

В группе VI когнаты отличаются от когнатов всех остальных групп тем, что слова общего корня имеют префиксы и суффиксы.

Ниже в таблицах мы привели примеры.

Таблица 1

Полные когнаты

Немецкое слово	Английское слово	Перевод
hallo	hello	привет
super	super	супер
oft	often	часто
die Lampe	lamp	лампа
die Adresse	address	адрес
der Name	name	имя
der Hamster	hamster	хомяк
der Wolf	wolf	волк
wild	wild	дикий
die Ratte	rat	крыса
in	in	предлог «в»
das Modalverb	modalverb	модальный глагол
der Plural	Plural	множественное число

Окончание табл. 1

Немецкое слово	Английское слово	Перевод
all	all	все
derBall	ball	мяч
dasVerb	verb	глагол
beginnen	to begin	начинаться
der Bus	bus	автобус
der Arm	arm	рука
sitzen	to sit	сидеть
finden	to find	находить

Таблица 2

Когнаты, различающиеся по признаку гласного

Немецкое слово	Английское слово	Перевод
hier	here	здесь
der Freund	Friend	друг
die Schule	school	школа
lernen	to learn	учиться
hören	to hear	слышать
neun	nine	девять
und	and	союз «и»
die Flöte	flute	флейта
der Raum	room	комната
die Maus	mouse	мышь
der Bär	bear	медведь
das Walross	walrus	морж
derSeebär	seabear	морской котик
grün	green	зеленый
grau	grey	серый
das Haus	house	дом
blau	blue	синий
das Papier	paper	бумага
die See	sea	море
lang	long	длинный
der Hund	hounde	собака

Таблица 3

Когнаты, различающиеся по признаку согласного

Немецкое слово	Английское слово	Перевод
kommen	to come	приходить
schwimmen	to swim	плавать
hassen	to hate	ненавидеть
ist	is	быть, находиться
machen	to make	делать
die Nummer	number	номер
dasTelefon	telephone	сотовый телефон
hundert	hundred	сто

Окончание табл. 3

Немецкое слово	Английское слово	Перевод
was	what	что
die Klasse	class	класс
trinken	to drink	пить
der Hase	hare	заяц
der Elch	elk	лось
die Katze	cat	кошка
der Spinne	spider	паук
weiß	white	белый
der Fisch	fish	рыба
das Eis	ice	мороженое
der Elefant	elephant	слон
das Kind	child	ребенок
das Wort	word	слово
das Silber	silver	серебро
die Milch	milk	молоко

Таблица 4

Когнаты, различающиеся по признаку гласного и согласного

Немецкое слово	Английское слово	Перевод
gut	good	хорошо
sagen	to say	сказать
neu	new	новый
leben	to live	жить
sechs	six	шесть
sieben	seven	семь
drei	three	три
fünf	five	пять
zwei	two	два
acht	eight	восемь
zehn	ten	десять
das Buch	book	книга
das Jahr	year	год
alt	old	старый
der Fuchs	fox	лиса
braun	brown	коричневый
rot	red	красный
reiten	ride	ездить верхом
der Monat	month	месяц
die Glück	luck	счастье

Таблица 5

Когнаты, различающиеся по нескольким гласным и согласным буквам

Немецкое слово	Английское слово	Перевод
eins	one	один
vier	four	четыре
sprechen	to speak	говорить

Немецкое слово	Английское слово	Перевод
tausend	thousand	тысяча
elf	eleven	одиннадцать
zwölf	twelve	двенадцать
jonglieren	to juggle	жонглировать
die Kuh	cow	корова
das Rentier	reindeer	северный олень
gelb	yellow	желтый

Таблица 6

Когнаты с префиксами и суффиксами

Немецкое слово	Английское слово	Перевод
beenden	to end	заканчивать
aufstehen	to stand up	вставать
aufwachen	to wake up	просыпаться
vermissen	to miss	скучать

Приведенные выше примеры немецко-английских когнатов еще раз убедительно доказывают необходимость обучения умению распознавать когнаты, так как они составляют большую часть основного словарного фонда, которым должны овладеть ученики основной общеобразовательной школы. Использование методики обучения немецкому языку на основе английского с использованием немецко-английских когнатов существенно оптимизирует процесс обучения.

Список литературы

1. *Аверин М.М., Гуцалюк Е.Ю., Харченко Е.Р.* Немецкий язык. 5 класс: пособие для общеобразоват. – М.: Просвещение, 2014.
2. *Латидус Б.А.* Вопросы методики преподавания второго иностранного языка. – М., 1973.
3. *Штиглуз Л.Б.* Обучение распознаванию англо-немецких когнатов при чтении (английский язык как вторая специальность при первом немецком). – Дис. ... канд. пед. наук. – Пермь, 1981. – С. 186.
4. *Hagboldt P.* *Buildung the German Vocabulary.* – The University of Chicago Prese, Chicago, Illinois, 1928. – 71 ps.
5. *Аверина М.М.* и др. Горизонты. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.prosv.ru/umk/about/deutsch-horizonte.html>.

ДОСТИЖЕНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ФГОС ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Наталья Александровна Бородина
учитель английского и французского языков
МБОУ «СОШ № 8», г. Краснокамск
E-mail: npbor@mail.ru

Аннотация. Раскрываются особенности организации внеурочной деятельности по иностранному языку с учётом требований ФГОС, внеурочной деятельности, возможности создания уникальной ситуации естественной языковой среды, способствующей не только освоению иностранного языка, но также возрастанию культуuroобразующей функции образования. Направления развития личности, определённые требованиями ФГОС, рассматриваются автором как содержательный ориентир при построении рабочей программы внеурочной деятельности по иностранным языкам, а через разнообразные формы организации внеурочной деятельности достигаются поставленные цели.

Ключевые слова: ФГОС, внеурочная деятельность, постеры, конкурсы, проекты, профильный отряд, краеведение, школьные клубы, оценивание, портфель достижений.

Внеурочная деятельность школьников является одним из инновационных компонентов федерального государственного образовательного стандарта второго поколения, который конкретизирует соотношение между образованием и воспитанием и позволяет эффективно решать задачи социализации, развития интересов, формирования универсальных учебных действий.

Благодаря внеурочной деятельности становится возможным создание уникальной ситуации естественной языковой среды, способствующей не только освоению иностранного языка, но также возрастанию культуuroобразующей функции образования. Главным преимуществом внеурочной деятельности, по сравнению с уроком, является то, что направление образовательной деятельности свободно выбирается самим обучающимся на основе собственных интересов и потребностей. А основной задачей педагога становится развитие потребности школьников в использовании иностранного языка как средства общения, познания и социальной адаптации за пределами урока.

В соответствии с требованиями ФГОС внеурочная деятельность организуется по основным направлениям развития личности: спортивно-оздоровительному, духовно-нравственному, социальному, общеинтеллектуальному, общекультурному. Все эти направления мы рассматриваем как содержательный ориентир при построении рабочей программы внеурочной деятельности по иностранным языкам в начальной школе [5].

Общеинтеллектуальное направление представлено целым спектром конкурсов и олимпиад (школьная олимпиада по английскому языку «RedFox», районная каскадная олимпиада, различные всероссийские олимпиады и конкурсы, научно-практические конференции). Важным звеном является проектная деятельность, которая не ограничивается рамками уроков, а чаще всего вынесена во внеурочную деятельность, так как требует больших временных затрат.

Общекультурное и социальное направления воплотились в реализации социально-культурных проектов на иностранных языках, организации профильного языкового лагеря, краеведческой деятельности на базе школьного музея. Познавательной формой организации внеурочной деятельности стали образовательные культуроведческие поездки с чёткими целями, программой и формами контроля.

Духовно-нравственное направление представлено проведением различных праздников и мероприятий на английском языке с участием родителей, конкурсов литературных переводов, чтецов, активной деятельностью кружка на английском языке и клуба на французском языке.

Такое многообразие форм деятельности по иностранному языку позволяет обеспечить подлинную интеграцию урочной и внеурочной деятельности обучающихся по развитию у них универсальных учебных действий.

Цели и задачи урочной и внеурочной деятельности по иностранному языку похожи, но есть различия в формах, содержании и принципах организации занятий. Основными организационными принципами внеурочной деятельности являются принципы добровольности и массовости, принцип учета и развития индивидуальных особенностей и интересов учеников, принцип связи внеурочной деятельности с уроками. В чём же плюсы? Во-первых, в отсутствии строгой урочной регламентации, касающейся времени, места, формы проведения. Местом проведения работы может быть не только кабинет, но и парк, школьный музей и т. д. Во-вторых, в отсутствии строгого учёта знаний, навыков и умений, т. е. оценок в баллах. В-третьих, в большей самостоятельности и инициативности учащихся [3].

Что касается форм внеурочной деятельности, то они остаются традиционными: индивидуальной, групповой и массовой – в зависимости от количественного охвата участников. В своей практике мы используем все перечисленные формы работы. Активная и, на наш взгляд, плодотворная индивидуальная работа осуществляется при подготовке к разным конкурсам, например, научно-исследовательских работ и проектов, сочинений «Мир твоей мечты», постеров, писем зарубежному другу «Спасибо деду за Победу!» (на английском, французском и немецком языках) и др. Полагаем, что уже в начальной школе закладываются основы учебно-исследовательской деятельности. И при постоянном сотрудничестве с родителями, отслеживании результатов таких талантливых детей, создании рекомендаций по внеурочной деятельности по иностранному языку формируется, таким образом, индивидуальная траектория развития обучающегося.

Положительно зарекомендовала себя и такая групповая форма внеурочной деятельности, как кружок. В этом году работают три кружка: для дошколят нашей школы «English-знайка», для первоклассников «Hello, friends!» («Привет, друзья!»), для 3-х–4-х классов – «Друзья французского языка». Результаты очевидны: первоклашки без труда усваивают больше материала, уроки проходят интенсивнее, достигнуто большое количество побед в олимпиадах по иностранным языкам разных уровней и, конечно, выросло постоянное желание большинства учащихся активно заниматься языком. Поэтому мы организовали ещё и летний профильный лагерь «English summer» («Английское лето»).

Не менее важной является идея интегративности в образовании, т. е. самостоятельной творческой деятельности учащихся, основанной на объединении их умений, знаний и навыков, полученных в образовательном пространстве и способствующих достижению поставленной практической цели. Организация профильного отряда младших школьников «Smart Octopus» позволяет реализовать эти идеи в полной мере.

С деятельностью лагеря неразрывно связана идея непрерывности школьного образования, в данном случае дополнительного образования: внеклассное мероприятие – кружок по иностранному языку – профильный лагерь – предпрофильные курсы – профильное обучение в старшей школе и профессиональная подготовка учащихся, ориентированная на знание иностранного языка, дающая возможность его практического использования в жизни.

Участниками проекта стали учащиеся 2–4-х классов, успешно изучающие иностранный язык, имеющие хорошую языковую подготовку по предмету и способные работать в углублённом режиме на ежедневных языковых занятиях. Характер деятельности отряда – обучающий, творческий, исследовательский, интеллектуальный, познавательный. В ежедневный план работы отряда включались:

- фонетические зарядки (разучивание песен, диалогов и т. д.),
- занятия по речевой практике и речевому этикету (Practice Hour),
- занятия по грамматике английского языка (Grammar Land),
- занятия по совершенствованию умений в письменной речи: открытки, e-mail, письма (Writing Hour); конечно, игры на свежем воздухе (Outdoor games) и рефлексия (Reflection) [1; 2].

Отдельным блоком было проведение мастерских (изготовление поделок, рисование, лепка, оригами и т. д.) по таким темам: «The Park of Love and Friendship» («Дерево дружбы»), «Amazing animals» («Занимательные животные»), «June 22 is Remembrance Day» («День Памяти»), «Sunny Day» («Клоуны – воздушные шары»). Организация деятельности отряда состояла из ряда этапов: подготовительного, деятельностного и рефлексивно-оценочного. На первом этапе была разработана рабочая программа; при наборе группы важное место было отведено тестированию «Мотивация и уровень владения иностранным языком», анкетированию детей и родителей.

Деятельностный этап состоял из реализации программы по следующим основным блокам:

– языковой блок – занятия на иностранном языке, языковые проекты «WE are TOGETHER» («Вместе – дружная семья»), «I am a guide» («Я – гид»), «June 22 is Remembrance Day» («День памяти»);

– экскурсионно-краеведческий блок (посещение музеев, образовательные поездки и т. д.),

– социальный блок – участие в реализации социально-культурного проекта «Welcome to Krasnokamsk!» (созданы видеозаписи о Краснокамске и о школе-госпитале № 5943).

Важным этапом организации деятельности отряда являлся рефлексивно-оценочный этап. На протяжении работы всей смены осуществлялась рейтинговая система оценки деятельности всех участников профильного лагеря. Во время рефлексии в конце дня подводились его итоги. В конце смены участники лагеря получили медали, соответствующие их достижениям. Несомненным результатом проекта стало повышение уровня языковой компетентности учащихся, так как комплекс разнообразных мероприятий, проводимых в профильном отряде, был направлен на развитие системы поддержки одаренных детей, повышение мотивации к изучению иностранного языка, развитие культуры личности и личностного самоопределения.

По результатам тестирования и отзывам участников профильного отряда цели и задачи были достигнуты. Все посчитали занятия и мероприятия полезными, интересными, развивающими. Многие хотят и планируют участвовать в таком отряде на следующий год. Ещё одним интересным результатом деятельности профильного отряда стал постоянно действующий краеведческий отряд на иностранном языке.

В связи с юбилеем Победы в Великой Отечественной войне группа учащихся школы 4–7-х классов приняла активное участие в международном сетевом социальном проекте «The Flame of the Great Victory!» («Огонь Победы!»), в ходе которого участники разрабатывали и распространяли в разных школах города информационные буклеты на английском языке «We'll remember the war forever» («Войны священные страницы навеки в памяти людской»), встречались с ветеранами и представляли свой творческий проект перед учениками начальной школы. В результате при школьном музее был организован клуб «Remembrance», одной из задач которого стала организация экскурсионной работы на иностранных языках (для гостей из Франции и Германии).

Возвращаясь к концепции ФГОС, где указаны требования к результатам освоения общеобразовательных программ (личностным, метапредметным и предметным), стоит отметить, что все они достигаются в процессе внеурочной деятельности. Один из самых серьёзных вопросов – как оценить то, что невозможно измерить, т. е. личностные результаты, которые можно структурировать в три блока: самоопределение – сформированность внутренней позиции обучающегося; смыслообразование – поиск и установление личностного смысла, учения на основе устойчивой системы

учебно-познавательных и социальных мотивов; морально этическая ориентация – знание основных моральных норм, развитие этических чувств: стыда, вины, совести как регуляторов морального поведения.

Как и учебная деятельность, внеурочная также имеет свои результаты, которые необходимо отслеживать. Эти результаты воспитанников наглядно отражены в «Портфеле достижений» каждого класса или группы, который имеет рефлексивный характер и способствует формированию личностных результатов (способность оценить свой рост, свои достижения, определить направление дальнейшего пути) [4].

А воспитательные результаты отслеживаются в самостоятельных общественных действиях, например, в ходе реализации проектов.

В документах ФГОС подчёркивается, что внеурочная деятельность – это не механическая добавка к основному общему образованию, призванная компенсировать недостатки работы с отстающими или одарёнными детьми. Главное при этом – осуществить взаимосвязь и преемственность общего и дополнительного образования как механизма обеспечения полноты и цельности образования. В своей работе мы уделяем большое внимание сохранению преемственности между ступенями начального и основного общего образования в рамках реализации ФГОС. Считаем, что реализация рабочей программы, используемые формы, мониторинг занятости моих учеников внеурочной деятельностью по иностранному языку (55 % в 4-х , 50 % в 5-х классах) позволяют достичь поставленных целей.

Внеурочная деятельность по иностранному языку имеет большое общеобразовательное, воспитательное и развивающее значение. Эта работа не только углубляет и расширяет знание иностранного языка, но и способствует развитию творческой активности обучающихся, их эстетического вкуса и, как следствие, повышает мотивацию к изучению языка и культуры других стран, развивает культуру личности и помогает личностному самоопределению.

Список литературы

1. Колкер Л.М., Устинова Е.С. Практическая методика обучения иностранному языку: учебное пособие. – М.: Академия, 2000. – 264 с.
2. Курбатова М.Ю. Игровые приёмы обучения грамматике английского языка на начальном этапе // Иностранные языки в школе. – № 3. – 2006.
3. Лебедева Г.Н. Внеклассные мероприятия по английскому языку в начальной школе. – М.: Глобус, 2008. – 281 с.
4. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике. Совет Европы (французская и английская версии). — Страсбург, 2001; М.: Московский государственный лингвистический университет (русская версия), 2003.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2011. – 48 с.

О НЕКОТОРЫХ ВОЗМОЖНОСТЯХ ПРИОБЩЕНИЯ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Людмила Ионовна Гашева
учитель английского языка
МАОУ «Лицей № 2», г. Пермь
E-mail: ludmilagasheva@gmail.com

Аннотация. Представлен опыт работы учителей МАОУ «Лицей № 2» со старшеклассниками, углубленно изучающими иностранные языки, по обучению основам переводческой деятельности.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам, теория и практика перевода, подготовка переводчиков.

Подготовка переводчика – длительный процесс, который начинается задолго до поступления на переводческое отделение вуза. В связи с этим для преподавателей иностранных языков школ встает вопрос о совместной профориентационной работе с университетами, в которых ведётся обучение переводу.

Следует отметить, что МАОУ «Лицей № 2» г. Перми является единственным в городе образовательным учреждением третьей ступени. Среди профилей обучения есть направление «Германские языки и культуры», основная образовательная цель которого заключается в формировании способности и готовности использовать иностранный язык в процессе межкультурного взаимодействия в типичных ситуациях устного и письменного общения. Данную цель, следуя терминологии Е.Р. Поршневой [1], можно рассматривать как пропедевтический этап в профессиональной подготовке будущих переводчиков. В рамках договора о сотрудничестве между лицеем Перми и кафедрой иностранных языков, лингвистики и межкультурной коммуникации Пермского национального исследовательского политехнического университета мы разрабатываем факультативный спецкурс по основам перевода для учащихся старших классов.

В основу спецкурса положены результаты исследований отечественных и зарубежных авторов по теории и практике перевода и межкультурной коммуникации. Ключевые аспекты рассматриваются на основе трудов одного из классиков отечественного переводоведения В.Н. Комиссарова [2]. В его пособии «Современное переводоведение» мы находим доказательство способности людей различных культур понимать друг друга в процессе межъязыковой коммуникации, так же как способности ребёнка овладеть любым языком. Таким образом, несмотря на различия «языковой картины мира», перевод способствует взаимопониманию людей разных культур и разных языковых групп.

В ходе спецкурса необходимо дать учащимся представление о том, что перевод – это не просто формальная передача содержания. Переводоведение как наука изучает переводческие проблемы, связанные со структурой языка,

«его нормой и узусом, парадигматическими и синтагматическими связями его единиц, возможностью потери какой-то части информации при переводе, личностью переводчика, типологией текстов, необходимостью понимания лингвокультурологических и социолингвистических аспектов переводоведения» [2, с. 11]. Школьники должны понимать текстологические аспекты данной науки. В.Н. Комиссаров рассматривает текст как «сложное формально-содержательное образование, обладающее вертикальной, горизонтальной и глубинной структурой, смысловой стратификацией текста, его языкового, конкретно-текстуального и имплицитного содержания» [2, с. 11].

Опираясь на рассуждения В.Н. Комиссарова о точности перевода, мы проводим дискуссию о том, как переводческие ошибки в той или иной ситуации могут повлечь за собой серьёзные последствия – политические конфликты, материальные потери и даже человеческие жертвы. Другой темой для обсуждения является требование универсальности к современному переводчику. Мы стараемся объяснить учащимся, что переводчик должен быть широко образованной личностью, имеющей широкие культурологические знания, богатый словарный запас, обладающей способностью тонко чувствовать ситуацию и мгновенно находить верное решение в различных видах перевода: устном, письменном, техническом, литературном, деловом.

Учащихся следует знакомить с таким термином, как «эквивалентность», «адекватность», «буквальный перевод», «свободный (вольный) перевод», знание которых, безусловно, расширит представление о новой для них науке.

В настоящее время существует много школ, решающих проблемы переводоведения: московская, Санкт-Петербургская, Тверская и, конечно же, Пермская. Они проводят конференции, семинары, чтения, издают сборники. Из современных работ по основам переводоведения большой интерес для нас представляет коллективная монография под общей редакцией В.А. Митягиной «Подготовка переводчиков. Коммуникативные и дидактические аспекты» [3], авторы которой рассматривают процесс перевода в его отношении к культуре коммуникации.

Переводчик рассматривается в данной работе как активная личность, которая в ходе своей профессиональной деятельности создает качественный, востребованный всеми участниками межкультурной коммуникации перевод. Ведь именно практика показывает, насколько успешно усвоены теоретические знания и каков результат переводческой деятельности.

В нашей практике в лице мы предлагаем разным группам учащихся (физикам, филологам, математикам, историкам и другим) перевод стихов, например Огдана Нэша «In Baltimore there lived a boy...» с английского на русский. Следует отметить, что самые удачные переводы были сделаны не «лириками», а «физиками», известными оригинальностью, порой парадоксальностью выражения мыслей. Лучшие работы были опубликованы в газете Пермского государственного исследовательского университета.

Серьёзная и глубокая работа по анализу стратегий перевода «Денискиных рассказов» В. Драгунского на английский язык известной переводчицей

Фаиной Глаголевой была выполнена ученицей 11 класса «германских языков и культур» Арсенией Гулидовой. На лицейской конференции эта работа заняла призовое место. В ней глубоко проанализированы различные техники перевода для передачи исторических реалий и языковых особенностей, которые порой труднообъяснимы или вовсе не понятны не только современному зарубежному, но даже и российскому читателю.

Кафедра иностранных языков, лингвистики и межкультурной коммуникации активно поддерживает интерес наших учащихся к переводу и переводоведению. Содружество преподавателей кафедры, учителей и старшеклассников МАОУ «Лицей № 2» реализуется в рамках «Школы переводческой профориентации», которая существует уже четыре года. Осуществляя разноаспектную профориентационную деятельность среди старшеклассников учебных заведений города и края, данный проект направлен на создание точек информационного взаимодействия с учителями и учениками средних образовательных школ, выявление наиболее способных к профессиональной переводческой деятельности абитуриентов, повышение квалификации преподавателей иностранного языка школ [4].

Наши лицеисты получили возможность слушать лекции ведущих преподавателей кафедры, участвовать в заседаниях круглых столов, мастер-классах, конкурсах переводов, интеллектуальных играх по переводческой проблематике. Сессии «Школы переводческой профориентации» играют неограничиваемую роль в повышении мотивации наших учащихся не только к изучению иностранного языка, но и к переводческой деятельности как увлекательному процессу.

Список литературы

1. *Аликина Е.В.* «Школа переводческой профориентации» как инновационная форма работы с потенциальными абитуриентами по направлению «бакалавр лингвистики» // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 5. – С. 159–157.

2. *Комиссаров В.Н.* Современное переводоведение [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.ets.ru/demos/bk000067.pdf> (дата обращения: 05.04.2013).

3. *Митягина В.А.* Подготовка переводчиков. Коммуникативные и дидактические аспекты. – М.: Наука, 2012.

4. *Поршнева Е.Р.* Междисциплинарные основы базовой лингвистической подготовки специалиста-переводчика: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Казань, 2004.

УПРАЖНЕНИЯ АСИНХРОННОЙ ГИМНАСТИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ И ПИСЬМУ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Наталья Леонидовна Горбунова
учитель немецкого языка
МАОУ «СОШ № 12», г. Пермь
E-mail: natalya_gorbunov@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена реализации здоровьесберегающего подхода на уроках иностранного языка. Рассматривается связь между требованиями к современному уроку и основными постулатами нейропсихологии о работе полушарий головного мозга. Предлагается цикл упражнений на синхронизацию работы правого и левого полушарий головного мозга при обучении письму и чтению на уроках немецкого языка в начальной школе.

Ключевые слова: асинхронная гимнастика, полушария головного мозга, начальная школа, здоровьесбережение, технология.

Модернизация содержания образования в России на современном этапе развития общества связана и с инновационными процессами в организации обучения иностранного языка. Сегодня в центре внимания ученик, его личность и его здоровье. Среди требований, предъявляемых к современному уроку, «применение таких педагогических приёмов и методов, которые способствуют сохранению здоровья ребёнка, адекватны его возрасту и устраняют его физические и умственные перегрузки» [3].

Младший школьный возраст (6–10 лет) – самый благоприятный для формирования познавательного интереса ребёнка, раскрытия его индивидуальных особенностей и способностей, развития у него навыков самоорганизации и самоконтроля. Учебная деятельность на данном этапе сосуществует с играми.

Помочь ребёнку реализовать желание познавать новое, развиваться, но не в ущерб здоровью, должен учитель, задача которого – поиск и применение здоровьесберегающих педагогических приёмов и технологий. При решении данной задачи можно использовать на этапе обучения чтению и письму упражнения асинхронной гимнастики для развития межполушарного воздействия. Научное сопровождение данной темы осуществляет доктор медицинских наук, доцент кафедры неврологии ГБУО ВПО ПГМУ им. академика Е.А. Вагнера Н.В. Селянина.

Специфика обучения иностранным языкам состоит в том, что этот процесс требует гармоничного развития работы обоих полушарий головного мозга. К школьному возрасту из-за активного развития речи у ребёнка доминирует левое полушарие, так как «функциогинез левого полушария обуславливает возможности вербально-логического мышления, произвольности, оречевления всех психических процессов как необходимых компонентов учебной деятельности и школьной успешности» [4].

Однако «однобокое» стимулирование работы левого полушария, а в начальной школе большинство предметов ориентировано на работу с вербальной информацией, приводит к торможению развития другого. «Для учащихся начальной ступени, которые только приступают к изучению иностранного языка и сталкиваются с необходимостью освоения большого количества разной информации, при доминировании одного полушария снижается возможность оптимально решать стоящие перед ними задачи и создает постоянные стрессовые нагрузки» [2].

Для знакомства с данной темой предлагается сценарий мастер-класса «Упражнения асинхронной гимнастики при обучении чтению и письму на уроках немецкого языка в начальной школе». Задачи мастер-класса заключаются в следующем: обучение участников мастер-класса упражнениям асинхронной гимнастики; популяризация идеи применения упражнений асинхронной гимнастики как одного из приёмов здоровьесбережения учащихся.

Ожидаемые результаты мастер-класса: практическое освоение участниками важнейших навыков в рамках транслируемого опыта; повышение уровня профессиональной компетентности по основным аспектам темы мастер-класса.

Краткое изложение концептуальных основ системы работы по теме «Упражнения асинхронной гимнастики при обучении чтению и письму на уроках иностранного языка в начальной школе» осуществляется через активизацию деятельности участников мастер-класса путём беседы. Представление опыта реализуется через комментированный показ в действии системы упражнений на синхронизацию взаимодействия левого и правого полушарий головного мозга.

Упражнения асинхронной гимнастики используются

➤ для проведения физкультминуток на уроке, при этом тексты упражнений проговариваются учителем на русском и немецком языках, например, «Колечко» – «Der Ring»; «Генерал» – «General»; «Фигушки» – «Fingerfigur»; «Гриб-поляна» – «Pilz-Wiese»; «Ухо-нос» – «Das Ohr-die Nase»; «Перекрестный шаг» – «Schritt über Kreuz».

➤ при обучении письму и чтению: «Слепое чтение» – «Das blinde Lesen»; «Скорая помощь» – «Die erste Hilfe»; «Зазеркальное рисование» – «Gespiegelt malen»; «Письмо другой рукой» – «Mit anderer Hand schreiben»; «Найди буквы» – «Finde Buchstaben»; «Арабское чтение» – «Das arabische Lesen»; «Арабское письмо» – «Das arabische Schreiben»; «Зашифрованный текст» – «Geheimschrift»; «Назови цвета» – «Nenne die Farben»; «Разноцветные слова» – «Die farbigen Wörter»; «Спрятанные слова» – «Versteckte Wörter».

В качестве примера приведём текст упражнения «Первая помощь» на немецком и русском языках. «В верхних строках карточек написаны буквы немецкого алфавита, в нижних строках стоят русские буквы Л, П, В. Они обозначают: Л – левую руку отводим в сторону, П – правую руку отводим в сторону, В – обе руки вместе отводим в стороны. Обучаемый должен назвать букву верхней строки и выполнить одновременно движение рукой (руками)

соответственно букве нижней строки». «In der oberen Zeile ist ein Buchstabe aus dem deutschen Alphabet, in der unteren Zeile sind russische Buchstaben Л, П, В. Л – der linke Arm geht zur Seite, П – der rechte Arm geht zur Seite, В – beide Hände werden zu den Seiten ausgestreckt».

Анализ научно-методической литературы и собственный практический опыт позволяют сделать следующий вывод: использование упражнений асинхронной гимнастики для развития межполушарного воздействия позволяет решить несколько задач: активизировать работу мозга в целом, обеспечить психологическую разгрузку учащихся, дать им и воспитательного характера, показать практическую значимость упражнений.

Список литературы

1. *Набойкина Е.* Что делать? // Школьный психолог. – [Электронный ресурс]: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200600812> (дата обращения 25.09.2016).

2. Развитие образования на 2013-2020 годы: цели, прогнозы и результаты реализации: программа: [Электронный ресурс]. <http://www.nios.ru/node/9276> (дата обращения: 18.02.2016).

3. *Хомская Е.Д.* Нейропсихология: учебник. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 288 с.

4. *Kerntke Monika.* Aufmerksamkeit und Konzentration gezielt trainieren. – Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, 2014.

© Горбунова Н.Л., 2016

WORKSHOP DER LYRIKÜBERSETZUNG. ERFAHRUNGSBERICHT

Marco Ehlert

Referent des Goethe-Instituts

Das literarische Übersetzen bereichert nicht nur das Studium der deutschen Sprache, sondern ruft auch Emotionen und positive Gefühle hervor, die wiederum mit der deutschen Sprache in Verbindung gebracht werden.

Im Rahmen eines durch das Moskauer Goethe-Instituts unterstützten Projektes sind an 17 Standorten Russlands Workshops der «*Lyrikübersetzung*» mit folgenden Zielgruppen durchgeführt worden: Studenten der Sprachwissenschaften mit Deutsch als erste oder zweite Fremdsprache, Deutschlehrer, Schüler und andere an der deutschen Sprache Interessierte. Auf den halbtägigen Workshops konnten die Teilnehmer *Gedichte*, *Lieder* und *Sketche* aus dem Deutschen ins Russische übersetzen und diese am Ende präsentieren und sowohl im Original als auch in der Übersetzung gemeinsam singen.

Beim Literaturübersetzen spielt das Thema Nachdichtung eine nicht unwesentliche Rolle [1, S. 29]. Zum Glück sind für die Poesie keine allgemeingültigen

Regeln festgeschrieben, jeder könnte poetische Texte schreiben [2]. Es ist ein Spielraum gegeben, der mit der individuellen Kreativität ausgefüllt werden kann, „Fehlern“ wird verziehen oder sind gar als Ausschmückung anerkannt.

Ziel des Workshops ist es, die intuitiven, kreativen Kräfte bei den Teilnehmern zu wecken. Und so fußen die Veranstaltungen auf drei Prinzipien:

- I) einfache und verständliche Vermittlung theoretischer Aspekte,
- II) interessante Übersetzungsaufgaben und
- III) Verwendung der Muttersprache als Zielsprache

Entscheidend für eine spannende Bearbeitung des Themas „Lyrikübersetzung“ dürfte das ausgewählte Repertoire und die Art und Weise seiner Einführung sein. Insbesondere ist hierbei *gemeinsames Singen* zu nennen. Singen kann glückliche Momente und psychologische Bindung schaffen [3]. Weitere Argumente für die Beschäftigung mit Liedübersetzungen sind: Förderung der Kulturalität, Erweiterung des Repertoires und die relativ gute Messbarkeit der formalen Aspekte.

Das russische Liedgut ist sehr reich und das Laiensingen in Russland zum Glück weit verbreitet. Melodien und Texte von Liedern aus der Kindheit wie «Прекрасное далеко» (Ю. Энтин), «Пусть бегут неуклюже» (А. Тимофеевский), «33 коровы» (Н. Олев) etc. sind auch im fortgeschrittenen Alter oftmals sofort abrufbar. Auch einige Lieder bekannter Liedermacher sind landesweit verbreitet, wie z. B. «Надежда» (Н. Добронравов) oder «Изгиб гитары желтой» (О. Митяев). Viele dieser Lieder sind nun poetisch ins Deutsche übersetzt [4;5]. In der Veranstaltung sind beide Übersetzungsrichtungen vertreten: *Russisch->Deutsch* durch den Workshopleiter und *Deutsch->Russisch* durch die Teilnehmer.

Die Veranstaltung besteht insgesamt aus 3 Teilen plus einer Vorabaufgabe:

1. Teil: Vortrag zur Theorie der Liedübersetzung
2. Teil: Übung der Lied- und Sketchübersetzung in Gruppenarbeit
3. Teil: Präsentation der Ergebnisse

Vorabaufgabe: Gedichtübersetzung in Individualarbeit

Vortrag zur Theorie der Liedübersetzung

Im Vortrag wird aspektorientiert auf Form und Inhalt einer lyrischen Übersetzung eingegangen, aufgelockert durch Darbietungen übersetzter Lieder in Gitarrenbegleitung. Die Liedbeispiele sind jeweils so gewählt, dass sie den behandelten Aspekt gut veranschaulichen:

- zu Rhythmus, Betonung und Reimstruktur: Übersetzungen von «Если у вас нету тети» (Text: А.Аронов, Übersetzung: М. Ehlert), «Бродячие артисты» (Text: Веселые ребята, Übersetzung: М. Ehlert)

- zur Klangfarbe: Übersetzung von «Виноградную косточку» (Text: Б. Окуджава, Übersetzung: М. Ehlert)

- zu inhaltlicher Treue und rhetorischen Figuren: Übersetzung von «Пусть бегут неуклюже» (Text: А. Тимофеевский, Übersetzung: М. Ehlert)

Es hat sich jedes Mal gezeigt, dass die Teilnehmer, selbst bei geringen deutschen Sprachkenntnissen, keine Probleme hatten die Übersetzungen mitzusingen.

Im Vortrag wird den Teilnehmern unter anderem versucht klar zu machen, dass Lieder zu übersetzen, im Gegensatz zur Gedichtübersetzung, einige Vorteile mit sich bringt, da man die festen klanglichen Aspekte als Stütze und Orientierung nutzen kann und das Ergebnis gut messbar wird (Versschema, Klangfarbe usw.).

Übung der Lied- und Sketchübersetzung in Gruppenarbeit

Der dem Vortrag folgende Übungsteil ist projekt - und produktionsorientiert angelegt und verwendet kooperative sowie kollaborative Arbeitsmethoden. Die Teilnehmer werden ad-hoc in 3 bis 7 Gruppen eingeteilt. Jede Gruppe übersetzt dann z. B. einen Teil des in Deutschland weit bekannten Liedes „Marmor, Stein und Eisen bricht“ (Text: G. Loose) ins Russische.

Original	Beispielübersetzung (aus Murmansk)
<i>Marmor, Stein und Eisen bricht, aber unsere Liebe nicht. Alles, alles geht vorbei, doch wir sind uns treu</i>	<i>Мрамор, камень, сталь хрупки, Лишь с любовью дни легки. Все уходит, все пройдет Только верность не умрет.</i>

Das Mischen von Teilnehmern mit unterschiedlichen Sprachkenntnissen in einer Veranstaltung ist machbar. Arbeitsgruppen bilden sich spontan und sind dann oft in ihrem Sprachniveau sehr homogen. Differenzen in den Arbeitsgeschwindigkeiten zwischen den Gruppen lassen sich durch unterschiedliche Textmengen ausgleichen. So passiert es durchaus, dass eine starke Gruppe das ganze Lied übersetzt, während eine schwache Gruppe in gleichen Zeit nur eine Strophe schafft. Mehrfachübersetzungen derselben Strophe bereichern das Singen zusätzlich.

Voraussetzung für die poetische Übersetzung ist eine gründliche Analyse des Originals. Diese Analyse findet innerhalb der Gruppen statt. Das deutsche Lied wird lediglich einmal vorher vollständig gemeinsam durchgesungen, um die Melodie zu vermitteln.

Präsentation der Ergebnisse

Gruppenergebnisse werden in einer Art Ad-hoc-Konzert präsentiert. Die Teile des übersetzten Liedes werden zusammengesetzt vorgetragen. Jede Strophe und jeder Refrain werden abwechselnd erst auf Deutsch, dann auf Russisch gesungen. Bei Deutsch singen alle gemeinsam, bei Russisch stimmt die Gruppe ein, deren Strophe an der Reihe ist. Das Ergebnis der Refrain-Gruppe wird zusätzlich an die Wand projiziert, so kann auch der Refrain gemeinsam auf Russisch gesungen werden. Der Konzertraum bietet neben der Liedübersetzung Platz für weitere interessante Aufführungen wie Sketchübersetzungen und das gemeinsame Singen deutscher Lieder oder Übersetzungen russischer Lieder auf Deutsch.

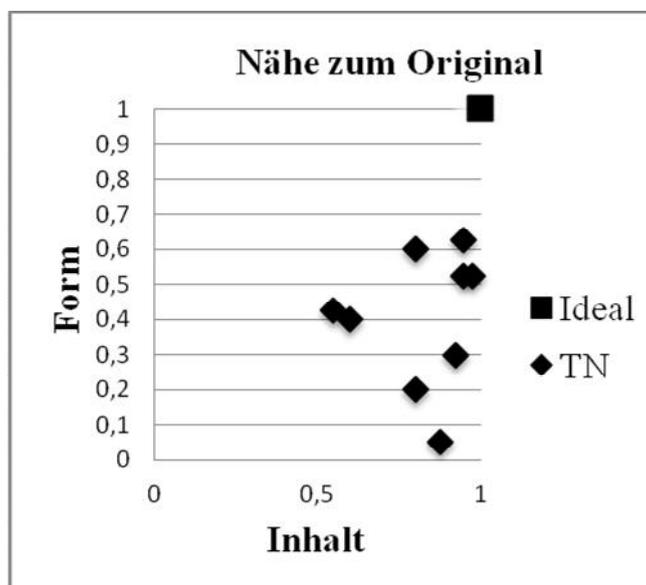
Vorabaufgabe

Im Vorfeld wird eine Individualaufgabe verteilt. Im Schnitt entschieden sich 25 bis 50 % der Teilnehmer an dieser freiwilligen Aufgabe teilzunehmen und reichten eine russische Übersetzung des Oxymoron-Gedichts „Dunkel war’s der Mond schien helle“ einige Tage vor dem Workshop ein.

Original (Autor unbekannt)	Beispielübersetzung (Olga Sedova)
<i>Dunkel war’s, der Mond schien helle, schneebedeckt die grüne Flur, als ein Auto blitzschnelle, langsam um die Ecke fuhr.</i>	<i>В полной тьме луна сияла. Зеленел в сугробах луг. За углом авто пропало, Медленно мелькнувши вдруг.</i>
<i>Drinne saßen stehend Leute, schweigend ins Gespräch vertieft, Als ein totgeschoss’ner Hase Auf dem Sandberg Schlittschuh lief.</i>	<i>В нем сидели стоя люди, Шел молчащий разговор, А убитый насмерть заяц На коньках скользил меж гор.</i>

Diese Übersetzungen erfolgen vollkommen intuitiv und ohne jegliche Vorgaben. Neben Spaß und Freude an der Übersetzung kommen die Teilnehmer automatisch mit der Thematik der Lyrikübersetzung in Berührung und bringen schon während des Workshops ihre gemachten Erfahrungen ein.

Die Auswertung erfolgt mit Hilfe einer Näheberechnung zwischen Übersetzung und Original. Hier ein Beispieldiagramm für einen der Standorte:



Form und *Inhalt* werden mit jeweils maximal 20 Punkten bewertet und nachträglich auf 1 normiert.

Inhaltlich wird das Gedicht in 20 Textelemente aufgeteilt: dunkel, hell, Mond, Schnee, grün, Flur, schnell, langsam, Wagen, Ecke, saßen, stehend, Leute, schweigen, sprechen, tot, lief, Hase, Sandberg, Schlittschuh. Für jede exakte oder

äquivalente Übersetzung (z. B. Auto statt Wagen) gibt es jeweils einen Punkt, für motivorientierte Übersetzungen (z. B. Fluss statt Sandberg o. Vogelscheuche statt Hase) nur 0.5 Punkte.

In die Formbewertung gehen die klanglichen Aspekte ein – Rhythmus u. Betonung, die Reime und die Klangfarbe:

– ein erkennbarer Rhythmus ist vorhanden (0.5 Punkte je Vers)

– der Rhythmus stimmt exakt mit dem Original überein (0.5 Punkte je Vers),

Tonbeugung (-0.5 Pkte)

– Reim vorhanden (1 Punkt je Verspaar)

– Reim ist rein (1 Punkt je Verspaar)

– die Klangfarbe (heller/dunkler Vokal) des Reimwortes stimmt mit dem Original überein (0.5 Punkte je Vers)

Bei der Auswertung fiel auf, dass sich die Übersetzungen viel stärker auf die inhaltliche als auf die klangliche Nähe konzentrierten. Nur etwa 10 % der eingereichten Übersetzungen waren tatsächlich im Versschema des Originals geschrieben. Inhaltlich ist man dagegen mindestens zu 50 % Nähe ans Original gekommen. Dies zeigt einerseits, dass die Teilnehmer angstfrei und experimentierfreudig herangehen. Andererseits zeigt es auch, dass sich einem Teil der Teilnehmer schon vor dem Workshop der klanglichen Aspekte intuitiv bewusst war. Insbesondere dann, wenn die Teilnehmer selbst dichten. Prämiert wird während des Konzertes die Teilnahme an diesem Wettbewerb. Das erreichte Ergebnis ist letztlich zweitrangig.

Fazit.

Die Ergebnisse des Workshops zeigen, dass auch unter Laien der Literaturübersetzung sehenswerte Werke entstehen können und die Teilnehmer viel Spaß mit der deutschen Sprache erleben. Die Mischung aus verschiedenen Literaturgattungen wurde von den Teilnehmern als sehr angenehm und die Veranstaltung als sehr motivierend für das Erlernen der deutschen Sprache empfunden[6]. Auch wenn den Teilnehmern klar ist, dass man in der Zukunft in den seltensten Fällen mit professionellen Übersetzungsaufträgen zu tun haben wird, erhält man trotzdem das Gefühl, mit seiner Literaturübersetzung einen Beitrag geleistet zu haben, der für viele von Nutzen sein kann, und fördert damit die Freude an der Fremdsprache. Und mit Freude lernt sich besser.

Literaturverzeichnis

1. Fried E. «Übersetzen oder Nachdichten?» in: Ist Literaturübersetzen lehrbar? Beiträge zur Eröffnung des Studiengangs Literaturübersetzen an der Universität Düsseldorf. Hrsg. von Fritz Nies, Albert-Reiner Glaap und Wilhelm Gössmann. 2. Auflage. 93 Seiten, broschiert (Transfer; Band 1/Gunter Narr Verlag 1994).

2. Heißenbüttel H.: Von der Lehrbarkeit des Poetischen oder Jeder kann Gedichte schreiben, Akademie der Wissenschaften und der Literatur, Mainz 1981.

3. Kreutz G. Warum Singen glücklich macht, Psychosozialverlag, 2. Auflage 2015.

4. Ehlert M. <http://www.stihi.ru/avtor/yozhikvtumanye>. Russische Lieder auf Deutsch.

5. Viehweg F. Stern in der Hand, meine russischen Lieder, Verlag Kulturmaschinen e.K., 2014.

6. http://www.mshu.edu.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=9256&Itemid=421.

© Ehlert M., 2016

ТЕХНОЛОГИЯ FLIPPEDCLASSROOM НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Людмила Валерьевна Енбаева

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

E-mail: l.v.enbaeva@gmail.ru

Марина Андреевна Иванова

*студентка гр. 731 факультета иностранных языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь*

E-mail: polkadot_m@mail.ru

Аннотация: Рассмотрена технология «перевернутого класса» (Flipped Classroom) через призму ее применения на уроке иностранного языка. Проанализированы отличительные черты технологии и ее методическая ценность как для учителя, так и для учащегося. Описаны онлайн-ресурсы для ее использования. Главное достоинство технологии – возможность индивидуализировать учебный процесс и осуществлять более эффективную практическую работу, что положительно влияет на мотивацию ученика к изучению предмета.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, технология «перевернутого класса» (Flipped Classroom), индивидуализация обучения, интерактивность, видеолекция.

Современное информационное общество задает новые тенденции в организации учебного процесса, неотъемлемой частью которого становятся информационно-коммуникационные технологии, позволяющие ученику стать полноценным современным человеком, гибким, активным, умеющим принимать решения, универсальным специалистом. Рассматриваемая в данной статье технология «перевернутого класса» обладает набором особенных черт и средств, способствующих не только развитию вышеперечисленных качеств, но и реализации одного из первостепенных условий личностно-ориентированного подхода – индивидуализации учебного процесса.

Технология «перевернутого класса» восходит к исследованиям профессора Гарварда Эрика Мазура, создавшего технологию *Peer Instruction*, которая стала точкой отправления для дальнейшего развития *Flipped Classroom*. В 1993 году была опубликована статья преподавателя Элисон Кинг, где она рассуждает о том, что время в классе нужно посвящать построению смысла,

углубления до сути предмета, а не привычному доставлению информации, при этом описывая учебный процесс в рамках схемы «перевернутого класса», однако самого термина тогда не существовало [1]. Также тема исследовалась Салмоном Ханом, который создал интернет-ресурс «Академия Хана», в свою очередь ресурс стал прямой ассоциацией с технологией. С тех пор интерес к ней возрос, и преподаватели Джон Бергман и Аарон Самс стали одними из самых преданных ей популяризаторами «перевернутого класса» [2]. Многие другие ученые и преподаватели повлияли на развитие подхода, добавляя или уточняя различные его аспекты. Ими являются Вирджиния Андерсон и Барбара Валворд, написавшие книгу о технологии [3], Лейдж, Платт и Трежилье [4], Майкл Фицпатрик [5], Роберт Талберт [6], Беррет [7] и множество учителей по всему свету, включая и отечественных работников образования.

Суть технологии состоит в том, что урок-лекция и домашняя работа «перевернуты», то есть ученик просматривает лекцию на определенную тему дома до занятия, а классное время отводится на практическую работу, проекты и обсуждение. Чаще всего онлайн-лекция становится центром данного подхода к обучению. Она может быть как записана самим преподавателем и затем опубликована онлайн, так и выбрана из готовой базы лекций. Так как лекция легкодоступна для просмотра и скачивания независимо от ее формата и носит повсеместный характер, методика «the flipped classroom» часто подвергается стереотипированию и отождествлению только с онлайн-лекцией непосредственно [8]. Центральными положениями данной методики являются: активное изучение материала, сильная мотивационная база, преобразованный процесс обучения и цифровая запись материала. Ценность технологии «Flipped Classroom» состоит в изменении формата урока, на котором класс становится мастерской, где учащиеся, ознакомившись с материалом лекции заранее, могут выяснить аспекты, оставшиеся неясными, применить полученные знания на практике, а также поделиться практическим опытом друг с другом. Интенсивный характер изменений образовательного пространства Интернета, с одной стороны, облегчает задачу применения технологии, с другой – ставит проблему критериев отбора ресурсов для ее реализации. На наш взгляд, двумя наиболее важными критериями отбора онлайн-ресурсов для применения технологии перевернутого класса на уроках иностранного языка являются комплексный характер их потенциала и их адаптивность, что обусловлено спецификой учебного предмета.

Использование технологии Flipped Classroom на уроках иностранного языка подразумевает не только презентацию текстового материала, видео- или аудиозапись материала для изучения, но и прохождение заданий параллельно чтению, просмотру или прослушиванию и после них, направленное на контроль понимания и закрепление информации. Следовательно, помимо ресурсов для создания и презентации текста, видео или аудио необходимо использовать различные ресурсы для составления опросов, тестов, кроссвордов и т. п. На основании критерия комплексного характера образовательного потенциала был отобран следующий ряд онлайн-ресурсов. Сайты Zaption

и Edpuzzle предлагают загружать видео и создавать упражнения или заметки по ходу лекции. Следующие платформы позволяют использовать готовые видеоролики, размещенные в Интернете, редактировать их и разрабатывать вопросы и задания к ним, давать ссылки на сторонние ресурсы и добавлять иллюстрации, обсуждать содержание онлайн: TedEd, Blubbr, PlayPosit, Vialogues, Наруак. Для создания увлекательных заданий после просмотра видео существует множество ресурсов, например, Socrative, Riddle, Quizlet, Quizworks, предназначенных для создания красочных тестов, опросов и викторин. На основании критерия адаптивности ресурса к различным задачам обучения были отобраны две группы ресурсов. В первую группу входят Wordle, Tagul, Tagxedo, они могут использоваться для создания словесной схемы лекции и «облака» ключевых слов. Вторая группа ресурсов включает Myschoolnotebook, Catch и Satisfy, позволяющие учащимся делать заметки, наблюдая лекцию, и просматривать заметки других пользователей на такую же тему. Формат перечисленных ресурсов можно легко подстраивать под любой уровень владения языком и возраст.

Рассмотрим применение одного из ресурсов в рамках «перевернутого класса» на уроке иностранного языка. Ресурс Zaption предназначен для работы с видео в рамках метода «смешанного обучения» и «перевернутого класса», что делает ресурс наиболее удобным в использовании, так как он изначально ориентирован на составление интерактивных видеолекций и подстроен под формат технологии [9]. Содержанием лекции могут быть презентация нового грамматического или лексического материала, фильм или мультфильм. Используя возможности работы с лекцией, обучение любому из аспектов языка можно осуществлять не только дедуктивно, но и индуктивно, несмотря на классическую модель технологии «Дом – теория, класс – практика». В течение видео можно вставить определенное упражнение в определенный момент, например, предоставить картинку к тексту лекции, задание на множественный выбор, верные или неверные утверждения. Если учителю нужно, чтобы ученик проиллюстрировал услышанное, ученик может нарисовать это на экране во время просмотра, также можно уточнить написание сказанного или обратить внимание ученика на какую-либо фразу, высветив ее с боковой стороны видео. Деятельность ученика контролируется учителем, так как после просмотра и ответов на вопросы подводится итог, который показывает, сколько ответов было правильных или неправильных, ученик также может вернуться к вопросу и дать ответ, если не сделал это во время просмотра. Учитель может видеть диаграммы успеваемости каждого ученика как после конкретной лекции, так и на протяжении всего периода использования ресурса. Страницу ответов можно распечатать. Сложности для восприятия видео учеником не представляется, так как все действия ученика заключаются в следовании указаниям учителя по ходу видео. Данный сервис позволяет превратить обучение в интересный, волнующий процесс, эффективность которого может быть выше, чем традиционного, не включающего применения интерактивности [10].

Итак, перспективность использования технологии «перевернутого класса» заключается в возможности сделать учебный процесс более индивидуальным и целенаправленным, не теряя коммуникативной направленности, совместной работы учащихся и интенсивности процесса. Рассмотренные ресурсы для свободного использования технологии позволяют отойти от заурядных заданий и создавать интересные лекции, даже не имея навыков видеомонтажа, сопровождать их разнообразными заданиями.

Необходимость использования ИКТ на уроке, меняющиеся психология и мировоззрение учащихся, требования ФГОС [11] формируют потребность использования усовершенствованных технологий в сфере образования. Лишь факт обладания средствами обучения недостаточен, необходима структура, в которой они будут действовать, траектория учебного процесса, которую можно эффективно и правильно реализовать для достижения цели обучения иностранным языкам. Алгоритмизированное описание использования технологии «перевернутого класса», ориентированное на конкретные УМК и систематизированный банк ресурсов с модельными заданиями, позволило бы решить данную задачу, что составляет перспективу данного исследования.

Список литературы

1. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/543> (дата обращения: 20.05.2016).
2. *Bergman J., Sams A.* Flip Your Classroom. – 2012. – 152 с.
3. *Berrett D.* How ‘flipping’ the classroom can improve the traditional lecture The Chronicle of Higher Education, Feb. 19, 2012.
4. *Ferriter B.* Tool Review: Zaption Makes Differentiation Doable. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.teachingquality.org/content/blogs/bill-ferriter/tool-review-zaption-makes-differentiation-doable> (дата обращения: 20.05.2016).
5. *Fitzpatrick M.* Classroom lectures go digital. The New York Times, June 24, 2012.
6. *King A.* From Sage on the Stage to Guide on the Side. College Teaching Vol. 41, No. 1. pp. 30–35.
7. *Lage M.J., Platt G.J., Treglia M.* Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. The Journal of Economic Education 31. – 2008. – С. 30 – 43.
8. *Talbert R.* Four Things I Wish I Had Known About the Flipped Classroom. The Chronicles, June 5, 2014.
9. *Tucker B.* The Flipped Classroom. EducationNext, Winter, vol. 12, No. 1, 2012.

10. *Stigler J.* Five tips for creating effective Zaption lessons. [Электронный ресурс] – URL: <https://zaption.zendesk.com/hc/en-us/articles/203065435-Five-Tips-for-Creating-Effective-Zaption-Lessons> (дата обращения: 19.05.2016).

11. *Walvoord B., Anderson V.* Effective Grading: A Tool for Learning and Assessment, San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

© Енбаева Л.В., Иванова М.А., 2016

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ВИЗУАЛЬНОЙ АРТ-ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Людмила Валерьевна Енбаева

*канд. фил. наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: l.v.enbaeva@gmail.ru*

Александра Евгеньевна Пономарева

*студентка гр. 741 факультета иностранных языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: alexponomar23@gmail.com*

Аннотация: Анализируется возможность применения визуальной арт-технологии на уроках иностранного языка в целях развития дивергентного мышления учащихся. Описан составленный и апробированный комплекс приемов визуальной арт-технологии, а также результаты проведенной оценки уровня развития дивергентного мышления учащихся по методике Е.П. Ильина.

Ключевые слова: арт-технологии, визуальная арт-технология, креативность, дивергентное мышление.

Креативность, или творческое мышление – это процесс дивергентного мышления, где под дивергентным мышлением понимается не направленное мышление, а умение мыслить «в разных направлениях», т. е. способность видения различных сторон изучаемого объекта. Дивергентное мышление – это мышление, которое стремится решить проблемы очевидно нелогичными средствами; процесс и готовность смотреть на вещи по-другому; образ мыслей, ищущий решение трудной проблемы через неординарные методы или элементы, которые обычно игнорируются логическим мышлением. Развитие креативности способствует решению следующих задач: научить детей находить решения в нестандартных ситуациях, развить оригинальность мыслительной деятельности, научить анализировать сложившуюся проблемную ситуацию с разных сторон, развить свойства мышления, необходимые для дальнейшей плодотворной жизнедеятельности и адаптации в быстро меняющемся мире. Проблемами развития креативности учащихся общеобразовательных школ

занимались такие ученые, как А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий, В.А. Сухомлинский, Г.Я. Буш, Л.С. Выготский, В.Д. Богоявленская.

Арт-технология – это обучение интеллектуальной деятельности средствами художественного творчества. Арт-технологии основываются на том, что художественные образы способны помочь человеку понять самого себя и через творческое самовыражение сделать свою жизнь более счастливой. Использование арт-технологий, одной из технологий, повышающей качество образовательного процесса, дает возможность расширить и углубить уровень познавательной активности, пробудить в человеке стремление к углубленному изучению материала, развить творческие способности. Исследование арт-технологий привлекало и привлекает внимание различных ученых: Т.Г. Казаковой, К.Д. Ушинского, Я.А. Коменского, Т.С. Комаровой, Л.Д. Лебедевой. Поскольку арт-технологии реализуются воздействием средствами искусства, то их систематизация основывается, прежде всего, на специфике видов искусства. Выделяют следующие направления арт-технологий: визуальные арт-технологии (рисунок, лепка, коллажирование, песочная арт-технология, ландшафтная арт-технология); музыкальная арт-технология; драматехнология; нарративная (сказочная) арт-технология [1].

Потенциал использования арт-технологий на уроках иностранного языка в целях развития креативности связан с комплексным характером содержания обучения иностранным языкам и планируемыми результатами обучения. В соответствии с ФГОС основного общего образования, личностные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования должны отражать, помимо прочего, формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми в процессе образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской и творческой видов деятельности. Они также включают развитие эстетического сознания через освоение художественного наследия народов России и мира, творческой деятельности эстетического характера. Метапредметные результаты во многом связаны с решением задач, что также предполагает развитие дивергентного мышления. Чаще всего ученых привлекает проблема применения на уроке иностранного языка такой арт-технологии, как драматизация. Ей посвящены, например, работы А.В. Коваленко, Ю.Г. Кроповой, Ю.Б. Кузьменковой, А.П. Кузьменкова, А.А. Архитекторов, Л.Х. Шаяхметовой, И.Б. Ибсена [3; 4; 7; 8]. Визуальная арт-технология чаще всего рассматривается в комплексе с другими видами, например, в исследованиях О.В. Есауловой [2]. Следовательно, изучение развития креативности учащихся средствами визуальной арт-технологии на уроках английского языка актуально.

По мнению Е.К. Лютовой и других, в младшем школьном возрасте впервые можно говорить о полноценном творческом мышлении, но оно отличается ситуативностью и спонтанностью проявлений [5]. В подростковом возрасте, как становится ясно из работ Д.И. Фельдштейна, творческое

мышление получает толчок в развитии, укрепляется, входит в систему внутриспсихических связей учебно-познавательной деятельности, закрепляется под контролем личности [6]. Все основные элементы становления, которые творческое мышление может пройти, наблюдаются в период от младшего школьного до подросткового возраста. В подростковый период происходят сильнейшие скачки в формировании всех сторон познавательной деятельности, становлении личности, гармонизации индивидуальности, и все это в совокупности сказывается на творческом мышлении подростка, заставляет его существенно обогащаться. Этот принцип возникновения нового на основе изменения старого в ходе усвоения содержания учебной деятельности, обоснованный Л.С. Выготским и Д.Б. Элькониным, уместно рассматривать и в связи с творческим мышлением. Свернутость мыслительного процесса у подростков, согласованность мыслительных операций, опора на дифференцированное восприятие – все это обеспечивает гибкость генерирования новых идей. Кроме того, творческое мышление совершенствуется за счет освоенной символической функции (само предметное обучение способствует ее развитию). Основы символического мышления, которые имелись еще в начальных классах под влиянием арифметики и грамматики, к подростковому периоду становятся более зрелыми.

Указанные выше принципы и особенности мышления подростков были использованы для разработки комплекса приемов визуальной арт-технологии для развития дивергентного мышления учащихся на уроках английского языка на материале УМК «Звездный английский» («Starlight 5») (авторы – К.М. Баранова, Дж. Дули и др.) для 5 класса и «Friends 3» (авторы – Элизабет Килби и др.) для 4 класса. Приведем примеры некоторых из них.

- Друдлы (или, по-английски, doodles) – это интересное изобретение американского автора-юмориста Роджера Прайса и креативного продюсера Леонарда Стерна, предложенное ими в 1950-х годах. Название doodle происходит как комбинация трех слов: «doodle» (каракули), «drawing» (рисунок) и «riddle» (загадка). Суть изобретения заключается в том, что вам предлагается описать картинку, которая имеет множественные значения. Картинка друдла является чем-то вроде каракулей и похожа на то, что обычно студент или школьник рисует машинально на бумаге во время лекции или урока (рис. 1). Однако в doodle авторы изначально закладывают вариативность ее интерпретации. Изначально друдлы имели только развлекательный характер, а публиковали их в основном в газетах и журналах для повышения интереса читателя к изданию. Ведь, наверное, любому человеку всегда хочется разгадать простую и интересную загадку (кстати, может быть, именно этим фактом объясняется популярность кроссвордов в отечественной прессе). Однако постепенно друдлы перекочевали и в другие сферы человеческого времяпрепровождения: психологию и даже в искусство.

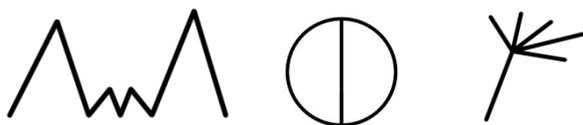


Рис. 1. Друдлы

- Придумать название и описание. Суть данного приема заключается в том, что ученикам нужно придумать название или подпись для картинки, описать, что на ней происходит.

- Еще один прием заключается в следующем: Один ученик выходит к доске и с закрытыми глазами рисует несколько линий на доске. Следующий человек должен дорисовать так, чтобы получилась полноценная картина, которой он придумывает название. Потом он стирает получившийся результат и с закрытыми глазами рисует сам. Следующий человек дорисовывает и т. д.

- «Каракули». Учащимся нужно взять ручку, поставить в центр листа бумаги, закрыть глаза и произвольно водить по листу непрерывную линию в течение 5 секунд, затем внимательно посмотреть какой образ видно, и выделить из него предмет быта, животное, растение и т.д. Затем надо придумать получившемуся предмету необычное название.

- Для проведения следующего приема ученикам раздаются геометрические фигуры, которые им необходимо превратить в предмет быта, животное, растение и т. д. Затем результат нужно назвать и описать.

- Ученикам предлагается в парах нарисовать одну картину. Ученики рисуют по очереди по два предмета. При этом они между собой не общаются. Когда рисунок закончен, каждый объясняет свою задумку и то, как она менялась из-за действий другого ученика.

- Также ученикам предлагается закончить комикс или историю.

- Следующий прием заключается в том, что ученикам в случайном порядке достаются два слова (существительное + глагол), которые должны послужить основой сюжета для рисунка.

- Учащиеся могут выступить в роле инженеров и усовершенствовать привычные вещи (зонтик, тостер, ложку), а затем нарисовать уже усовершенствованный предмет.

- Каждый ученик получает 10 случайных слов, например, яблоко, кошка, зеленый, пушистый, пробирка и т. д., и должен нарисовать дом, так или иначе используя эти слова. Затем ученик должен придумать необычное название своему дому.

Данный комплекс приемов был использован и уточнен в ходе педагогической практики в МАОУ СОШ № 9 города Перми, в 4 и 5-м классах. Приемы использовались на каждом уроке в течение одного модуля (темы) УМК.

Для определения уровня творческого мышления до применения серии разработанных приемов и после был использован тест Е.П. Ильина. Тест выбран в силу прямой соотнесенности с визуальной арт-технологией. Ответы на задания данного теста даются в виде рисунков, завершающих или

дополняющих предложенные, и подписей к ним. Незаконченные фигуры вызывают стремление завершить их простейшим и легчайшим способом. Однако чтобы создать оригинальный ответ, необходимо контролировать это стремление и тормозить его осуществление (рис. 2).

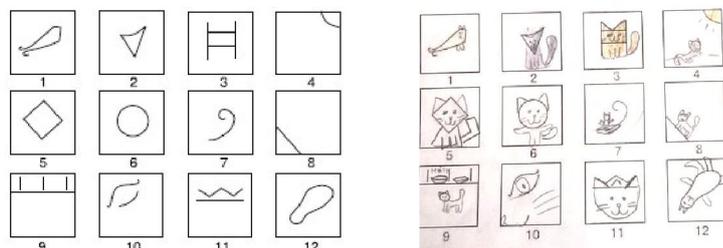


Рис. 2. Задания теста и вариант их выполнения учеником

Показатели, по которым происходит оценивание, – это беглость (количество выполненных рисунков), гибкость (количество изменений категорий), оригинальность (где выполняется рисунок), разработанность (где дополняющие детали создают асимметрию изображения), название (словарный запас и творческое использование языка).

В начале исследования ученикам был предложен тест, затем была проведена серия приемов визуальной арт-технологии, после которой ученики прошли тест снова. Результаты показали две тенденции. Во-первых, ученики, набравшие высокие баллы при первом прохождении теста, при повторном его прохождении показали низкие результаты. Во-вторых, те, кто набрал небольшое количество баллов в первый раз, во второй – улучшили свои результаты. Это говорит о том, что на первой группе отсутствие фактора новизны сказалось отрицательно, а на вторую группу испытуемых этот фактор оказал положительное влияние.

Результаты проведенного тестирования позволяют сделать следующие выводы. Во-первых, приемы арт-технологии возможно адаптировать для целей изучения предмета «Иностранный язык», что подтверждает его существенный потенциал для развития дивергентного мышления учащихся. Был апробирован ряд приемов на материале двух УМК. Во-вторых, вероятно, для учеников с изначально хорошими показателями развития дивергентного мышления необходимо большее разнообразие приемов и различный стимульный материал для предварительного тестирования и для ретеста. Дальнейшая разработка приемов, варьирование их применения на уроках и в домашнем задании, а также экспериментальная оценка их эффективности составляют перспективу дальнейшего исследования. В заключение отметим, что уроки, использующие арт-технологии, вызывают интерес учащихся. Учитель, применяющий арт-технологии, имеет возможность переходить в своей образовательной деятельности на уровень лично ориентированного, коммуникативно-ориентированного обучения, что повышает эффективность учебного процесса и способствует развитию творческих способностей учащихся.

Список литературы

1. *Бурачевская О.В.* Арт-технологии как средство развития пространственного восприятия и пространственных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] // Инновационные педагогические технологии: матер. II Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2015 г.). – Казань: Бук, 2015. — С. 139–142.
2. *Есаулова О.В.* Педагогический потенциал арт-технологий в иноязычном образовании // Учен. зап. РГСУ. – 2013. – № 3 (116). – С. 73–75.
3. *Коваленко А.В.* Использование драматизации в обучении речевому взаимодействию на уроках иностранного языка в школе // Язык и культура. – 2014. – № 10. – С.41–46.
4. *Кропова Ю.Г., Архитекторова А.А.* Театральные постановки на английском языке как средство развития коммуникативной компетенции // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2013. – № 24. – С.100–105.
5. *Лютова Е.К.* Развитие личности и креативность школьников с различными уровневными и структурными характеристиками интеллекта. – СПб., 2000. – 18 с.
6. *Фельдштейн Д.И.* Психология развивающейся личности. – М.: Изд-во Ин-та практ. психол.; Воронеж: Модэк, 1996. – 512 с.
7. *Шаяхметова Л.Х.* Технология драматизации как средство обучения иностранным языкам (на примере внедрения спецкурса на отделении искусств) // Вестник ЧГПУ. – 2013. – № 1. – С. 300–306.
8. *Ibsen I.B.* The Double Role of Fiction in Foreign Language Learning: Towards a Creative Methodology [Текст] / I.B. Ibsen // Creative Classroom Activities. Selected Articles from their English Teaching Forum, 1989 – 1993. – P. 143–153. 3.
9. *Kuzmenkova J.* ELT Thearte – a New Approach to Drama Activities [Текст] / J. Kuzmenkova, A. Kuzmenkov. // Вестник Московского университета. – Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2002. – № 3. – С. 50–54.

© Енбаева Л.В., Пономарева А.Е., 2016

ВИРТУАЛЬНЫЕ ЭКСКУРСИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВНИМАНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Людмила Валерьевна Енбаева

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

E-mail: l.v.enbaeva@gmail.ru

Марина Валерьевна Чеснокова

*студентка гр.743 факультета иностранных языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь*

E-mail: chesnokova.m@mail.ru

Ирина Николаевна Мальцева

*студентка гр.731 факультета иностранных языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь*

E-mail: irina.maltseva2804@yandex.ru

Аннотация: Анализируется образовательный и развивающий потенциал использования виртуальных экскурсий в целях изучения английского языка. Приведен перечень онлайн-ресурсов, описан сайт «VirtualTour», представлены результаты пробного обучения.

Ключевые слова: виртуальная экскурсия, избирательность и концентрация внимания, развитие устной и письменной речи.

Тенденции информатизации современного образования ставят проблемы использования таких форм организации учебной деятельности учащихся, которые отвечали бы потребностям оперировать большими объемами информации, с одной стороны, а с другой – использовали бы ресурсы, ставшие более доступными в современном обществе. Виртуальная экскурсия предоставляет такие возможности, их анализ является актуальным для разных предметных областей в силу новизны, универсальности и межпредметного характера. Использование виртуальной экскурсии на уроке иностранного языка может решать комплекс образовательных, воспитательных и развивающих задач. В статье предлагаются результаты пробного обучения, в ходе которого виртуальная экскурсия использовалась для развития умения монологической речи и письма в рамках темы «Лондон» и развития внимания у школьников 6 и 7-х классов.

В конце 18-го – начале 19-го вв. экскурсия стала использоваться как метод обучения, способствующий развитию наблюдательности, навыков самостоятельной работы у учащихся, она внедрялась в учебный процесс прогрессивными педагогами Западной Европы и России, постепенно

становилась органической частью учебного процесса в школе [3]. А.С. Баранов, И.А. Бисько определяют экскурсию как «целенаправленный наглядный процесс познания окружающего человека мира, процесс, построенный на заранее подобранных объектах в естественных условиях или расположенных в... помещениях, залах музея... и др.» [2]. Экскурсия, таким образом, выступает как форма организации обучения, при которой знания воспринимаются и усваиваются путем непосредственного восприятия и взаимодействия с объектами реальности. Следовательно, ее дидактический статус как метода обучения или организационной формы неустойчив и нуждается в отдельном исследовании. Рост числа виртуальных экскурсий в настоящее время создает стимулы и основу для их изучения и использования в образовательных целях. Среди российских исследований необходимо упомянуть работы К.Е. Грибановой, анализирующей модели виртуальных экскурсий [4]. Е.В. Александрова рассматривает возможности виртуальной экскурсии на уроке литературы. [1]. А.В. Деревякина видит широкий потенциал ее применения для обучения иностранным языкам [5]. В зарубежных публикациях виртуальная экскурсия привлекает внимание многих ученых, интересующихся проблемами использования виртуальной реальности в целях обучения: С. Calongne, J. Hiles [10], W.B. Rayward, M.B. Twidale [15], D. Jan [14], A. Downing, L.R. Klein [13], P. De Almeida, Y. Shigeo [12], B. Dalgarno [11], M. N. K. Boulos, L. Hetherington, S. Wheeler [9], S. Warburton [17], J. Stainfield [16] и др. Сферы ее применения также разнообразны: от комплексного использования в высшем образовании до преподавания географии, химии, медицины и других дисциплин.

На наш взгляд, особого внимания заслуживает развивающий потенциал виртуальных экскурсий. Рассмотрим, каким образом виртуальные экскурсии могут влиять на развитие избирательности и концентрации внимания. Внимание определяется как сосредоточенность деятельности субъекта в данный момент времени на каком-либо реальном или идеальном объекте (предмете, событии, образе, рассуждении и т. д.). К числу характеристик внимания относятся избирательность, объем, устойчивость, концентрация, возможность распределения и переключаемость [6]. Избирательность связана с возможностью успешной настройки – при наличии помех – на восприятие информации, относящейся к сознательной цели. Концентрация (интенсивность, уровень внимания) выражается в степени сосредоточения на объекте [8].

С целью оценки образовательных и развивающих возможностей виртуальных экскурсий на уроках английского языка было проведено пробное обучение, в котором принимали участие школьники 6 и 7 класса. Исследование проходило в естественных условиях, не подразумевало специального отбора учащихся и наличия контрольной группы. Для оценки концентрации и избирательности внимания использовался тест Мюнстерберга [7]. Исследование

включало следующие этапы: подготовительный этап, констатирующий срез, пробное обучение в 6-м классе, контролирующий срез и корректировка содержания, пробное обучение в 7-м классе, контролирующий срез.

На подготовительном этапе был проанализирован ряд сайтов, предоставляющих виртуальные экскурсии:

1. London Virtual Tour <http://www.visitlondon.com/discover-london/london-virtual-tour>.
2. 360° Virtual Tours <http://www.airpano.com/List-Aerial-Panoramas.php>.
3. Mount Vernon Virtual Tour <http://www.mountvernon.org/site/virtual-tour/?gclid=CI6qq6XoicgCFar4cgodZd0LwA>.
4. London Arounder <http://london.arounder.com/en/>.

С учетом уровня владения языком, возрастных особенностей и относительной легкости навигации был выбран сайт LondonVirtualTour. Сайт предлагает интерактивную карту города с панорамным обзором в 360°, на ней указаны достопримечательности, которые можно приближать, осматривать, предложена краткая и более развернутая информация о них.

Для выбранных сайтов была разработана серия заданий для подготовки и организации виртуальной экскурсии по Лондону. Для пробного обучения в 6-м классе были разработаны карточки с текстами о достопримечательностях Лондона, они сопровождались дотекстовыми и послетекстовыми заданиями, ориентирующими на создание рекламного проспекта и микродоклада о достопримечательности и выступление в качестве гида виртуальной экскурсии. С заданиями создать рекламный проспект и выступить с докладом справились только сильные ученики. Тест Мюнстерберга не показал изменений концентрации и избирательности внимания.

Пробное обучение в 6-м классе показало необходимость более тщательного планирования как работы с сайтом, так и работы над финальным продуктом. Для пробного обучения в 7-м классе была использована проектная технология, разработана инструкция по работе с сайтом LondonArounder, введен предварительный этап знакомства с сайтом, который включал выполнение заданий «Найди достопримечательность». Был создан план подготовки проекта, который включал название проекта «Virtual Tour of London», название тем мини-экскурсий с фамилиями для каждой темы и указанием роли (tour guide / leaflet designer) и подписи на графике с датами. Пробное обучение в 7-м классе прошло более успешно как в организационном отношении, так и с точки зрения мотивационной составляющей и вовлеченности учеников в проект. Задания выполнили все группы. Тест Мюнстерберга был модифицирован, с тем чтобы помимо диагностической функции он выполнял образовательные задачи: стимульный материал предлагался на английском языке, в него был включен вокабуляр из темы «Лондон» для активного усвоения (табл. 1).

Стимульный материал модифицированного теста Мюнстерберга (ключ)

Стимульный материал для констатирующего среза	Стимульный материал для контролирующего среза
ttmoss <u>l</u> cathedral <u>cl</u> oc <u>l</u> ma <u>k</u> l <u>x</u> mop <u>m</u> queen <u>i</u> mla imelsn <u>m</u> useum <u>ms</u> imes <u>l</u> ig <u>m</u> ngum <u>e</u> l <u>m</u> scastle mopow <u>m</u> ns <u>wa</u> op <u>l</u> ne <u>q</u> ma <u>r</u> chitecti <u>i</u> me <u>l</u> l <u>s</u> maat oth <u>w</u> dow <u>l</u> la <u>q</u> land <u>ma</u> an <u>bi</u> w <u>tn</u> si <u>ar</u> ma <u>e</u> n <u>w</u> qmndi <u>w</u> pw <u>ty</u> op <u>ck</u> l <u>w</u> q <u>ng</u> w <u>q</u> om <u>g</u> w <u>pn</u> l <u>k</u> wa <u>u</u> ll g <u>nn</u> sea <u>q</u> ng <u>l</u> q <u>ng</u> pe <u>kl</u> sg <u>nn</u> s <u>po</u> pu <u>l</u> ari <u>o</u> tn <u>ar</u> e <u>io</u> n aiom <u>w</u> ern <u>fd</u> sar <u>ll</u> dw <u>s</u> qu <u>a</u> re <u>o</u> pt <u>e</u> w <u>ng</u> wa <u>an</u> i <u>o</u> dd ds <u>l</u> tl <u>i</u> ren <u>l</u> symbol <u>u</u> nt <u>t</u> ewa <u>n</u> egr <u>r</u> es <u>m</u> mo <u>p</u> s <u>i</u> ght <u>i</u> p <u>m</u> nt <u>as</u> oe <u>o</u> nt <u>e</u> sh <u>i</u> pu <u>ur</u> sk <u>u</u> te <u>b</u> ake <u>e</u> ku <u>o</u> w <u>k</u> tw <u>b</u> tk <u>sm</u> csa <u>kt</u> tw <u>k</u> usa <u>e</u> w <u>err</u> pc <u>ap</u> sule <u>i</u> to <u>w</u> i <u>in</u> al <u>kg</u> m <u>ms</u> s <u>r</u> ew <u>va</u> eal <u>md</u> f <u>a</u> mous <u>kw</u> w <u>io</u> nn <u>ns</u> iow <u>nd</u> l s <u>i</u> bell <u>t</u> ie <u>i</u> ir <u>sl</u> and <u>r</u> ew <u>ass</u> li <u>en</u> s <u>r</u> iver <u>o</u> utr <u>an</u> nb <u>fe</u> w fb <u>al</u> er <u>w</u> tower <u>io</u> nn <u>ai</u> en <u>ae</u> an <u>nd</u> war <u>nd</u> wait <u>db</u> ri d <u>g</u> e <u>o</u> tr <u>e</u> pw <u>an</u> ts <u>r</u> ee <u>to</u> an <u>ne</u> al <u>pa</u> la <u>ce</u> nt <u>io</u> fd <u>s</u> x <u>ng</u> y <u>e</u> w <u>fv</u> wn <u>al</u> ti <u>e</u> m <u>ra</u> nd <u>pa</u> rl <u>i</u> am <u>e</u> nt <u>o</u> tt <u>e</u> an <u>r</u> el <u>an</u> e <u>p</u> sr <u>kc</u> row <u>nc</u> c <u>w</u> nt <u>ie</u> ow <u>an</u> ak <u>e</u> ms <u>je</u> w <u>e</u> l <u>sm</u> if <u>o</u> df dw <u>q</u> we <u>es</u> jk <u>ma</u> big <u>m</u> ew <u>ef</u> dr <u>im</u> ate <u>o</u> u <u>r</u> u <u>tr</u> ai <u>o</u> na k <u>cl</u> s <u>co</u> l <u>um</u> no <u>o</u> ew <u>ap</u> t <u>an</u> d <u>cl</u> o <u>ck</u> o <u>pr</u> an <u>te</u> k <u>o</u> ns <u>l</u> ne	ttmoss <u>l</u> tour <u>u</u> tra <u>io</u> na <u>k</u> cl <u>s</u> je <u>w</u> e <u>l</u> sm <u>i</u> f <u>o</u> df <u>w</u> q <u>w</u> e es <u>jk</u> ma <u>ca</u> thedral <u>cl</u> oc <u>l</u> ma <u>k</u> l <u>x</u> mop <u>m</u> par <u>li</u> am <u>e</u> nt ot <u>te</u> an <u>r</u> el <u>an</u> e <u>ps</u> rk <u>m</u> queen <u>i</u> ml <u>ai</u> m <u>e</u> l <u>sn</u> <u>m</u> useum ms <u>i</u> mes <u>l</u> ig <u>m</u> ngum <u>e</u> l <u>m</u> scastle <u>m</u> opow <u>m</u> ns <u>wa</u> o pl <u>ne</u> q <u>mt</u> kg <u>fd</u> s <u>ar</u> chitecti <u>i</u> me <u>l</u> l <u>s</u> maat <u>o</u> th <u>w</u> dow <u>l</u> la <u>q</u> big <u>m</u> ew <u>ef</u> dr <u>im</u> ate <u>kk</u> l <u>co</u> l <u>um</u> no <u>o</u> ew <u>ap</u> t <u>an</u> d <u>l</u> a <u>nd</u> ma <u>r</u> k <u>ma</u> an <u>bi</u> w <u>tn</u> si <u>ar</u> ma <u>e</u> n <u>w</u> qmndi <u>w</u> pw <u>ty</u> op <u>ck</u> l <u>w</u> q <u>ng</u> w <u>q</u> om <u>g</u> w <u>pn</u> l <u>k</u> wa <u>u</u> llg <u>nn</u> sea <u>q</u> ng <u>l</u> q ng <u>pe</u> kl <u>sg</u> nn <u>sc</u> row <u>nc</u> c <u>w</u> nt <u>ie</u> ow <u>an</u> ak <u>e</u> ms <u>cl</u> o <u>ck</u> o <u>pr</u> an <u>te</u> k <u>o</u> ns <u>l</u> ne <u>br</u> id <u>ge</u> o <u>tr</u> ep <u>w</u> an <u>ts</u> r <u>ee</u> to <u>an</u> ne <u>al</u> pa <u>la</u> ce <u>nt</u> io <u>fd</u> s <u>x</u> ng <u>y</u> ew <u>fv</u> wn <u>al</u> ti <u>e</u> m <u>ra</u> nd <u>to</u> wer io <u>nn</u> ai <u>en</u> ae <u>an</u> nd <u>wa</u> rd <u>wa</u> it <u>dp</u> o <u>pu</u> l <u>ar</u> io <u>tn</u> ar <u>e</u> io naiom <u>w</u> ern <u>fd</u> sar <u>ll</u> dw <u>s</u> qu <u>a</u> re <u>o</u> pt <u>e</u> w <u>ng</u> wa <u>an</u> io <u>d</u> dds <u>l</u> tl <u>i</u> ren <u>l</u> symbol <u>u</u> nt <u>t</u> ewa <u>n</u> egr <u>r</u> es <u>m</u> mo <u>p</u> s <u>i</u> ght ip <u>m</u> nt <u>as</u> oe <u>o</u> nt <u>e</u> sh <u>i</u> pu <u>ur</u> sk <u>u</u> te <u>b</u> ake <u>e</u> ku <u>o</u> w <u>k</u> tw <u>b</u> ut <u>ks</u> mc <u>sa</u> kt <u>tw</u> k <u>usa</u> e <u>w</u> err <u>pc</u> ap <u>s</u> ule <u>i</u> to <u>w</u> i <u>in</u> al <u>kg</u> m <u>ms</u> s <u>r</u> ew <u>va</u> eal <u>md</u> f <u>a</u> mous <u>kw</u> w <u>io</u> nn <u>ns</u> iow <u>nd</u> l s <u>i</u> bell <u>t</u> ie <u>i</u> ir <u>sl</u> and <u>r</u> ew <u>ass</u> li <u>en</u> s <u>r</u> iver <u>o</u> utr <u>an</u> nb <u>fe</u> w fb <u>al</u> er <u>w</u>

Результаты, представленные в табл. 2, отражают более эффективное узнавание графического образа лексических единиц темы и динамику концентрации и избирательности внимания.

Таблица 2

Результаты тестирования

Ученик	Результат констатирующего среза	Результат контролирующего среза
Ученик 1	10	15
Ученик 2	18	22
Ученик 3	6	8
Ученик 4	7	9
Ученик 5	5	7
Ученик 6	5	6
Ученик 7	11	14
Ученик 8	7	10
Ученик 9	6	7
Ученик 10	14	20
Ученик 11	19	24
Ученик 12	12	15

Использование новых информационных технологий в преподавании английского языка помогает совершенствовать и оптимизировать учебный процесс. Виртуальные экскурсии обладают новизной, мотивационными и развивающими возможностями. Проведенная в пробном исследовании оценка образовательного и развивающего потенциала ресурса London Virtual Tour выявила положительную динамику характеристик концентрации и избирательности внимания, усвоения материала темы. Для уточнения выводов необходимо проводить экспериментальное исследование, что является перспективой дальнейшей работы по проблеме.

Список литературы

1. *Александрова Е.В.* Виртуальная экскурсия как одна из эффективных форм организации учебного процесса на уроке литературы // Литература в школе. – 2010. – № 10. – С. 22–24
2. *Баранов А.С., Бисько И.А.* Информационно-экскурсионная деятельность на предприятиях туризма: учебник / под ред. Е.И. Богданова. – М., 2012. – С. 9.
3. Большая советская энциклопедия. – гл. ред. А.М. Прохоров. – 3-е изд. – Т.29. М.: Сов. энциклопедия, 1969–78.
4. *Грибанова, К.Е.* Возможности использования виртуальных экскурсий в профильной ориентации учащихся. – Профильная школа. – 2009. – № 3. – С. 9–16.
5. *Деревякина А. В.* Виртуальная экскурсия как инновационная форма практико-ориентированного обучения иностранным языкам бакалавров туризма. – Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2013. – № 4.
6. Краткий психологический словарь. — Ростов-на-Дону: «ФЕНИКС». Л.А.Карпенко, А.В.Петровский, М. Г. Ярошевский. 1998.
7. Психологические тесты / сост. С. Касьянов. – М.: Эксмо, 2006. – 608 с. 336.
8. Словарь практического психолога. — М.: АСТ, Харвест. С. Ю. Головин. 1998.
9. *Boulos M.N.K., Hetherington L., Wheeler S.* Second Life: an overview of the potential of 3-D virtual worlds in medical and health education //Health Information & Libraries Journal. – 2007. – Т. 24. – №. 4. – С. 233–245.
10. *Calongne C., Hiles J.* Blended realities: A virtual tour of education in Second Life //Technology, Colleges & Community. – 2007. – С. 17–19.
11. *Dalgarno B. et al.* Effectiveness of a virtual laboratory as a preparatory resource for distance education chemistry students //Computers & Education. – 2009. – Т. 53. – №. 3. – С. 853–865.
12. *De Almeida P., Shigeo Y.* Interactive conversational character as a virtual tour guide to an online museum exhibition //Computers in Education, 2002. Proceedings. International Conference on. – IEEE, 2002. – С. 215–216.

13. *Downing A., Klein L. R.* A multilingual virtual tour for international students: The Web-based library at Baruch College opens doors //College & research libraries news. – 2001. – Т. 62. – №. 5. – С. 500–502.

14. *Jan D.* et al. A virtual tour guide for virtual worlds //Intelligent virtual agents. – Springer Berlin Heidelberg, 2009. – С. 372-378.

15. *Rayward W. B., Twidale M. B.* From Docent to Cyberdocent: Education and Guidance in the Virtual Museum //Archives and Museum Informatics. – 1999. – Т. 13. – №. 1. – С. 23–53.

16. *Stainfield J.* et al. International virtual field trips: a new direction? //Journal of Geography in Higher Education. – 2000. – Т. 24. – №. 2. – С. 255–262.

17. *Warburton S.* Second Life in higher education: Assessing the potential for and the barriers to deploying virtual worlds in learning and teaching //British Journal of Educational Technology. – 2009. – Т. 40. – №. 3. – С. 414–426.

© Енбаева Л.В., Чеснокова М.В., Мальцева И.Н., 2016

ИЗ ОПЫТА СОЗДАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ВЕБ-КВЕСТА В ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

Анна Германовна Каницур

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

Андрей Вячеславович Шелякин

*студент гр.738 факультета иностранных языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-Mail: andrejscheljakin@gmail.com*

Анастасия Евгеньевна Гуляева

*студентка гр.738 факультета иностранных языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-Mail: gulia-1968@mail.ru*

Аннотация: Представлен опыт создания образовательного веб-квеста в Интернете для организации проектно-исследовательской деятельности учащихся при обучении немецкому языку. В статье сделан особый акцент на практической части создания веб-квеста.

Ключевые слова: веб-квест, немецкий язык, проектно-исследовательская деятельность, веб-сайт, интернет-ресурсы.

Технология веб-квест появилась в методике обучения иностранным языкам относительно недавно, в 1995 году. Автором технологии веб-квест как учебного задания является Берни Додж, профессор государственного университета Сан Диего (США). С тех пор технология веб-квест широко используется учителями и преподавателями образовательных учреждений [4].

Образовательный веб-квест – это проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы Интернета. Веб-квест – это сайт в Интернете, с которым работают учащиеся, выполняя учебные задания. Работа над веб-квестом может быть как самостоятельной, так и групповой [1, с. 70].

Особенностью веб-квеста является то, что часть информации, представленной на сайте, находится на сторонних веб-ресурсах. Обучающиеся переходят на эти ресурсы благодаря гиперссылкам, собирают и обрабатывают материалы по той или иной проблеме. Ссылки на внешние ресурсы учитель отбирает сам при создании веб-квеста. Обучающиеся также используют Интернет для самостоятельного поиска информации.

Необходимо отметить, что с внедрением ФГОС нового поколения проектная технология становится приоритетной и позволяет в интересной форме формировать универсальные учебные действия, среди которых, например, учебные и познавательные мотивы, планирование своей деятельности, контроль и самоконтроль, умение аргументировать и убеждать и др. Все это способствует полноценно реализовывать цели и задачи ФГОС [3].

Работа над веб-квестом – процесс творческий. Творческий подход требуется не только от обучающихся, но и от учителя. Учителю необходимо опубликовать созданный им веб-квест в Интернете. Это может вызвать трудность, так как учитель должен обладать высоким уровнем не только предметной компетенции, но также методической и информационно-коммуникационной.

Когда речь идет о создании сайта учителя, то это не означает, что ему нужно быть программистом, дизайнером или верстальщиком веб-страниц. Мир информационных технологий шагнул далеко вперед. На сегодняшний день имеется множество бесплатных ресурсов, конструкторов сайтов с хостингом, которые предоставляют учителю возможность создать свой веб-квест. Рассмотрим наиболее популярные конструкторы сайтов:

- uCoz.ru – конструктор нового поколения, прекрасная система для создания сайтов;
- ru.jimdo.com – простой способ создания сайта. Сервис предлагает 120 шаблонов, мобильную версию сайта;
- setup.ru – система, которая позволит создать сайт без помощи специалистов;
- sites.google.com – конструктор системы Google, который позволяет легко и быстро, без знания языков программирования создать свой сайт.

Перечень предложенных конструкторов не является исчерпывающим и может быть дополнен другими сервисами.

Рассмотрим один из выше предложенных бесплатных конструкторов. На наш взгляд, самой достойной и солидной является платформа uCoz, которая насчитывает более 1,2 млн действующих сайтов. Система предлагает широкий функционал и спектр шаблонов, безграничный простор для воплощения любых творческих задумок и огромное количество возможностей:

- возможность привязать к сайту собственный домен;
- настраиваемые модули: блог, форум, галерея, каталог статей/файлов, новости, опросы, магазин и т. п.;
- возможность создать собственный дизайн;
- визуальный конструктор блогов;
- версия сайтов для PDA (Personal Digital Assistant);
- доступ по FTP (File Transfer Protocol);
- регистрация через социальные сети;
- выбор языка сайта из 13 доступных;
- дисковое пространство в 400 мегабайтов [5, с. 16].

С чего же начать создание сайта? Создание сайта – дело сложное и начинается оно, прежде всего, с ознакомления с платформой и инструкциями. Все это находится на главной странице конструктора. Вторым этапом работы является регистрация пользователя в системе uCoz. Третьим этапом работы, после регистрации пользователя, является регистрация нового сайта, где необходимо придумать уникальный домен, то есть адрес сайта, и выбрать шаблон, то есть дизайн. После регистрации учитель попадает на панель управления сайтом. Именно на панели управления доступен широкий спектр инструментов для реализации творчества учителя [5, с. 25–35].

UCoz.ru, как уже было сказано, является бесплатной платформой. Нужно упомянуть, что бесплатная платформа имеет ряд ограничений. Так, например, бесплатно можно получить только домен третьего уровня, то есть адрес сайта будет примерно таким: *site.ucoz.ru*. Во-вторых, в бесплатной версии присутствует реклама, которую можно убрать, если оплатить премиум-услуги. Однако учителям повезло: рекламу на сайте отключить можно бесплатно, если проект попадает под следующие категории сайтов:

- официальные сайты детских садов, школ, училищ, колледжей и т. д.;
- ученические и студенческие проекты;
- сайты кружков, классов и творческих объединений;
- методические сайты для педагогов и прочие.

Для бесплатного отключения рекламы на социальном проекте необходимо написать письмо в техническую службу поддержки support@ucoz.ru с просьбой отключить рекламу. Для этого нужно выразить свою просьбу, прикрепить адрес сайта и заявление в свободной форме на имя генерального директора ООО «Юкоз Медиа» [2]. Бланк заявления и все рекомендации по заполнению доступны на официальном сайте.

В качестве примера сайта на платформе uCoz был разработан веб-квест на тему «das Leben des Touristen in Berlin» (см. рисунок 1). Адрес веб-квеста – <http://deutsches-perm.moy.su/>. Данный веб-квест является частью нашего проекта в рамках дисциплин «Современные образовательные технологии» и «Информационно-коммуникационные технологии» и адресован учителям немецкого языка.



Рис. Главная страница веб-квеста

Веб-квест «das Leben des Touristen in Berlin» – это наглядный пример, как можно на бесплатной платформе создать полезный и эффективный ресурс для реализации проектно-исследовательской деятельности. Веб-квест выполнен студентами факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» Шелякиным Андреем и Гуляевой Анастасией, в соавторстве. Основопологающий вопрос веб-квеста: «Как прожить туристу в Берлине 3 дня на 100 евро?» Обучающимся необходимо выполнить предложенные задания («Schritte»), в ходе выполнения которых они знакомятся со столицей Германии, ее культурными и национальными особенностями. Итоговым продуктом веб-квеста является оформленная брошюра, в которой наглядно представлены выполненные задания.

Веб-квест «das Leben des Touristen in Berlin» имеет структуру:

- «Введение» (Einleitung) предназначено для мотивационного настроения обучающихся на восприятие материала, представленного в виде веб-квеста.
- Раздел «Задание» (Aufgabe) кратко знакомит обучающихся с задачами веб-квеста.
- «Этапы» (Schritte) представляют собой подробно расписанный каждый шаг работы. Для эффективной работы раздел снабжен гиперссылками.
- В разделе «Оценивание» (Bewertung) определены критерии, согласно которым будет оцениваться итоговый продукт обучающихся.
- Раздел «Заключение» (Schlussfolgerung) содержит ряд вопросов по прохождению веб-квеста.
- В разделе «Рефлексия» (Evaluation) обучающимся предстоит заполнить итоговую рефлекссию по прохождению веб-квеста.
- «Источники» (Quellen) содержат ссылки на сторонние веб-ресурсы, которые помогут обучающимся в работе над веб-квестом.
- На «Странице для учителя» (Lehrerseite) определены тема, проблема, целевая аудитория, предметные, личностные и метапредметные результаты, а также задачи учителя.

• В разделе «Форум» (Forum) обучающиеся и учителя могут оставлять свои комментарии о веб-квесте и о работе сайта. Кроме того, на форуме обучающиеся делятся результатами о прохождении веб-квеста [6].

Таким образом, каждый учитель довольно просто и быстро может создать свой веб-квест в Интернете для более качественной организации проектно-исследовательской деятельности учащихся при обучении иностранному языку.

Список литературы

1. *Гришина К.А.* Преимущества применения технологии веб-квест на уроках иностранного языка // Инновационный потенциал урока английского языка: от теории к практике (From Reflection to Action): сб. науч. ст. – Тула, 2013. – 308 с.

2. Как бесплатно отключить рекламу на образовательных и социальных сайтах // Мануалы. Инструкция по системе. [Электронный ресурс]. – URL: <http://manual.ucoz.net/board/36-1-0-533> (дата обращения: 06.06.2016).

3. *Куликова Ю.В.* Формирование УУД в проектной деятельности на уроке английского языка: из опыта работы // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 13. – С. 3436–3440. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/85688.htm> (дата обращения: 03.06.2016).

4. *Федоров А.В., Новикова А.А.* Интерактивное развитие медиакомпетентности в webquest и деловой интернет-игре // Исследователь (Казахстан). – 2008. – № 7–8. – С. 108–121.

5. *Черепанова И.С.* uCoz. Создание сайта. – М.: Эксмо, 2011. – 544 с.

6. *Шелякина А.В., Гуляева А.Е.* Web-quest «Das Leben des Touristen in Berlin». – 2016. [Электронный ресурс]. – URL: <http://deutsches-perm.moy.su> (дата обращения: 05.06.2016).

© Канцур А.Г., Шелякин А.В., Гуляева А.Е., 2016

ТЕХНОЛОГИЯ ПОЗИЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Людмила Анатольевна Киселёва
учитель английского языка
МБОУ «СОШ № 14» (НОЦ), г. Губаха
E-Mail: miladymillakis@yandex.ru

Аннотация. Описывается опыт использования позиционной технологии в процессе обучения английскому языку.

Ключевые слова: активизация процесса обучения, позиционное обучение, позиционные роли, позиционное чтение на практике, развитие коммуникативной компетенции.

Отношение к ученику как равноправному участнику процесса обучения, который работает под началом педагога, становится наиболее актуальным в период реализации новых образовательных стандартов. Суть их заключается в том, чтобы научить ученика учиться – развивать его мыслительную активность. Условия, активизирующие процесс познания, создаёт учитель, а ученик демонстрирует результаты этих условий – свою познавательную активность.

Основной единицей содержания обучения иностранному языку является текст. Для того, чтобы придать работе с текстом личностно-ориентированный характер, целесообразно применять технологии, которые обеспечивают плотность общения, включение учащихся в различные виды деятельности, дают возможность использовать опоры разной степени сложности [2].

Педагогическая идея **метода позиционного обучения**, одним из основателей которого является известный русский психолог Н.Е. Веракса, заключается в том, чтобы обдумать, разработать, объяснить и защитить определенную позицию на основе учебного текста. После прочтения текста учащиеся делятся на группы по 2–3 человека и выбирают одну из позиционных ролей, которые им предлагает учитель: тезис, понятие, схема, оппозиция, апологет, метод, ассоциация, символ [1].

Задачи групп:

«**тезис**» – выделить и обосновать основную идею текста;

«**понятие**» – определить основные понятия (ключевые слова);

«**схема**» – представить текст в виде схемы, отразить смысловые связи;

«**оппозиция**» – высказать возражения к основным положениям текста;

«**апологет**» – показать позитивное значение текста, поддержать идеи автора;

«**ассоциация**» – предъявить те ассоциации, которые вызывает текст (зрительные, слуховые образы, воспоминания);

«**символ**» – выразить идею текста с помощью виртуального образа, разработать «символ» текста;

«**театр**» – донести содержание театральными средствами (драма, пантомима), если это возможно.

На начальном этапе применения технологии от учителя требуется большая индивидуальная работа с каждой группой, прежде чем она выступит с презентацией своей позиции перед остальными и ответят на вопросы. Учитель организует и управляет групповой дискуссией. Ученики могут высказывать позицию не только устно, но и письменно, на основе текста для чтения, а также аудиотекста или видеофрагмента.

Приведём пример фрагмента урока с использованием технологии позиционного чтения на основе текста «The Maelstrom» Эдгара По. Главный герой рассказа смог выжить в экстремальной жизненной ситуации, попав в водоворот во время шторма. Рассмотрим позиции групп.

Группа Thesis (формулировка основной идеи текста).

Well, guys though we are in the same group but have different opinion concerning the issue. From my point of view, the sea is a great mystery of nature but unfortunately, people underestimate it. In search of money they kill a lot of marine animals and fish. They destroy everything they see and nothing can stop them. I think the author shows how the sea takes revenge on fishermen for their bad attitude

towards it. The terrible maelstrom decides to take their lives. The main character manages to survive but his appearance and inner life are completely changed and he becomes quite another person.

To my mind, the main idea of the text is to encourage people to struggle for their life and not to surrender hope even the situation is really crucial. May be God or supernatural forces can help you.

Группа Notion (выбор ключевой лексики):

A visit to Norway; meeting with an old fisherman; appearance of whirlpool; the story of the fisherman.

3 brothers return from fishing; the weather changes; the most terrible storm.

The youngest brother falls over board; the elder brother gives in; the boat is on the edge of whirlpool.

The main character prays to God; he ties himself to a barrel; he dives and escapes.

The maelstrom grows less violent; other fishermen pick up the hero; they don't recognize and don't believe him.

Группа Diagram (создание схемы текста).



Рис. 1

Look at these 6 pictures. They show the main events of the text.

1. The author is listening to the story of a fisherman, watching the whirlpool.

2. 3 brothers are coming back from fishing when the storm begins.

3. The younger brother is falling overboard and the other two with the wind and waves are going in the direction of whirlpool.

4. The main character ties himself to a barrel to escape the whirlpool. His brother refuses to follow him and is lost.

5. Other fishermen pick the hero up, he is exhausted.

6. The main character cannot expect the author to believe him. There is calm.

Группа Opposition (оппозиционное мнение, критическое отношение к содержанию текста).

Let's start guys! So, the main idea of the text as it has been stated is that you can be stronger than nature, a man can survive even in a whirlpool if you are brave, purposeful and a smart one. But I want to say that no one can survive in such kind of situation. You ask me «Why? », you say «Impossible is possible». Calm down and I'll tell you.

Well, what is a whirlpool? It is a terrible natural disaster. For example, in 2011 in Japan a whirlpool destroyed a modern ship. One hundred people died. A modern ship was not able to withstand water – related hazard. Do you think a barrel described in the

story could? It is ridiculous. I think that tying yourself to a barrel is the most stupid idea that you could create. You'll die, anyway.

Ok, Ok. Let us put it this way. Imagine that you've managed to escape. The fishing season in Norway is from June to September. Maelstrom usually appears in the northern part of the Norwegian Sea. At this time there are always strong winds and the temperature is about 5 degrees above zero. In such cold water a person dies in 20 minutes. The radius of maelstrom is usually about 2 kilometres. In good weather conditions it will take you about 40 minutes. With strong wind, storm, cold water and whirlpool quickly sucking you there is no possibility to survive.

In conclusion, the story is no more than author's fantasy.

Группа Apologists (поддержка основных идей текста).

We've read the story written by Edgar Allan Poe. The story tells us about a fisherman who gets into the maelstrom together with his brothers. Contrary to them he doesn't give up the idea of salvation. He is smart, determined and strong – willed. He fights against the disaster and manages to survive. May be the God or the sea take pity of him. That event turns his life upside down. The writer's message is to encourage readers to find the way out in difficult situation.

Группа Associatio ns (ассоциации, вызванные текстом). When we were reading the story we had some associations. The main of them are life and death. The symbol of death is whirlpool. It is frightening, terrifying and dangerous. A man tied to a barrel is associated with life. That is why we've drawn him in the left – hand corner, using light colours.

While reading we also experienced different feelings from fear, horror and desperation to hope and ease.

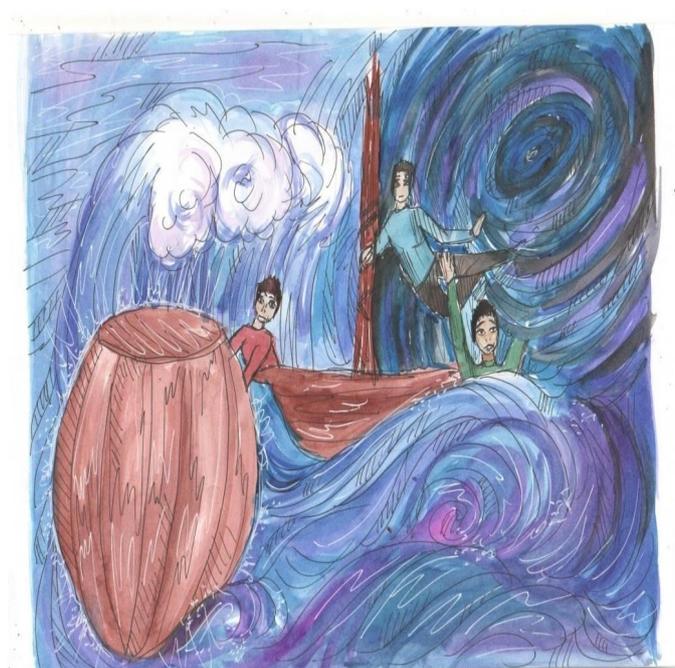


Рис. 2

Группа Theatre

(драматизация текста).

Main characters: the narrator and 3 brothers – fishermen.

The narrator: One day three brothers were coming back from the islands, where fishing was excellent. Their boat was full of fish. Suddenly a terrible storm began.

Brother 1: It's the worst storm I've ever seen!

Brother 2: What enormous waves!

Brother 3: It's whirlpool! We are getting closer to it!

The narrator: One of the waves covered their boat.

Brother 1: Oh, no...Look, the brother has fallen overboard.

Brother 3: Help, help, he.....

The narrator: They went round and round, nearer and nearer to the edge of the whirlpool.

Brother 2: My life is over.

Our father, who art in heaven

Hallowed be thy Name,

Thy kingdom come,

Thy will be done, on earth as it is in heaven.

Give us this day our daily bread

And forgive us our trespasses, as we forgive those who trespass against us.

And lead us not into temptations, but deliver us from evil.

For thine is

The kingdom,

And the power,

And the glory,

For ever and ever,

Amen.

Brother 1: We are going down and down towards the bottom! Oh, my God!

Brother 2: You see, brother, heavier objects are going down more quickly than smaller, lighter ones. Do you understand me? Let's tie ourselves to a barrel to help us to float.

Brother 1: Are you crazy? Nothing will help us. I'll stay in the boat. Farewell! Good luck, brother!

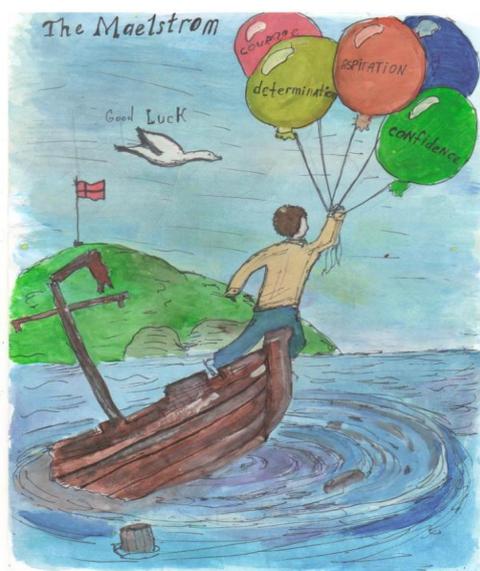


Рис. 3

The narrator: So, without waiting the brave man tied himself to a barrel and threw himself into the water. He dived into the sea and managed to escape.

Группа Symbol (символ текста)

We've drawn the symbol of this text. It's a bunch of balloons that carries a fisherman away from a wrecked boat and helps to escape. Balloons symbolize the main features of his character that really helped him. A flying sea – gull means that the land is near and there is hope that people will come to help.

Итак, позиционное чтение придает работе с текстом лично – ориентированный, субъективный характер. Позиционное чтение формирует навыки ведения дискуссии, развивает умение работать в команде, повышает самооценку обучающихся, делает урок эмоциональным и запоминающимся.

Поскольку современное поколение является «сетевым», то главным достоинством этой технологии является также и то, что она включает ребенка в «живое», реальное общение друг с другом, развивая тем самым одну из ключевых компетенций – коммуникативную.

Список литературы

1. *Верaksa Н.Е.* Модель позиционного обучения студента // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 122–129.

2. *Трифoнова И.С.* Технологии позиционного обучения в языковом образовании // Иностранные языки в школе. – 2013. – № 11. – С. 35–39.

© Киселёва Л.А. 2016

ВИРТУАЛЬНАЯ ЭКСКУРСИЯ НА УРОКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Тамара Александровна Кулпина

учитель немецкого языка

МБОУ «СОШ №1 имени Героя РФ В.П. Брюхова», г. Оса

E-Mail: tam.kulpina2012@yandex.ru

Аннотация: Статья посвящена созданию на занятии условий для виртуальной экскурсии в страну изучаемого языка и электронного сборника экскурсий. Показана последовательность шагов в организации самостоятельной работы учащихся по созданию индивидуальных или групповых виртуальных экскурсий по интересующим учащимся объектам страны.

Ключевые слова: виртуальная экскурсия, электронный сборник, план действий, предполагаемый результат, индивидуализация и дифференциация обучения.

Согласитесь, что у каждого из нас есть мечты, воплощению которых иногда что-то мешает. Так пока обстоят дела и у моих школьников, которые порой не имеют возможности воочию увидеть то, о чём рассказывает на уроке учитель. С большим сожалением они говорят об этом. В таком случае я всегда говорю своим ученикам, что в наше время, век информационных технологий, можно познакомиться со страной изучаемого языка, не выходя из дома, просто открыть нужный сайт и «погулять» по объекту виртуально.

Итак, виртуальные экскурсии. Столкнувшись однажды с мнением Леонардо да Винчи, который сказал: «Познание стран мира – украшение и пища человеческих умов», мне захотелось максимально «украсить» и «насытить» умы своих учеников. Но как их украсить, если необходимой информации в действующем учебно-методическом комплексе по немецкому языку нет? Как насытить эти маленькие умы, если времени, отведённого на урок, просто не хватает? Да ещё при этом надо помнить об интересах детей и не забывать о том, что «знание тогда знание, когда приобретено усилиями собственной мысли» (Л.Н. Толстой).

Итак, одним из приёмов создания для обучающихся условий организации труда таким образом, чтобы при минимальном затрата времени, с интересом и эффективностью происходило их культурное обогащение, может стать применение на уроке виртуальная экскурсия.

Наше большое путешествие началось с маленького шага – создания обучающимися электронного сборника обзорных виртуальных экскурсий по федеральным землям Германии. Сначала на уроке (занятии) мы совместно выделяем проблему, затем определяем пути её решения, составляем план действий и предполагаемый результат. Результатом и выступает самостоятельно составленная виртуальная экскурсия по интересующему ребёнка объекту страны.

Применяя виртуальную экскурсию в своей педагогической деятельности в течение нескольких лет, я опираюсь на следующий план работы с ней:

1. Определяется цель экскурсии.
2. Выбирается объект изучения.
3. Осуществляется поиск Интернет-ресурсов об изучаемом объекте.
4. Формулируются проблемы.
5. Определяются задачи, которые учащимся необходимо будет решить.
6. Определяется последовательность работы.
7. Создаётся экскурсия.
8. Определяются формы отчёта или наглядного оформления результатов экскурсии (презентация, мини-фильм, буклет, путеводитель).

На уроке обучающиеся действуют по следующей инструкции создания экскурсии:

1. Просмотрите экскурсию, предложенную учителем.
2. Определите содержание экскурсии.
3. Выделите интересующую вас информацию при просмотре экскурсии.
4. Откройте сайт с интересующим вас материалом.
5. Познакомьтесь с информацией в Интернете.
6. Определите содержание текста, которое будете представлять в своей экскурсии.
7. Выделите главное.
8. Создайте слайды в программе PowerPoint.
9. Сохраните выбранный материал в папке на рабочем столе.
10. Подготовьте устную защиту работы (здесь можно предложить план).

По представленной схеме можно создавать разные виртуальные экскурсии по разным темам, собственно, так мы и сделали с ребятами. Сейчас наш электронный банк виртуальных экскурсий насчитывает свыше 50 работ обучающихся.

Уверены, что благодаря такой организации учебной деятельности обучающихся с использованием современной педагогической технологии виртуальной экскурсии обеспечивается индивидуализация и дифференциация обучения; дети учатся определять проблему, осуществлять запрос информации, понимать материал, определять основную мысль, выделять главное, делиться впечатлениями, самостоятельно создавать продукт собственной деятельности, публично выступать. Стремясь к развитию у школьников информационной и социокультурной компетенций, я нашла и успешно применяю такой способ подачи материала, при котором у учащихся развивается информационно-компьютерная грамотность, систематизируются знания, формируются исследовательские навыки, развиваются творческие способности, пробуждается интерес к познавательной деятельности. Считаю, что виртуальная экскурсия делает урок более интересным, эмоциональным и содержательным. Виртуальная экскурсия «оживляет» процесс преподавания предмета, делает его самостоятельным, познавательным, проблемным, творческим, информационным и коммуникативным.

Убеждена, что именно такие уроки, уроки познания культуры другой страны, позволят обучающимся лучше узнать страну изучаемого языка. В качестве примера приведу разработанный нами урок по теме «Саксония».

1. Участники: обучающиеся (выбор зависит от уровня языковой и речевой подготовленности учащихся).

2. Предмет, тема занятия: занятие (урок) по теме «Саксония».

3. Стратегическая цель: создание электронного сборника обзорных виртуальных экскурсий «Федеральные земли Германии».

4. Цель на данном занятии: создание виртуальной экскурсии по теме «Саксония».

5. Тип занятия: виртуальная экскурсия (проектная работа).

6. Используемые приёмы, методы, технологии обучения: проектный, частично исследовательский, словесный, наглядно-демонстрационный методы, компьютерная технология.

7. Используемые формы организации познавательной деятельности учащихся: коллективная, групповая, индивидуальная, парная.

8. Оборудование и основные источники информации. Материально-техническое и дидактическое оснащение: компьютер с установленной операционной системой Windows XP, выходом в Интернет, мультимедиа; карточки, рефлексивные листы .

9. Проблемная ситуация: незнание процедуры работы над созданием виртуальной экскурсии.

10. Выход из ситуации: разработать и создать виртуальную экскурсию по теме «Саксония».

11. Прогнозируемый результат (формируемые компетентности):

социальные (способность к сотрудничеству, умение выявлять проблему и находить пути её решения, формирование навыков взаимопонимания, взаимопомощи, мобильности, умение выступать публично);

мотивационные (способность к обучению, умение достигать успеха, интересы и внутренняя мотивация (потребность), умение делать собственный выбор);

функциональные (умение оперировать научным материалом, своими знаниями и умениями, использовать источники информации для собственного развития).

В ходе данного занятия обучающиеся должны овладеть процедурой работы над созданием виртуальной экскурсии, создать (разработать) и представить продукт собственной деятельности (виртуальную экскурсию).

Сценарий учебного занятия (урока) по теме «Саксония» (создание виртуальной экскурсии)

1. Оргмомент

Guten Tag, Kinder. Ich begrüße euch herzlich! Begrüsst einander! Sagt Komplimente! Kinder! Wiegehtes euch? Fragteinander! *(Обучающиеся приветствуют друг друга, делают комплименты).*

2. Постановка проблемы

Was kommt in eure Köpfe, wenn ihr das Wort «Deutschland» hört? *(Учитель предлагает составить ассоциограмму к понятию «Германия»)*

Was mich anbetrifft, so assoziiere ich Deutschland mit Bundesländern. *(Учитель демонстрирует слайды, на которых представлены Федеральные земли Германии).* Seid ihr damit einverstanden? Was wisst ihr schon über die Bundesländer? *(Учитель предлагает учащимся вспомнить некоторые факты о Германии, это может быть так: Deutschland hat 16 Bundesländer. Das sind Jedes Bundesland hat seine Sehenswürdigkeiten. Wir können einige Sehenswürdigkeiten nennen. Das sind Semperoper, Brandenburger Tor, Fernsehturm, Humboldtuniversität und so weiter und so fort. Jedes Bundesland hat seine Städte, wo viele Flüsse sind. Jede Stadt hat ihre Feste und Traditionen).*

3. Определение темы. Выявление проблемы. Целеполагание

(Учитель предлагает определить способ представления информации другим обучающимся, изучающим немецкий язык. Обращает внимание на представление информации таким образом, чтобы было наглядно, интересно, познавательно и быстро. Ученики приходят к выводу, что можно сделать виртуальный экскурс по интересующему объекту).

Wollen wir eine Exkursion machen. Jeder von euch bekommt eine Karte. Markiert bitte die Bundesländer, die im Film gezeigt werden. *(Учитель показывает мини-фильм, содержащий краткую информацию о землях Германии, и предлагает учащимся отметить на карточке те земли, информацию о которых они увидят и услышат).* Welches Bundesland fehlt? *(Учащиеся на карточке № 1 определяют отсутствующую в фильме землю Германии, Саксонию).*

Jetzt wollen wir noch eine Exkursion machen. Jeder von euch bekommt noch eine Karte. Markiert bitte alles, was mit Sachsen verbunden ist. *(Учитель предлагает посмотреть фильм о Саксонии и отметить на карточке № 2 объекты, относящиеся к данной земле. Эту работу можно предложить в парах).*

Was können wir über Sachsen erzählen? Lest bitte, was ihr geschrieben habt. *(Учащиеся делятся полученной информацией, проанализировав видеоряд, это может быть так: In meiner Karte sind Ich habe geschrieben. In meiner Liste habe ich ... markiert).*

Markiert bitte in der Reflexionsliste! Was möchtet ihr noch über Sachsen erfahren? *(Учитель предлагает отметить в карточке №3, рефлексивном листе, цель урока, это может выглядеть так: Ich möchte über Sehenswürdigkeiten erfahren, Ich möchte über Flüsse erfahren, Ich möchte erfahren, was jede Sehenswürdigkeit bedeutet, Ich möchte erfahren, welche Feste in Sachsen sind, Ich möchte etwas Neues und Interessantes erfahren).*

4. Планирование учебно-познавательной деятельности по новой теме. Практическая работа с информацией (создание виртуальной экскурсии)

Jetzt arbeiten wir am Computer. Sucht die Information und macht Zusammenfassung. Besprechen wir die Schritte, die euch bei der Arbeit helfen werden. *(Обучающиеся определяют процедуру создания экскурсии, составляют план собственной деятельности). Алгоритм работы над созданием виртуальной экскурсии может быть таким:*

Die Arbeit mit der Information:

1. Выделите интересующую вас информацию.
2. Откройте сайт с интересующим материалом.
3. Познакомьтесь с информацией в сети Интернет.
4. Определите содержание текста, которое будете представлять в своей экскурсии.
5. Выделите главное.
6. Создайте слайды в программе PowerPoint или MovieMaker *(в зависимости от умений учащихся).*
7. Сохраните выбранный материал в папке на рабочем столе.
8. Подготовьте устную защиту работы *(можно предложить план).*

Данную работу можно сделать в группах. Безусловно, алгоритм можно предложить учащимся на немецком языке. Это зависит от уровня языковой подготовки обучающихся.

5. Защита проектов, представление виртуальных экскурсий

Zeigt jetzt eure Präsentationen. Wer ist der erste? *(Выступление детей)*

6. Рефлексия, анализ работы

Seht bitte eure Reflexionsliste an! Schreibt, was ihr heute erfahren habt. Was habt ihr gemacht, um euer Ziel zu erreichen? *(Ответы детей).*

7. Оценка учителем работы обучающихся

(Учитель обращает внимание учащихся на полученные ими в ходе практикума знания, пути достижения цели и решения задач).

КОРРЕКЦИЯ ОШИБОК В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Галина Владимировна Мехоношина

учитель английского языка

МБОУ «СОШ № 8», г. Краснокамск

E-mail: mekhalina@yandex.ru

Аннотация. Успешное обучение, с одной стороны, иностранному языку предполагает обучение грамматически правильной устной и письменной речи, которое невозможно без систематической работы по коррекции ошибок. С другой стороны, исправление ошибок во время речевого акта не только нарушает коммуникацию, но и может привести к появлению психологического барьера, нежеланию высказываться на иностранном языке. Мы рассматриваем подходы к решению проблемы, выделив три типа учебных ситуаций и принимая во внимание степень влияния ошибки на успешность коммуникации. В статье описываются приёмы коррекции ошибок в устной и письменной речи учащихся.

Ключевые слова: коммуникация, ошибки, коррекция ошибок, отложенная коррекция, устная речь, письменная речь.

Успешное обучение иностранному языку предполагает обучение грамматически правильной и лексически точной устной и письменной речи. Но достижение такого результата невозможно без систематической работы по коррекции ошибок. Если ошибки не исправлять, то учащиеся не смогут продуцировать высказывания на иностранном языке в соответствии с нормами этого языка, их иноязычная речь будет непонятной для собеседника. Немаловажно и то, что, не владея этими нормами, выпускник не справится с требованиями к результатам обучения, предъявляемыми на итоговой аттестации. С другой стороны, исправление ошибок во время речевого акта нарушает коммуникацию, превращает образовательный процесс в формальное выполнение заданий, оторванных от реальной жизни и интересов детей. Если учитель постоянно прерывает ученика, пытаясь исправить ошибки, стремление высказаться исчезает из-за боязни ошибок, появляется психологический барьер. Это может привести к убеждению, что учащийся неспособен овладеть иностранным языком. Поэтому каждый учитель иностранного языка постоянно вынужден решать дилемму: accuracy or fluency – исправлять все ошибки, чтобы добиться безошибочной, правильной речи или не обращать внимания на ошибки ради беглости речи? Отношение к ошибкам и их коррекции является важной проблемой методики преподавания иностранных языков.

Для того чтобы решить эту проблему, нами проанализированы цели и содержание деятельности учителя и учащихся на уроке и выделены три обобщённые речевые ситуации: введение и первичная отработка языкового

и речевого материала; обучение продуцированию устного высказывания; обучение письменной речи. Специфические характеристики каждой из этих ситуаций определяют различие в стратегиях отношения к ошибкам.

В учебной ситуации введения и первичной отработки языкового и речевого материала приоритетом является правильность речи, т. к. целью этого этапа является обучение употреблению лексики и грамматических структур. На этом этапе изучаются правила и производится отработка материала на уровне речевых образцов – словосочетаний и предложений, реже – коротких текстов из 2–3 предложений. Их небольшой объём позволяет немедленно исправлять ошибки и многократно повторять правильные конструкции. Интенсивная и осознанная практика в употреблении языкового и речевого материала на этом этапе способствует предупреждению появления ошибок в дальнейшем.

В ситуации введения и первичной отработки языкового и речевого материала основная методическая проблема для учителя состоит в отборе упражнений, которые мотивировали бы учащихся на выполнение этой рутинной работы. Здесь на помощь приходят рифмовки, песенки и разнообразные лексические и грамматические игры. Например, для тренировки в употреблении выражения *be fond of doing something* играем в «Волну»: учащиеся по очереди встают, произносят своё предложение, затем садятся. Тот, кто не сумел придумать пример или допустил ошибку, становится «камнем». Для проведения лексико-грамматической эстафеты класс делится на 2–3 команды. Эстафетной палочкой служит карточка-подсказка (например, с модальным глаголом *must*); придумав свое предложение, ученик передаёт палочку следующему участнику и убегает на своё место. Выигрывает команда, которая справится с заданием быстрее. За правильностью высказываний наблюдают заранее назначенные помощники.

Для того чтобы предупредить появление ошибок при самостоятельном употреблении изученного материала в речи, целесообразно использовать различные схемы и таблицы. На этапе первичной отработки языкового и речевого материала эффективно использование знаков. На доске или стендах вывешиваются знаки-подсказки, отражающие правильные варианты изучаемых явлений. Например, когда возникает проблема с межзубными звуками, вывешиваются знаки транскрипции; при изучении употребления сложного дополнения после глаголов *make, let* на подсказке изображается перечёркнутая частица *to*. Чтобы учащиеся правильно употребляли предлоги с обстоятельствами времени, на плакате изображается пирамида с предлогами *at, on, in*. Указываются на подсказки по мере необходимости – для предупреждения или исправления ошибок. В старших классах для указания на ошибку также используются направляющие команды *change the pronunciation, change the verb, change the word* и т. д.

Для исправления неправильного порядка слов, указания на пропуск слова или на неправильный выбор слова применяется кодирование при помощи пальцев. Каждый палец символизирует одно слово в предложении. Для указания на ошибку нужно пошевелить пальцем, выступающим в качестве слова, в котором была сделана ошибка. Указывать на ошибку можно также при помощи мимики и жестов.

При продуцировании устного высказывания учащиеся применяют полученные знания и навыки в условно-речевой ситуации, приближенной к реальной коммуникации, и на этом этапе важнее формировать беглость, слитность речи. Это относится не только к спонтанной речи, но и к подготовленному высказыванию. Данная ситуация диктует стратегию отсроченного исправления ошибок (*delayed correction*) [1; 3]: учитель делает необходимые записи во время ответа ученика и позднее организует их исправление в режиме самокоррекции, с привлечением других учащихся или объяснения учителя. Если такая работа проводится постоянно, учащиеся спокойно относятся к тому, что во время говорения учитель ведет записи. При этом важным фактором является степень влияния допущенной ошибки на успешность коммуникации: негрубые ошибки могут быть проигнорированы.

Если ошибки затрудняют понимание высказывания, то, как и в реальной коммуникации, можно переспросить или подсказать правильный вариант с помощью наводящего вопроса (стратегия *reformulation* [2]). При наличии в классе спокойной, психологически комфортной атмосферы такое вмешательство не прерывает мыслительный процесс и не мешает успешному завершению речевого акта. При этом объяснение сущности ошибки происходит в режиме отсроченного исправления.

В процессе самостоятельного порождения высказывания ученик гораздо более концентрируется на содержании высказывания, чем на форме, и многие типичные ошибки в устной речи учащихся можно предотвратить путём использования схем, планов, ментальных карт. На начальном этапе обучения иностранному языку помогают подсказки, содержащие необходимые грамматические структуры.

Во время работы в группах или ролевой игры учитель записывает «подслушанные» ошибки и классифицирует их. Внимание, особенно в условиях дефицита времени, уделяется наиболее типичным или важным с точки зрения успешности коммуникации ошибкам. Обычно для работы по коррекции ошибок выделяется 5–7 минут в конце урока. Выписанные на доску предложения анализируются и исправляются фронтально. Иногда микрогруппы из 2–3 учащихся совместно исправляют ошибки из полученного ими списка и затем объясняют их одноклассникам. Список ошибок также может быть использован в качестве упражнения для домашнего задания.

Участие самих детей в фиксации и исправлении ошибок помогает учащимся совершенствовать языковые знания. На решение этой задачи

направлена игра «Наблюдатели». Класс делится на группы по 4–6 человек. В то время как одна группа обсуждает какую-то проблему, другая садится вокруг них, молча следит за обсуждением и записывает все ошибки. После окончания обсуждения учащиеся совместно исправляют зафиксированные ошибки. Затем группы меняются ролями, чтобы все ученики могли выполнить обе функции. Цель этой игры в том, чтобы научить детей замечать ошибки в чужой речи, что является важным шагом к собственной грамотной речи.

Специфические особенности работы по коррекции ошибок в письменной речи определяются тем, что в этой ситуации учитель имеет дело не с процессом порождения речи, а с его результатом. Не вызывает сомнения, что в письменных работах необходимо исправлять все ошибки. Но как побудить ученика осознать свои ошибки, а не просто посмотреть, какая отметка получена? Прежде всего, в средних и старших классах целесообразно не исправлять, а только подчёркивать ошибки, исправлять ошибки должен сам ученик. В работах учащихся с высоким уровнем подготовки достаточно указать на полях, что в этой строчке есть ошибка, поиск ошибки – это новый вызов, способствующий языковому развитию. Выставление отметки за творческую работу следует отложить, обеспечив учащимся возможность сделать работу над ошибками. При обучении письменной речи используется игра «Корректор». Проверив письменную работу, выписываю 5–10 предложений с ошибками. На уроке учащиеся анализируют предложенный материал в группах. Члены группы, наиболее успешно справившиеся с заданием, получают звание «The Smartest».

Таким образом, способ решения проблемы исправления ошибок зависит от учебной ситуации. Доброжелательная атмосфера на уроке, заинтересованность учителя в успешности учащихся – условия эффективности работы по предупреждению и коррекции ошибок.

Список литературы

1. Delayed Correction. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.teachingenglish.org.uk/article/delayed-correction> (дата обращения: 28.08.2016).
2. Reformulation [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.teachingenglish.org.uk/article/reformulation> (дата обращения: 28.08.2016).
3. Tweaking Delayed Error Correction. [Электронный ресурс]. – URL: <https://eflrecipes.com/2014/01/26/error-correction/> (дата обращения: 12.06.2016).

ИГРОВОЙ ИНТЕРАКТИВНЫЙ ТЕАТРАЛИЗОВАННЫЙ ПРОЕКТ

Мария Валентиновна Микрюкова

учитель английского языка

МБОУ «ООШ № 13», г. Чусовой

E-mail: manek_manek@mail.ru

Аннотация. Автор рассматривает игровой интерактивный проект как средство формирования социокультурной компетенции младших школьников. Описаны этапы и результаты разработанного и реализованного автором проекта «Мы празднуем Новый год в России».

Ключевые слова: проект, театрализованная деятельность, игровая деятельность, интерактивность.

Обратившись к содержанию федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, можно увидеть, что одной из целей обучения иностранному языку является формирование у школьников дружелюбного отношения и толерантности к носителям другого языка на основе знакомства с жизнью сверстников зарубежных стран, с детским фольклором и образцами детской художественной литературы [8]. Требования стандарта обуславливают необходимость формирования социокультурной компетенции в начальной школе.

На начальной ступени обучения основными приёмами формирования социокультурной компетентности являются: 1) имитация традиций стран изучаемого языка, как-то: отмечание праздников и воспроизведение национальных обычаев, создание костюмов, рисунков, поздравительных открыток; 2) имитация ситуаций общения с иностранными сверстниками; 3) чтение и разучивание сказок, песен, стихов на изучаемом языке [5].

Анализ современного педагогического опыта свидетельствует о том, что указанный перечень приёмов может быть расширен за счёт театрализованной деятельности. Подтверждением тому может стать ряд примеров. В частности, российским филологом С.Г. Тер-Минасовой обобщён опыт обучения иностранным языкам в высшей школе на примере МГУ, где в своё время функционировал студенческий театр, осуществлявший постановки произведений английской классической литературы на языке оригинала [7].

Стоит отметить, что в Пермском национальном исследовательском политехническом университете преподавателями иностранного языка также организуются театрализованные постановки [1].

Положительный опыт накоплен и в Пермском крае, где существует ассоциация учителей иностранного языка «Содружество», по инициативе которой проводятся конкурсы театрализованных постановок фольклорных произведений на английском языке [6].

В пользу данного факта также свидетельствуют результаты профессиональной деятельности автора настоящей статьи, которая в течение двух лет осуществляла руководство театральной группой в НОУДО «Школа

иностранных языков» города Чусового. Кроме того, в качестве ещё одного положительного примера можно назвать организацию театра на английском языке учителем МБОУ СОШ № 13 г. Ноябрьска О.П. Элюкаевой [9].

По нашему мнению, преодолеть описанный культурный барьер возможно ещё на ступени начальной школы: в театрализованной деятельности учащиеся будут представлять не чужую культуру, а свою – для зарубежных сверстников на английском языке, после чего обсуждать представленные произведения или явления культуры, такие как сказки и праздники. С этой целью нами был разработан игровой интерактивный театрализованный проект «Мы празднуем Новый год в России», для реализации которого выбраны учащиеся 3–4-го классов МБОУ СОШ №13 г. Чусового.

Согласно выводам исследования «Методы активного обучения: разработка и проведение занятий», проведённого В.Н. Кругликовым, дидактические игры – это не что иное, как «вид учебных занятий, организуемых в виде учебных игр, реализующих ряд принципов игрового, активного обучения и отличающихся наличием правил, фиксированной структуры игровой деятельности и системы оценивания, один из методов активного обучения» [3, с. 115].

Используя метафору, отметим, что театр является игровой оболочкой учебной деятельности. Данный вид деятельности является ведущим и наиболее эффективным для младших школьников. При этом учащиеся играют роли в постановке согласно какому-либо сценарию, как правило, написанному ими самостоятельно. Однако воплощение роли требует тщательной языковой подготовки, усвоения иноязычного речевого материала, соединения речи с действиями и эмоциями. Это также дает возможность закрепления речевого материала без его механического повторения [2].

Наконец, отметим еще одну особенность проекта – интерактивность. Согласно толковому словарю С.А. Кузнецова интерактивный означает «основанный на двусторонней связи между зрителем (слушателем, пользователем) и центральным узлом какой-либо системы (телестудии, радиостанции, компьютера и т. п.)» [4]. В силу того что в рамках выполнения данного проекта осуществлялось опосредованное взаимодействие российских и американских школьников (с помощью Интернета и видео), он может быть назван интерактивным.

Опишем этапы реализации проекта. Первый этап является организационным. Его назначение заключается в установлении деловых взаимоотношений с коллегами в США, заинтересованных в контакте и учебном обмене с российскими школьниками. В ходе общения с педагогами выбраны темы проектов: для русскоговорящих детей она формулировалась как «Мы празднуем Новый год в России», для англоговорящих – «Мы празднуем Рождество в США». Выбор тем обусловлен приближением названных праздников.

Второй этап связан с реализацией проекта. Детями был составлен сценарий праздника. Языковые трудности устранены благодаря тому, что необходимая

для реализации проекта лексика представлена и разучена с детьми после разработки сценария праздника.

После распределения ролей дети разучили текст. Также были проведены репетиции, чтобы школьники научились координировать текст с действиями. Затем произведена подготовка костюмов и другого реквизита. Завершающим этапом стала съёмка празднования Нового года российскими детьми.

На заключительном этапе состоялись обмен видеоматериалом со сверстниками в США, которые в свою очередь представили празднование Рождества, и обсуждение видео в сравнении со своей культурой.

Российским школьникам 3–4 классов было предложено сравнить эти два праздника (Новый год в России и Рождество в Америке), найти сходства и отличия. Праздники выбраны для сравнения в связи с тем, что они культурно наиболее близки. В итоге учащимися выявлены следующие сходства и отличия:

Сходства	Отличия
1. Оба праздника отмечаются зимой.	1. Разные даты празднования – Новый год – 31 декабря, Рождество в США – 25 декабря.
2. Главный герой праздника – весёлый добрый старичок, дарящий подарки. И Санта Клаус, и Дед Мороз живут на севере.	2. Разные поводы для праздника: Новый год – смена календарного года, Рождество – рождение Иисуса Христа.
3. Семейный праздничный ужин.	3. В Америке главного героя праздника зовут Санта Клаус, в России – Дед Мороз. Санта Клаусу помогают эльфы, а Деду Морозу – Снегурочка.
4. Школьные вечеринки.	
5. Символы и традиции праздника – ёлка, подарки, мишура, ёлочные игрушки, сладости, гирлянды.	

Таким образом, в ходе выполнения проекта школьники научились представлять свою культуру сверстникам в Америке, сравнивать свою и чужую культуру, находить общее и различное в культурах. Следовательно, данный проект послужил одним из приёмов формирования социокультурной компетенции обучающихся младшей школы.

Список литературы

1. *Аристова Е.А.* Дидактический театр как интерактивный метод обучения иностранным языкам // Формирование гуманитарной среды в вузе: инновационные образовательные технологии. Компетентностный подход: матер. XIII Всерос. науч.-практ. конф. – Пермь, 2012.

2. *Балашова Е.В.* Дидактические игры в обучении иностранному языку. [Электронный ресурс]. – URL:

<http://nsportal.ru/shkola/dopolnitelnoeobrazovanie/library/2012/05/07/didakticheskie-igry-v-obuchenii-inostrannomu> (дата обращения: 05.02.2016).

3. *Кругликов В.Н.* Методы активного обучения: разработка и проведение занятий. – СПб.: ВИСИ, 1995.

4. *Кузнецова* Толковый словарь [Электронный ресурс]. – URL: <http://enc-dic.com/kuzhecov/Interaktivn-57596.html> (дата обращения 05.02.2016).

5. *Моногарова С.А.* Повышение социокультурной компетенции учащихся. ИКТ на уроках английского языка [Электронный ресурс]. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/617447/> (дата обращения 05.02.2016).

6. Положения конкурсных мероприятий ассоциации «Содружество» в 2015 году [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.asodr.ru/contest/28/> (дата обращения 05.02.1016).

7. *Тер-Минасова С.Г.* Записки динозавра. – М.: Слово, 2015.

8. ФГОС начальная школа 1–4-й классы [Электронный ресурс]. – URL: http://www.ug.ru/new_standards/3 (дата обращения 05.02.1016).

9. *Элюкаева О.П.* Использование театрально-языкового компонента как средства формирования коммуникативной и социокультурной компетенции учащихся по английскому языку в начальных классах [Электронный ресурс]. – URL: <http://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2014/02/04/ispolzovanie-teatralno-yazykovogo> (дата обращения 05.02.1016).

© Мирюкова М.В., 2016

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ СО ШКОЛЬНИКАМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Маргарита Александровна Мосина

*д-р пед.наук, проф. кафедры методики преподавания иностранных языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь*

E-mail: margarita_67@inbox.ru

Валерия Валерьевна Гафнер

*магистрант гр.М 711 факультета иностранных языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь*

E-mail: valery852004@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена проблемам обучения иностранному языку детей с ограниченными возможностями здоровья, раскрывает педагогические условия организации работы с «особыми» детьми, рассматривает принципы инклюзивного образования, причины внедрения его в общество, предлагает эффективные методы и приемы работы со школьниками с особыми нуждами.

Ключевые слова: инклюзивное образование, социализация, социальная адаптация, урок иностранного языка, приемы и методы работы, обучение в сотрудничестве, толерантное отношение, педагогические условия.

Во всем мире в последнее время происходят глобальные изменения, будь это природные катаклизмы, переворот ценностей, взглядов или устоев. Нельзя не отметить тот факт, что все это приводит к тому, что новое поколение детей, к большому сожалению, рождается не идеально здоровыми, как бы этого ни хотелось. Множество детей рождается с аномальным развитием, и количество их растет с каждым годом. Как же быть родителям, по какому пути пойти, изоляции или социализации? Как быть педагогам, задача которых – научиться учить детей в рамках инклюзивного образования, какие использовать приемы и методы работы для наиболее эффективного обучения? Эти и многие другие вопросы возникают и по сей день, когда внедрение инклюзии находится на этапе разработки.

Инклюзивное образование – это обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Инклюзивное образование имеет большие возможности для социализации детей с особыми потребностями. Новый принцип обучения станет эффективным только тогда, когда в общеобразовательных школах будут созданы и реализованы организационно-педагогические условия для полноценной и действенной работы инклюзивной системы образования, поскольку ограниченные возможности обучающихся служат препятствием для овладения ими программой общеобразовательной школы. Сегодня инклюзивным, или включающим, образованием называют совместное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья с нормативно развивающимися сверстниками. Дети с особыми образовательными потребностями в такой практике смогут расти и развиваться вместе с другими ребятами, посещать обычные учебные заведения, заводить в них своих друзей. В общем, жить, как живут все остальные дети. Идея состоит в том, что для получения качественного образования и психологической адаптации в обществе детям с особыми потребностями необходимо активно взаимодействовать с другими детьми. Но не менее важно такое общение и тем детям, которые не имеют никаких ограничений в своем развитии или здоровье. Все это существенно повышает роль инклюзивного, совместного обучения, позволяющего принципиально расширить возможности социализации детей с инвалидностью [2].

Ценность инклюзивного образования отражена в восьми основных принципах, на которых оно строится [5]:

- Ценность человека не зависит от его способностей и достижений.
- Каждый человек способен чувствовать и думать.
- Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным.
- Все люди нуждаются друг в друге.

➤ Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений.

➤ Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников.

➤ Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут.

➤ Разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

Таким образом, инклюзия призвана обеспечить повышение качества образования, воспитания и социализации всех детей.

Опыт работы в этом направлении говорит о том, что внедрение инклюзивного образования полезно обществу по ряду причин:

- оно помогает бороться с дискриминацией и боязнью отличий, приучает детей и взрослых ценить, принимать и понимать многообразие и разницу между людьми вместо того, чтобы пытаться их изменить;

- оно поощряет достижения, доказывая, что все дети могут быть успешными, если им оказывается необходимая помощь;

- оно предоставляет возможность социализации в атмосфере сочувствия, равенства, социальной справедливости, сотрудничества, единства;

- оно расширяет профессиональные знания педагогов.

Такое образование требует новых и более гибких способов и методов преподавания.

Профессор Ульф Янсон считает, что «инклюзия нацелена не на изменение или исправление отдельного ребенка, а на адаптацию учебной и социальной среды к возможностям данного ребенка».

Согласно статистическим данным каждый двадцатый житель нашей страны относится к категории инвалидов [1]. В их число входит и почти полмиллиона детей, по отношению к которым по закону Российской Федерации «Об образовании» (п. 6, ст. 5), «государство обязано создавать гражданам с отклонениями в развитии условия для получения ими образования, коррекции нарушений развития и социальной адаптации на основе специальных педагогических подходов». Следует отметить, что число детей, официально получающих пособия по инвалидности, в нашей стране постоянно возрастает [4].

В исследованиях российских ученых (Д.В. Зайцев, И.И. Лошакова, Э.К. Наберушкина, П.В. Романов, Е.Р. Ярская-Смирнова) установлено, что в развитии инклюзивного образования заинтересованы, прежде всего, родители: 70 % родителей обычных детей не возражают против совместного обучения, так как это позволит их детям стать более толерантными, научиться взаимопомощи; однако они убеждены в том, что для этого педагогам надо прилагать специальные усилия. 76 % родителей детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) согласны с преимуществом совместного обучения, но понимают, что для этого необходимо преодолеть ряд барьеров архитектурного, социального, нормативного, учебно-методического характера.

Среди всех предметов программы общеобразовательной школы иностранный язык выступает как наиболее полно предоставляющий благоприятные возможности для организации условий работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Это обусловлено тем, что в жизни

ребенка иностранный язык занимает особое место, так как именно главной задачей данного урока является общение на иностранном языке, потребность в котором у детей велика.

Актуальность проблемы обучения иностранному языку детей с особыми нуждами в условиях общеобразовательной школы обусловила внимание к ней практиков отечественного школьного образования, которые в экспериментальном или инновационном порядке разрабатывают организационно-педагогические и методические подходы к ее решению, обобщают и презентуют свой опыт. Такие разработки выполнены применительно к инклюзивному и интегрированному обучению математике и русскому языку детей с патологиями в начальной школе. Однако в опыте педагогов-практиков не в полном объеме представлены подобные разработки применительно к обучению иностранному языку «особых» детей.

При реализации инклюзивного образования на уроках иностранного языка согласно наработкам Г.А. Урусовой рекомендуется:

- ✓ формировать лексические умения в ходе выполнения упражнений, которые обеспечивают запоминание новых слов и выражений и употребление их в речи;

- ✓ использовать информационно-коммуникационные технологии, что позволяет «особенному» ребенку с удовольствием заниматься иностранным языком;

- ✓ создавать благоприятный психологический климат;

- ✓ использовать здоровьесберегающие технологии, адаптированную программу с учетом особенностей психофизического развития и возможностей таких детей, иллюстративного и аудиоматериала, интерактивных элементарных заданий на CD;

- ✓ формировать ситуации успеха на каждом уроке, чтобы ребенок с ОВЗ почувствовал радость от малого, но хорошо выполненного задания.

В рамках урока иностранного языка возможно обучение в игре, что еще больше сближает учащихся, учит их толерантному отношению друг к другу. Обучение в сотрудничестве помогает перешагнуть все барьеры психологического характера, помочь детям с ограниченными возможностями почувствовать себя полноценными членами образовательного пространства. Разнообразие форм и методов работы на уроках иностранного языка бесспорно помогут социализироваться и найти себя в этом большом мире.

К эффективным методам обучения иностранному языку можно отнести использование фонетической зарядки, которая помогает настроиться на урок иностранного языка. Как на младшем, так и на старшем этапе можно использовать небольшие рифмовки, поговорки, пословицы, стихи и пр. Частые фонетические тренировки, а также тренировки речевых клише помогают преодолеть языковой барьер и сформировать навыки правильного общения на иностранном языке, среди которых имеют важное значение ритм и интонация. Это поможет ребенку с ограниченными возможностями развиваться во всех направлениях, позволит развить речевой аппарат, преодолеть стеснение. Кроме того, можно представить обучающимся

небольшой видеофрагмент или видеоролик с яркими изображениями, позволяющими понять, о чем идет речь. Одним из самых эффективных приемов можно выделить динамическое заучивание лексического материала, когда ребята, каждый в силу своих возможностей, проговаривая слова, показывают их под ритм или музыку, изображая предметы или явления. Игровые технологии, такие как домино, лото, бинго, и разнообразие игр, к примеру, «Снежный ком», «Словарный ежик», «Пирамида из рифм», «Поле чудес», «Спортивный диктант», «Змейка», «Поезд из карточек» и многие другие, делают учебный процесс более увлекательным и эффективным, помогают ребенку легче и быстрее запомнить изучаемый материал, что ведет к расширению лингвистического кругозора: помогает освоить элементарные лингвистические представления, доступные и необходимые для овладения устной и письменной речью на иностранном языке. У ребенка не возникнет ощущения того, что его усилия напрасны. Таким образом, «особые» дети становятся намного мотивированнее и заинтересованные в изучении иностранного языка.

На сегодняшний день существует ряд проблем, связанных с широким внедрением инклюзии не только в процесс обучения иностранным языкам, но и в образовательный процесс в целом. Однако именно эта модель обучения видится как основной инструмент, способствующий оптимизации коррекционно-развивающего направления в работе с учениками с особыми образовательными потребностями на уроках иностранного языка. Инклюзивное обучение предоставляет таким детям возможность освоить хотя бы элементарный уровень владения иностранным языком, что, в свою очередь, даст шанс социализироваться в современном обществе, снизить количество социально не адаптированных, «выпавших» из образовательной структуры детей и подростков.

Хотелось бы еще раз подчеркнуть, что, по словам В.И. Лопатиной, все дети, несмотря на свои физические, интеллектуальные, этнические, социальные и иные особенности, должны быть включены в общую систему образования, воспитываться вместе со своими сверстниками по месту жительства. Инклюзивное образование не только повышает в обществе статус ребенка с особыми образовательными потребностями и его семьи, но и способствует развитию толерантности и социального равенства [2].

Список литературы

1. *Ефремов А.В.* Концепция управления процессами социальной адаптации и реинтеграции инвалидов в общество: автореф. ... д-ра социол. наук. – Новосибирск, 2001. – С.1.
2. *Лопатина В.И.* Инклюзивное образование: широкие аспекты// Инклюзивное образование. Выпуск 1. – М.: Школьная книга, 2010. – 272 с.
3. *Лошакова И.И., Ярская-Смирнова Е.Р.* Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов //

Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей. – Саратов: Изд-во Пед. ин-та СГУ, 2002. – С. 15–21.

4. Образование для всех? Региональный мониторинговый доклад. UNICEF. – Florence. – № 5. – 1998. – С. 58.

5. Право и принципы инклюзии. Что такое инклюзивное образование. [Электронный ресурс]. – URL: <https://perspektiva-inva.ru/inclusive-edu/law/vw-372/>.

© Мосина М.А., Гафнер В.В., 2016

МОБИЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ: ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

Маргарита Александровна Мосина

*д-р пед.наук, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: margarita_67@inbox.ru*

Мария Александровна Дворецкая

*преподаватель кафедры английского языка и межкультурной коммуникации
Пермский государственный национальный исследовательский университет, г. Пермь
E-mail: mariyadvoreckaya@yandex.ru*

Аннотация: Представлен обзор направлений использования технологии мобильного обучения в современном образовании. Мобильные средства связи и мобильный Интернет в современном обществе становятся все более доступными и массовыми. Проведен анализ современного состояния развития мобильных устройств и беспроводных сетей в Российской Федерации. Целью статьи является рассмотрение основных тенденций и тезисов зарубежной и отечественной практики в применении мобильного образования в обучении. Рассматриваются предпосылки, трудности и несомненные преимущества мобильного обучения как средства модернизации и увеличения эффективности традиционного преподавания иностранных языков. Рассмотрены перспективы внедрения технологии «мобильное обучение» в учебный процесс.

Ключевые слова: мобильное обучение, мобильный образовательный контент, мобильные технологии, информационное пространство.

Современный период развития общества характеризуется сильным влиянием на него информационных технологий, которые проникают во все сферы человеческой деятельности, обеспечивают распространение информационных потоков в обществе, образуют глобальное информационное пространство. Неотъемлемой и важной частью информатизации общества является информатизация образования.

Определения информатизации образования даны в работах Ю.С. Брановского, О.К. Филатова, Е.П. Велихова и других. В Российской

педагогической энциклопедии приводится следующее определение: «Информатизация образования в широком смысле представляет собой комплекс социально-педагогических преобразований, связанных с насыщением образовательных систем информационной продукцией, средствами и технологией; в узком – внедрение в учреждения системы образования информационных средств, основанных на микропроцессорной технике, а также информационной продукции и педагогических технологий, базирующихся на этих средствах» [3, с. 109–110].

Информатизация образования во многом определяет пересмотр взглядов на саму суть и содержание образования. Одним из основополагающих изменений является переход от «обучения» к «образованию». Непрерывное образование в течение всей жизни становится жизненной потребностью каждого человека.

Ежегодно различные международные организации изучают уровень развития информационно коммуникационных технологий в разных странах и составляют соответствующие рейтинги готовности стран к информационному обществу. Всемирный экономический форум опубликовал доклад «Глобальный отчет о развитии информационных технологий 2015», где представлены данные о развитии ИКТ в 143 странах мира. Индекс сетевой готовности России составил 4.5, согласно чему наша страна занимает 41-е место в рейтинге. Однако в 2015 году Россия улучшила свои позиции на девять пунктов по сравнению с предыдущим годом. По мнению экспертов, низкая стоимость доступа к инфраструктуре ИКТ, а также грамотность взрослого населения способствуют повышению индекса, в то время, как неразвитость рынка, несовершенство юридической системы, инертное развитие информатизации препятствуют тому, чтобы страна занимала более высокие позиции в рейтинге [4].

В настоящий момент в мире насчитывается более 1,5 миллиарда мобильных устройств, это в три раза больше, чем количество традиционных компьютеров. По мере технического прогресса мобильные устройства получают новые технические возможности, растут скорость и надежность при передаче данных в каналах беспроводной связи. По имеющимся данным, процент населения онлайн в Российской Федерации составляет 64 % из расчета населения в 143 миллиона человек. При этом 34 миллиона россиян придут в онлайн в ближайшие 5 лет. Новые пользователи будут приходить в мобильное пространство в основном из маленьких городов. Показательно, что уже в конце 2014 года доля запросов с мобильных устройств впервые превысила долю запросов с настольных компьютеров. На сегодняшний день в России насчитывается 92 миллиона пользователей Интернета и 93 миллиона активных сим-карт с мобильным доступом. Соответственно, 1/3 новых пользователей Интернета приходит через мобильные устройства.

В приложениях владельцы смартфонов проводят 82 % времени. Подавляющее большинство пользователей находятся в возрасте до 35 лет. Как выявлено многими исследованиями, дети знакомы в основном с игровыми компьютерными и мобильными программами и приложениями, используют свои мобильники и компьютерную технику для развлечения. При этом

познавательные, в частности образовательные, мотивы работы с компьютером стоят примерно на двадцатом месте.

На начало 2016 года умные мобильные устройства показывают лучшую динамику роста, таким образом, на каждого пользователя приходится три активных устройства компактного формата. В 2015 году в России было продано около 32 миллионов смартфонов и планшетов, 86 % из которых работают на Android [7].

На основании вышеприведенных статистических данных можно сделать вывод, что мобильные телефоны, смартфоны, планшетные компьютеры становятся основной частью цифровой жизни человека, а также способствуют зарождению новой образовательной технологии – мобильное обучение. Подтверждение данной гипотезы можно найти в статье Бэна Баннистера, который утверждает, что развитие мобильных мультимедийных услуг, мобильного Интернета, широкополосной мобильной связи способствует развитию технологии «мобильное обучение» [1, с. 52–56].

Можно констатировать тот факт, что мобильные устройства как средства обучения доступны большинству обучающихся в Российской Федерации, но процесс интеграции этих средств связи в учебный процесс идет в нашей стране не так активно и плодотворно, как во многих других зарубежных странах. В декабре 2010 года Институт информационных технологий в обучении при ЮНЕСКО опубликовал программный документ «Мобильное обучение для качественного образования и социального включения», в котором говорится, что педагоги уже не могут не обращать внимание на очевидный факт фантастической популярности мобильных средств связи среди молодежи, именно поэтому следует проанализировать, как данные виды связи могут способствовать оптимизации преподавания иностранных языков [8].

Среди множества крупных зарубежных проектов, посвященных практике и теории преподавания с помощью мобильных устройств, следует особо отметить следующие: британскую систему мобильного обучения «The Mobile Learning Network Project (MoLe NET)», американская среда мобильного обучения «Mobile Learning Environment Project (TheMoLE)», популярный в Европе проект включения мобильных технологий в обучение в течение всей жизни «Mobile Technologies in Lifelong Learning: best practices (MOTILL)», канадский Консорциум мобильного обучения «MLearning Consortium».

Цель самого большого по числу участников в мире уникального проекта «MoLeNet» – создать единую виртуальную систему для мобильного обучения, объединив 115 колледжей и 29 школ Великобритании. На сегодняшний момент в проект вовлечено около 10000 обучающихся и 7000 преподавателей, исследующих дидактические возможности различных мобильных устройств: смартфонов, MP 3/4 плееров, планшетных компьютеров, систем GPS, голосовых устройств для голосования. Проект курирует одновременно 104 исследования в данной области.

Международный проект «The MoLE», объединяющий 22 страны, спонсируется федеральным правительством США. Участники проекта из различных стран внедряют мобильные устройства в обучение различным дисциплинам, создают платформу, позволяющую объединить мобильные

обучающие ресурсы, разрабатывают методические основы мобильного обучения.

Цель европейского проекта «MOTILL»—исследовать дидактические возможности мобильных устройств, а также их воздействие на потенциальные группы обучающихся. Идея использования мобильных устройств в обучении послужила началом разработки политики, направленной на всеобщее участие и социальную вовлеченность всех социальных и возрастных слоев населения странах Евросоюза.

В Канаде в 2002 году создан Консорциум мобильного обучения «MLearning Consortium», объединяющий два университета – «Seneca College» и «Northern Alberta Institute of Technology», а также несколько крупных компаний. Цель консорциума – создание новой среды обучения, независимой от места и времени.

В нашей стране не уделяется должного внимания анализу и внедрению мобильных устройств в педагогический процесс. Существуют отдельные проекты, которые носят локальный характер. К примеру, идея использования мобильных устройств в обучении послужила основой для создания А.Н. Барковым образовательного сайта «Школа мобильного обучения», где предлагаются различные модули-тесты для школьников по разным предметам, созданные на основе программного обеспечения « Learning Mobile Author ».

В основе проекта «M-learning» издательства «Дрофа» лежит разработка учебных материалов для изучения различных дисциплин, а также подготовки к ЕГЭ с помощью специальных программ для мобильных телефонов. Эффективность обучения по этой методике основывается на использовании трех видов памяти: зрительной, слуховой и моторной. В настоящее время разработана методика обучения лексике иностранных языков. Система обеспечивает изучение лексики через тексты, которые подбираются индивидуально, в зависимости от стартового уровня владения иностранным языком и индивидуальным графиком освоения языка. При знакомстве с новым текстом учащийся формирует свой словарь из новых слов.

В наше время ученые широко обсуждают технологию «мобильное обучение» в перспективе для образования и предлагают различные трактовки данного термина. Условно, все определения термина «мобильное обучение», предлагаемые в отечественной и зарубежной педагогической литературе, можно поделить на две группы. Первая группа определений основывается, преимущественно, на технологических особенностях мобильных устройств, в то время как определения второй группы подчеркивают их дидактические возможности.

Примером определения первой группы является трактовка термина «мобильное обучение», предлагаемая ЮНЕСКО: «...современные пути поддержки процесса обучения посредством мобильных технологий, таких как портативные компьютеры, MP3 плееры, смартфоны и мобильные телефоны». В своей работе В.А. Куклев приводит следующее определение: «...электронное обучение с помощью мобильных устройств, не ограниченное местоположением или изменением местоположения учащегося» [5, с. 89].

Педагогическая сторона процесса обучения, более близкая второй группе определений, отражена в работе С.В. Титовой: «...мобильное обучение – передача и получение учебной информации с использованием технологий WAP или GPRS на любое портативное мобильное устройство, с помощью которого можно выйти в Интернет, получить или найти материалы, ответить на вопросы в форуме, сделать тест и т. п.» [6, с. 57–71]

В рамках проекта «MoLeNet» под мобильным обучением понимают «процесс использования портативных, беспроводных, удобных и доступных мобильных устройств в образовании, с целью оптимизации и поддержки обучения, что позволит обучающемуся общаться, создавать или получать информацию, а его деятельность станет более эффективной». Вышеприведенные определения «мобильного обучения» свидетельствуют о многогранности данного понятия и, акцентируя внимание на различных аспектах, формируют наиболее полную его картину.

По мнению Дж. Такслера, мобильные устройства, используемые в процессе обучения, значительно трансформируют его в сторону изменения форм обучения, а также расширения пространственных возможностей процесса обучения, кроме того, данные трансформации способствуют развитию новых форм познания и формирования менталитета [9].

Вслед за позицией И. Бескровного мы полагаем, что теоретической основой для внедрения мобильного обучения является убеждение в том, что этот процесс должен соответствовать современному этапу развития общества и экономики и обслуживать его [2, с. 25–31].

Однако детальный анализ научной литературы по данной теме обнаруживает проблему, суть которой в том, что растущие потребности образовательной системы в динамично развивающейся мобильной образовательной среде не могут быть в полной мере реализованы по причине недостаточной разработанности рекомендаций педагогической науки к данному процессу. В наши дни методология мобильного обучения находится в процессе формирования, ввиду чего регулярно пополняется новыми принципами, методами, формами, средствами и т. п.

Современные мобильные устройства, используемые в технологии «мобильное обучение», разнообразны и включают: смартфоны, электронные книги, планшетные персональные компьютеры, портативные аудио- и видеогиды, портативные аудиоплееры, карманные персональные компьютеры, современные игровые консоли и другие виды современной аппаратуры. Однако, наиболее востребованы на сегодняшний день мобильные коммуникационные технологии, предоставляющие разноплановый функционал в сочетании с высокоскоростным мобильным доступом к Интернету.

Ввиду динамики роста популярности технологии «мобильное обучение», представляется целесообразным систематизировать ее общие принципы и закономерности.

Уникальность мобильного обучения заключается, прежде всего, в его непрерывности и доступности. Смартфоны и планшетные компьютеры дают возможность подключиться к информационной среде практически из любой

точки земного шара, что позволяет их использование в местах, ранее не предусмотренных для работы с ИКТ. Обучающиеся не привязаны к определенному месту и времени, так как необходимый учебный материал у них всегда под рукой, а его изучение возможно в любое время.

Определяющим принципом мобильного обучения является также индивидуализация процесса обучения и самообразования. Мобильные устройства позволяют учащимся самостоятельно выбирать контент и уровень материала, продвигаясь в обучении в своем собственном ритме.

Учебное воздействие со стороны преподавателя в мобильном обучении рассматривается как модерация процесса. На преподавателя возлагаются такие функции, как координирование учебного процесса в виртуальной среде, корректировка курса, консультирование при составлении индивидуального учебного плана, организация сетевого взаимодействия, предоставление дистанционной поддержки учащихся и т. п. Безусловно, знания и навыки преподавателя по использованию информационных и телекоммуникационных технологий являются определяющим фактором успешности реализации технологии «мобильное обучение». Преподаватель, организующий мобильное обучение, должен осознавать высокие требования, предъявляемые к содержанию и количеству учебного материала. Преимущественно, контент на мобильной платформе должен быть прямолинейным, кратким и оформлен в виде компактных логических блоков.

Одной из особенностей технологии «мобильное обучение» является наглядность процесса обучения, активное использование интерактивных и имитационных наглядных пособий, а также возможность тактильных, сенсорных взаимодействий. Мобильный контент должен создаваться так, чтобы пользователь взаимодействовал с ним интегративно.

Благодаря необычной подаче информации в мультимедийном формате технология «мобильное обучение» повышает интерес учащихся к образовательному процессу. С мобильностью приходит разнообразие, так как в мобильной среде обучения учащиеся сталкиваются с динамичным и часто неожиданным набором данных, доменов и участников общения.

Обязательным условием успешной мобильности является ее прозрачность, что позволяет учебным материалам легко распространяться между пользователями благодаря современным беспроводным технологиям, а участникам устанавливать мгновенный контакт как с локальными, так и с глобальными сообществами.

Суммируя вышеприведенные характеристики технологии «мобильное обучение», представляющие собой далеко не исчерпывающий список, можно сделать вывод, что широкие технические и функциональные возможности мобильных устройств в современных образовательных средах позволяют обеспечить высокий уровень интерактивности и адаптивности учащихся, снять пространственно-временные ограничения в работе с различными источниками информации, а также реализовать дидактическую систему непрерывного самообразования. Все эти возможности в совокупности позволяют создать бесшовное мобильное образовательное пространство, допускающее многообразие образовательных сценариев.

И. Бескровный подчеркивает соответствие основных характеристик современного обучения, таких как ориентируемость на обучаемого, коллаборативность, индивидуальность, непрерывность, ситуационность, доступность, и характерных черт новой технологии «мобильное обучение», а именно: ориентированность на обучающегося, персонифицированность, надежность, сетевые и мобильные технологии [2, с. 25–31].

Виртуальные технологии и мобильные платформы позволили нам посмотреть на обучение с иной точки зрения. Мобильные технологии давно перестали быть лишь средством общения и развлечения, ввиду того что для многих людей они уже стали привычными инструментами профессиональной деятельности, что значительно способствует их успешному применению в образовании.

Мобильное обучение является новой образовательной технологией, на основе которой создается учебная среда, где обучающиеся могут получить доступ к учебным материалам в любое время и в любом месте, что делает процесс обучения всеобъемлющим и мотивирует обучающихся к непрерывному образованию и обучению в течение всей жизни.

Список литературы

1. *Баннистер Б.* Реальный масштаб времени – это текущий момент. Почему операторам необходимо пересмотреть свои подходы к предоставлению новых услуг и к формам их оплаты // Мобильные системы. 2006. – № 2. – С. 52–56.
2. *Бескровный И.* HomoMobiles : шаг в сторону матрицы // E-LearningWorld. 2004. – № 4. – С. 25–31.
3. *Бим-Бад Б.М.* Педагогический энциклопедический словарь. – М., 2002. –107 с.
4. Всемирный экономический форум: Рейтинг глобальной конкурентоспособности 2015–2016. [Электронный ресурс]. – URL:<http://gtmarket.ru/news/2015/09/30/7246> (дата обращения: 12.02.2016).
5. *Куклев В. А.* Становление системы мобильного обучения в открытом дистанционном образовании // Школьные технологии. 2010. – № 4. – С. 45–52.
6. *Тимова С. В.* Мобильное обучение сегодня: стратегии и перспективы// Вестник Московского университета. 2012. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – С. 57–71
7. Google Mobile Day 2015: Обзор российского рынка мобильных технологий. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.seonews.ru/events/google-mobile-day-2015-obzor-rossiyskogo-rynka-mobilnykh-tekhnologiy/> (дата обращения: 12.02.2016).
8. *Kukul'ska-Hulme A.* Mobile learning for quality education and social inclusion// UNESCO ИТИ. – Moscow. 2010.
9. *Traxler J.* Current State of Mobile Learning //Mobile Learning: Transforming the Delivery of Education and Training.[Электронный ресурс]. – URL: <http://www.aupress.ca/index.php/books/120155> (дата обращения: 10.01.2016).

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИЙ ВЕБ 2.0

Маргарита Александровна Мосина

*д-р пед. наук, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: margarita_67@inbox.ru*

Екатерина Сергеевна Кобелева

*магистрант первого курса гр. М711 факультета иностранных языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: KKkatyakobeleva@yandex.ru*

Аннотация: Рассматривается методика формирования иноязычной коммуникативной компетенции на основе современных интернет-технологий. Актуальность проблемы, раскрываемой в статье, объясняется возрастающей потребностью в использовании в процессе обучения более эффективных и разнообразных средств. Обосновывается необходимость использования новых видов электронных технологий второго поколения ВЕБ 2.0 на примере технологии «TreasureHunt».

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, интернет-технологии, технологии Веб 2.0, «Трежа Хант».

В современных условиях формирование иноязычной коммуникативной компетенции на основе лишь действующих пособий, без привлечения дополнительных средств и разработки более разнообразных и методически целесообразных приемов, способов и форм работы, является, на наш взгляд, неэффективным. В связи с этим очевидна потребность повысить эффективность формирования иноязычной коммуникативной компетенции за счет разработки и внедрения инновационных технологий и методик обучения в образовательный процесс.

Анализ реальной образовательной практики в АНО ДО «Языковой центр «Британия» показал, что существующая система подготовки учащихся является весьма успешной. Однако в связи с большим объемом информации, необходимым для усвоения согласно учебной программе, а также привлечением дополнительных материалов для подготовки к сдаче экзаменов учащимся необходима дополнительная отработка изученного материала и его расширение за счет выполнения задач исследовательского типа. Представляется актуальным и весьма эффективным организовывать процессы обучения и совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции с помощью интернет-технологий, что позволит учащимся в более интересной форме отрабатывать изученный материал, также они научатся работать с различными видами текстов, оценивать полученную информацию при возможности выполнения основной части работы вне учебной аудитории.

Кроме того, при внедрении и использовании интерактивных форм обучения «ученик сам становится главной действующей фигурой и сам открывает путь к усвоению знаний. Учитель выступает в этой ситуации активным помощником, и его главная функция – организация и стимулирование учебного процесса» [2].

Среди наиболее популярных и широко используемых инноваций в педагогической деятельности находятся информационно-коммуникационные технологии поколения Веб 2.0. Каждая из технологий Веб 2.0 представляет собой сервис, который способствует формированию и развитию различных навыков и умений во всех видах речевой деятельности, что, в свою очередь, является основой для отдельных составляющих иноязычной коммуникативной компетенции: «в зависимости от цели и формата технологии Веб 2.0 работа с каждым учебным интернет-ресурсом может проводиться в любой форме, тем самым позволяя формировать и развивать как отдельные субкомпетенции, так и иноязычную коммуникативную компетенцию в целом» [1, с. 97]. В широком понимании «интернет-технология – это совокупность форм, методов, способов, приемов обучения иностранному языку с использованием сети Интернет» [4, с. 364]. На данный момент существует семь видов учебных интернет-ресурсов: Хотлист (англ. «Hotlist»), Сабджект Сэмпл (англ. «Subject Sampler»), Мультимедийный Скрэпбук (англ. «Multimedia Scrapbook»), Инсайт Рефлекте (англ. «Inside Reflector»), Трежа Хант (англ. «Treasure Hunt»), Концепт Билдер (англ. «Concept Builder») и Вебквест (англ. «Webquest»). Каждый из них имеет свой формат, но основные особенности технологий Веб 2.0 остаются неизменными: публичность, возможность вносить изменения в опубликованный материал, нелинейность, интерактивность, автономность в работе и размещении материала, возможность осуществления модерации, комментирование, возможность создания личной зоны каждым автором.

Остановимся более подробно на анализе такой технологии, как «Трежа Хант» (англ. «Treasure Hunt»), что в переводе означает «охота за сокровищами». Данный ресурс представляет собой ссылки на различные сайты по изучаемой теме, к каждой из ссылок предлагается вопрос по содержанию сайта. Учащиеся, изучив содержание сайтов, отвечают на данные вопросы. В результате они будут способны дать ответ на более общий развернутый вопрос на целостное понимание темы. Ключевым моментом является то, что «развернутый ответ на него (общий вопрос *прим. Мосина, Кобелева*) будет включать ответы на предшествующие более детальные вопросы по каждому из сайтов» [3, с. 96]. Структура «Трежа Ханта» представлена на рис. 1.



Рис. 1. Структура технологии «Treasure Hunt»

На основе учебного пособия «Englishin Mind» издательства Cambridge University Press (часть 2, издание 2) нами был разработан учебный интернет-ресурс «Treasure Hunt». Учебно-методический комплекс «Englishin Mind» включает книгу для учителя, учебник, рабочую тетрадь, диск с упражнениями.

Приведем пример использования учебного интернет-ресурса «Treasure Hunt» на основе раздела 3, урока 1 «Our World» («Наш мир»), посвященного проблемам окружающей среды.

Пример «Treasure Hunt»

Тема: Environmental problems in Our World

Introduction

Nowadays we all suffer from factory and exhaust fumes, water pollution and litter. And these are just some examples of environmental problems. The situation is getting worse year after year. What can we do in order to protect the environment? Let's study the environmental problems in the world and our country and think of possible solutions. For that go through the information contained in the web links and answer the questions.

Questions

1. What are the main environmental problems in the world?
2. What can people do to protect the environment?
3. What new technologies can be helpful for environment?
4. What are the main environmental problems in our region?

Links

<http://www.conserve-energy-future.com/15-current-environmental-problems.php>

<http://inhabitat.com/top-6-environmental-issues-for-earth-day-and-what-you-can-do-to-solve-them/>

<https://www.youtube.com/watch?v=M7EvizTkIAE>

<http://www.world-science.ru/euro/478-31588>

(*While reading the information on sites use <http://lingro.com> if you have terms/words the meaning of which you don't know)

Big question

What can you do in order to help the environment in your region? What eco-friendly technologies would you suggest inventing and using?

Таким образом, используя интернет-ресурс «Treasure Hunt» на занятиях по английскому языку, можно получить следующие результаты:

- *личностные*

✓ формирование мотивации к изучению иностранного языка и стремления к самосовершенствованию;

✓ формирование учебно-познавательного интереса к новому учебному материалу и способам решения новой задачи;

✓ осознание возможности высказать свое мнение, работать в группе (при групповой форме работы, итоговом обсуждении);

• *метапредметные*

✓ изучение корректного использования интернет-ресурсов в работе;

✓ осознание возможности использовать информационное пространство Интернета для мотивации интереса к предмету;

✓ развитие исследовательских учебных действий, включая навыки работы с информацией: поиск и выделение нужной информации, обобщение и фиксация информации;

✓ развитие умения планировать свое речевое и неречевое поведение;

✓ развитие коммуникативной компетенции, включая умение взаимодействовать с окружающими, выполняя различные социальные роли (при групповой форме работы);

✓ развитие умения пользоваться справочным материалом;

✓ развитие готовности и умения осуществлять индивидуальную и совместную учебную деятельность;

✓ осуществление регулятивных действий самонаблюдения, самоконтроля, самооценки в процессе коммуникативной деятельности на иностранном языке;

✓ развитие умения оценивать полученную информацию, выражать свое мнение;

• *предметные*

✓ формирование лингвистических навыков, раскрытие творческих возможностей детей посредством языка;

✓ развитие умения владеть приемами работы с текстом: умение пользоваться определенной стратегией чтения/аудирования в зависимости от коммуникативной задачи;

✓ развитие представления о языке как средстве выражения чувств, эмоций, мыслей;

✓ развитие умения воспринимать на слух и понимать основное содержание аутентичных видеотекстов;

✓ развитие умения чтения аутентичных текстов с полным и точным пониманием и с использованием различных приемов смысловой переработки текста (языковой догадки, выборочного перевода).

Таким образом, анализ возможностей учебных интернет-ресурсов показал, что с их помощью может быть организован более эффективный процесс обучения иностранным языкам за счет того, что участники учебного процесса могут, с одной стороны, пользоваться всем разнообразием готовых ресурсов, расположенных в Интернете, а также, с другой стороны, имеют возможность создавать что-либо новое, согласно их собственным требованиям и запросам. Как справедливо замечено А.А. Драгуновой, «в технологиях Веб 2.0 определяющим фактором является человек, его социальные коммуникации и личные предпочтения» [1, с. 6]. Кроме того, применение таких технологий

в преподавании иностранных языков повышает интерес учащихся к изучению языка, создает коммуникативную среду, предполагает совместные способы работы и возможность выбора форм обучения и исследования в соответствии со своими личностными способностями.

Список литературы

1. Драгунова А.А. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции у студентов факультета иностранных языков через использование учебных интернет-ресурсов на основе технологий Веб 2.0. – Ярославль, 2014. – 331 с.

2. Инкина И.И. Использование ИКТ в обучении иностранному языку в средней школе. [Электронный ресурс]. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/559341/> (дата обращения 19.04.2016).

3. Коваленко Н.С., Колбышева Ю.В. Использование современных интернет-ресурсов при обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей (на примере института природных ресурсов ТПУ)// Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2010. – № 3 (7). – С. 94–97.

4. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Использование новых учебных интернет-технологий в обучении иностранному языку(на материале культуроведения США) [Текст] // Вестник Тамбовского университета. – Серия 2: Гуманитарные науки. – 2008. – № 2(58). – С. 363–371.

© Мосина М.А., Кобелева Е.С., 2016

К ВОПРОСУ О ПОНЯТИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Анастасия Владимировна Назарова

*преподаватель кафедры немецкого и французского языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: nachim18@rambler.ru*

Аннотация: Статья посвящена проблеме определения иноязычной монологической речи. Обозначены научные области, в которых она исследовалась. На основе анализа специальной литературы и собственного опыта дано ее авторское определение.

Ключевые слова: монолог, иноязычная монологическая речь, мыслительная деятельность.

Монологическая речь относится к одному из наиболее распространенных видов коммуникации в университетском иноязычном образовании. Она входит в иерархическую структуру деятельности будущего учителя иностранных языков, подчиняясь его профессиональной, познавательной и коммуникативной потребностям.

Представляя собой сложный объект, она исследовалась многими учеными: лингвистами с позиций функциональной лингвистики и лингвистики текста (функционально-смысловых типов речи и функционально-стилевых типов текстов) (Н.Д. Арутюнова, В.В. Виноградов, Г.О. Винокур, О.А. Долгина, С.Д. Канцнельсон, И.Л. Колесникова и др.), психологами с точки зрения теории порождения речевого высказывания (Н.И. Жинкин, Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев и др.), методистами как один из видов продуктивной речевой деятельности (А.А. Алхазисвили, В.А. Бухбиндер, И.Л. Бим, И.А. Зимняя, Н.П. Каменецкая, Е.Н. Соловова, Г.В. Рогова, С.Ф. Шатилов и др.).

Особое внимание заслуживают работы, посвященные обучению монологической речи в условиях профессионального образования студентов как языковых (Н.Л. Максименко, Е.Ю. Мощанская, Е.А. Тарлаковская, Т.В. Шрайдман и др.), так и неязыковых вузов (Е.Н. Легочкина, Л.В. Малетина, П.А. Сидоренко, Е.Н. Сунцова и др.).

Анализ научной литературы позволил все же установить, что, несмотря на разработанность этой проблемы, иноязычная монологическая речь так и не нашла своего единого определения.

Как свидетельствует историография, заявленная категория изначально лежала в плоскости лингвистики и литературоведения и была сведена к понятию «монолог». Такие выдающиеся русские ученые, как М.М. Бахтин, В.В. Виноградов, Г.О. Винокур, Т.Г. Винокур, Р.Б. Гельгардт, Л.П. Якубинский и другие, на основе стилистического, семантического и синтаксического подходов рассматривали монолог как особый вид художественной речи, имеющий свою форму стилистического построения. Они же установили тот факт, что постижение сущности монолога невозможно без исследования природы диалога [2].

Так, М.М. Бахтин писал о том, что каждая реплика диалога «сама по себе монологична (предельно маленький монолог), а каждый монолог является репликой большого диалога (речевого общения определенной сферы)» [1, с. 296]. Т.Г. Винокур отмечала, что «любой отрывок монологической речи в той или иной мере «диалогизирован», т. е. содержит показатели... стремления говорящего повысить активность адресата» [3, с. 310].

Принятие «сосуществования» монолога и диалога и их сопоставление дает возможность глубже проникнуть в природу обоих. В нашем случае это позволяет наиболее полно выявить и представить важные составляющие монологической речи.

Отечественные лингвисты И.Л. Колесникова, О.А. Долгина в своем определении делают акцент на целенаправленности и функциях монолога как формы речи одного лица. По их мнению он служит для передачи информации; выражения своих мыслей, намерения; дачи оценки; воздействия на слушателей [цит. по 5, с. 177].

Более сложное определение мы находим у Л.В. Щербы, где «**монолог – это система облеченных в словесную форму мыслей, являющихся преднамеренным воздействием на окружающих...**» [8, с. 115].

Данный вариант, по нашему мнению, содержит пять очень важных положений об исследуемой категории. Выделим и обозначим их значимость для нашего исследования.

Первое, что Л.В. Щерба приписывает монологу, это системность. То есть монолог рассматривается им как некая сложная система, состоящая из множества элементов, которые своей взаимосвязью придают ей целостность. К элементам на языковом уровне мы относим лексические, грамматические и фонационные средства, на предметно-содержательном – понятия, суждения, умозаключения. Единство языкового оформления и содержания становится очевидным.

Указывая, что монолог – это система мыслей, ученый подчеркивает тем самым его интеллектуальную направленность. Налицо, следовательно, тот факт, что мыслительная деятельность и совершаемые говорящим мыслительные операции (анализ, синтез, абстрагирование, сравнение, обобщение и т. д.) лежат в основе порождения монолога.

Из определения монолога виден его преднамеренный характер. Говорящий ставит перед собой определенную цель и, создавая монолог, желает достигнуть намеченного результата. По мнению Л.В. Щербы, таковым является «воздействие на окружающих». Последнее обозначает функцию монолога, сводя ее к влиянию с целью изменения чего-либо в субъекте, и представляет собой одну из важных его характеристик – адресность.

Таким образом, Л.В. Щерба в своем варианте дефиниции монолога уже обозначил некоторые из основных его особенностей и характеристик и тем самым наметил пути его дальнейшего изучения.

Монолог также выступал и выступает объектом исследования для философов и социологов в связи с изучением проблем понимания и интерпретации информации. Он рассматривается как форма творчества, через которое человек познает и понимает собственную сущность (герменевтика).

В области методики преподавания иностранных языков можно найти следующие позиции.

Г.В. Рогова относит монологическую речь к такому виду, при котором ее структуру, композицию и языковые средства определяет и выстраивает один человек [6, с. 128]. И здесь, как мы видим, прослеживается влияние лингвистических учений.

Е.И. Пассов и С.Ф. Шатилов прибегают к философской универсалии для определения монологической речи и понимают под ней формулирование, связанное и непрерывное изложение **мыслей** одним человеком через языковую систему языка [5, с. 176; 7, с. 79].

М.Л. Вайсбурд, Н.П. Каменецкая, О.Г. Поляков обозначают ее как «связное высказывание, внутренне и внешне мотивированное», раскрывая тем самым ее психологическую основу [4, с. 93].

Если отталкиваться от вышеприведенных определений, очевидным становится: благодаря динамизму научных исследований изучение монологической речи стало носить междисциплинарный характер, что обусловило большое количество подходов и методов изучения, выполненных на стыке лингвистики, философии, логики, психологии и лингводидактики.

Однако анализ определений монологической речи позволил установить, что несмотря на их большое количество все они носят общий характер и не хватает точного определения, в котором была бы выражена специфика монологической речи с точки зрения обучения иностранным языкам.

Принимая все вышесказанное во внимание, исходя из того, что данная речевая деятельность будет осуществляться на иностранном языке, и учитывая современные тенденции в области его преподавания дадим собственное определение иноязычной монологической речи.

Иноязычная монологическая речь – это намеренно организованная форма устной речи, которая требует специального отбора разнообразных языковых средств для правильного и точного выражения мыслей на иностранном языке с целью необходимого воздействия на слушателей.

Данное определение, как мы считаем, позволяет наиболее полно раскрыть и представить сущность иноязычной монологической речи, поскольку включает в себя наряду с самой дефиницией ее характеристики и намечает условия ее порождения.

Список литературы

1. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
2. Лингвистическая мозаика. Наблюдения, поиски, открытия: сб. науч. тр. – Вып. 2. – Волгоград: Изд-во Волгоград. гос. ун-та, 2001. – 232 с.
3. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – М., 1990. – 592 с.
4. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А.А. Миролубова. – Обнинск: Титул, 2010. – 464 с.
5. *Пассов Е.И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Рус. яз., 1989. – 276 с.
6. *Рогова Г.В.* Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М. Просвещение, 1991. – 287 с.
7. *Шатилов С.Ф.* Методика обучения немецкому языку в средней школе: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.
8. *Щерба Л.В.* Избранные работы по русскому языку. – М., 1957. – 188 с.

ПРИЕМЫ АРТ-ТЕРАПИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ И ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ 5 КЛАССОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Елена Николаевна Нельзина

кандидат педагогических наук, доцент

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь

Email: nelzina@mail.ru

Юлия Сергеевна Логинова

студентка гр.742 факультета иностранных языков

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь

E-mail: yulka93@yandex.ru

Аннотация: Одной из актуальных задач российского образования является развитие активного творческого и критического мышления каждого учащегося в рамках учебной программы в школе второй ступени. Данная задача наиболее эффективно решается в условиях развивающего и воспитывающего обучения, в основе которого исследователи видят его личностно-ориентированную направленность.

Арт-терапия в образовании стала системным новшеством, которое характеризуется совокупностью теоретических и практических идей, новых технологий, многообразием связей с социальными, психологическими и педагогическими явлениями, относительной независимостью (обособленностью) от других составляющих педагогической действительности (процессов обучения).

В статье дается определение понятия «арт-терапия», выявлена ее эффективность на уроках иностранного языка, раскрываются основные ее виды, приводится фактическое подтверждение добавочными упражнениями к УМК.

Ключевые слова: арт-терапия, интеграция, критическое мышление, личностно-ориентированная направленность.

В XXI веке, в условиях глобализации, уровень владения иностранным языком должен соответствовать международным требованиям и стандартам. Стандарт определяет, что основной задачей обучения иностранному языку является формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Главной проблемой становится поиск новых технологий обучения, которые бы не только повысили мотивацию обучающихся, но и дали возможность развивать учащихся целостно [5].

УМК «Английский язык. Семья и друзья» рекомендован Министерством образования РФ к использованию в учебном процессе. Этот курс создан на основе авторской программы, которая рассчитана на обязательное изучение предмета «Иностранный язык» по базисному учебному плану (4 часа) в неделю и ориентирован на учащихся 11–12 лет. Данный курс использует основанный на грамматике подход с параллельной работой над всеми языковыми навыками.

Также известно, что учащиеся различаются по своему типу восприятия: визуалы, аудиалы и кинестетики. Все эти подходы использованы в данном курсе для того, чтобы помочь каждому учащемуся реализовать свой потенциал [3].

Арт-терапии пришла в отечественную методику сравнительно недавно. Она отличается своей способностью к интеграции, именно поэтому многие упражнения прекрасно вливаются в уроки иностранного языка, так как интеграция видов деятельности на уроках способствует быстрому усвоению иностранного языка. К видам арт-терапии относятся такие, как: рисуночная терапия или изотерапия, музыкотерапия и кинезитерапия; имаготерапия – приемы, связанные с театром и образами, драматургия, где учащиеся берут на себя роли рассказчиков, слушателей, участников диалогов и других ситуаций. Такая объединенная творческая деятельность оказывает влияние не только на уровень сплоченности коллектива, но и на то, как отдельные учащиеся дают оценку себе и другим, какое мнение у них складывается о занимаемой позиции в классе/группе [2]. Говоря о преимуществах арт-терапии, можно выделить следующие:

1. Арт-терапия позволяет принять и войти в те социальные роли, которые слабо выражены или вообще не выражены в жизни человека.

2. Инсайт-ориентированный характер арт-терапии означает то, что в ней существует свобода выражения, свобода творчества и свобода самопознания.

3. Арт-терапия не имеет ограничений и не требует от человека уникальных творческих способностей. Эта технология может смело применяться на любом человеке, даже абсолютно не умеющем рисовать, петь, танцевать и т. д.

4. Арт-терапия вызывает исключительно положительные эмоции у детей.

5. Любое творчество является «мостом общения», т. к. оно сближает. Это поможет в налаживании контактов в школьном коллективе, если там замечены случаи отчуждения [1].

Итак, рассмотрим некоторые приемы арт-терапии, основанные на УМК «Семья и друзья».

Прием изотерапии «Рисунок». Этот вид терапии является одним из наиболее распространенных в своем назначении.

Unit 11: Have you ever been..?

Lesson 1 (words)

На первом уроке новой темы «Have you ever been...?» учащиеся знакомятся с лексикой по теме «Путешествия». На этапе отработки слов, наряду с обычным повторением слов за учителем, был использован прием «Рисунок». Детям было предложено схематично изобразить одно из новых слов, которое зафиксировано на карточке (чтобы дети не повторялись при выборе слов, необходимо раздать им уже зафиксированные слова). Каждый учащийся показывал свое изображение, тогда как остальные должны были догадаться, что изображено проговорить это слово и попробовать составить предложение. Таким образом, за счет использования простых изображений мы дополняем повтор слов за учителем, отрабатываем новые слова уже на уровне

предложения и вводим и целенаправленно отработываем новую грамматическую конструкцию «Have you ever been..?» Этот прием может быть использован по любой из предложенных автором тем на первом уроке введения новой лексики.

Прием имаготерапии «Исценировка».Имаготерапия занимает особое место среди всех видов арт-терапии. Ее основой является театрализация процесса. В групповой форме имаготерапии лежит образно-ролевая драматерапия, где осуществляется «реконструкция поведенческой реакции». Проигрывание ролей направлено на разрушение коммуникативно-поведенческих стереотипов. В Англии термин «драматерапия» был основан **Питером Слейдом**, известным за его определение драматического исценирования как естественного способа обучения учащихся, ведь уроки являются незаменимой областью для внедрения драматизации [4].

Unit 4 «Whose jacket it is»

Lesson 5 (reading) «Shadow Puppet Theatre»

Материалы:

- шаблоны для театра кукол
- готовые куклы
- мешок с различными вещами по темам «Театр кукол», «Театр».

Ход занятия:

1) Предтекстовый этап.

Учащимся предлагается достать из «волшебного» мешка одну вещь и составить предложение согласно ее наименованию. После того, как все дети составили по предложению, им задаются вопросы: «Can you guess what we are going to talk about?» и «Have you seen a puppet theatre?»

2) Текстовый этап.

На текстовом этапе учащиеся должны прочитать текст и ответить на вопросы учителя, чтобы проверить, насколько ученики поняли текст.

3) Послетекстовый этап.

На последнем этапе чтения учащимся дается установка в группах подготовить выступление как в театре кукол, которое передаст полное содержание одного из абзацев. В тексте всего 3 абзаца, соответственно – 3 рабочих группы. Учащимся выдается материал, а именно шаблоны для изготовления кукол, с помощью которых они должны подготовить свое выступление 5–8 минут. Во время просмотров остальным ученикам дается задание угадать, по какому абзацу «актеры» показывают сценку, и оценить их одним прилагательным.

Прием музыкотерапии «Интонация». За счет внедрения музыкотерапии в процесс урока мы можем наблюдать улучшение памяти и коммуникации у учащихся, что несомненно подтверждает эффективность применения направлений арт-терапии на уроках иностранного языка [6].

Unit 4 «Whose jacket it is»

Lesson 5 (reading) «Shadow Puppet Theatre»

Материалы:

- мешок с различными вещами по темам «Театр кукол», «Театр».

Ход занятия:

Послетекстовый этап.

Нами уже был представлен этот прием, однако необходимо раскрыть его в решении совершенно других задач. После прочтения и ознакомления с текстом учащимся предлагается достать из «волшебного» мешка одну вещь и задать другим вопрос. Вопрос может быть любого типа: альтернативным, уточняющим, специальным или общим. Задача такого приема – является отработать интонацию вопросов различного типа. Другой задачей может быть отработка определенной конструкции, например, грамматического времени PastPerfect «Ihavetaken...». По примеру учащиеся составляют предложения и тренируются в данной конструкции.

Уровень владения иностранным языком обеспечивает базой для формирования языковой компетентности профессионала и нацелен на обеспечение его конкурентоспособности. Именно поэтому на сегодняшний день одной из актуальных задач российского образования является развитие активного творческого и критического мышления каждого учащегося в рамках учебной программы. Таким образом, творческая деятельность ребенка является важным элементом развития и учащиеся получают возможность развить уверенность и необходимые навыки для эффективной коммуникации на английском языке. Именно поэтому арт-терапия так эффективна при работе с детьми. Ребенок не задумывается о конечном результате, он получает удовольствие от самого процесса.

Список литературы

1. *Копытин А.И.* Практикум по арт-терапии / Санкт-Петербург: Питер, 2001.
2. *Матюшкина А.М.* Развитие творческой активности школьников / Москва: Педагогика, 2013.
3. Пояснительная записка и тематическое планирование по курсу «Family and Friends».
4. *Landy Robert J.* The State of The Art / The Art in Psychotherapy/ New York University, 2007.
5. *Ostroumova O.F., Nizamieva L.R., Nazarova G.I.* The didactic aspect of foreign language creative teaching/ Journal of Language and Literature, Vol. 5. No. 3. 2014.
6. American Music Therapy Association/ What is Music Therapy? [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.musictherapy.org/>.

© Нельзина Е.Н., Логинова Ю.С., 2016

ИНТЕГРАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ СКАЗКИ

Елена Николаевна Нельзина

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

Email: nelzina@mail.ru

Олеся Владимировна Норина

*студентка гр. М-711 факультета иностранных языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь*

Email: olessyanorina@gmail.com

Аннотация: Успешность обучения младших школьников иностранному языку зависит от того, какие средства, методы и приемы используются на занятиях. Одним из важнейших факторов в овладении иностранным языком является интерес ребенка к тому, что и как происходит на занятии. Для развития интереса и мотивации к развитию иноязычной деятельности можно использовать разнообразные сказки и интегративные приемы с различными дидактическими задачами.

Ключевые слова: сказка, коммуникативная компетенция, мотивация, интегративные приемы, ролевая игра, инсценировка, драматизация, проект.

Новые социально-экономические условия развития российского общества, глобализация экономики, интеграция в разных сферах жизни делают необходимым изучение иностранных языков как средства межкультурного, делового и личностного общения. Согласно требованиям ФГОС русский язык и литературное чтение, а также иностранный язык как учебный предмет составляют часть списка дисциплин филологического цикла и развивают коммуникативную компетенцию учащихся младших классов. Новый базисный учебный план предусматривает обязательное изучение в начальной школе иностранного языка со второго по четвертый класс (два часа в неделю). Результаты более чем сорокалетних исследований отечественных ученых, доказавших преимущества систематического обучения детей иностранному языку в младшем школьном возрасте, получили признание в обществе и на государственном уровне. И государство, и общество признали тот факт, что изучение иностранного языка в данном возрасте полезно всем детям независимо от их стартовых способностей, поскольку оно способствует:

- развитию психических функций ребенка (мышления, внимания, памяти, восприятия и др.) и его речевых способностей;
- более раннему вхождению ребенка в мировую культуру через общение на новом для него языке;
- более качественному владению первым иностранным языком, что создает базу для продолжения его изучения в основной школе, открывает возможности для обучения второму, третьему языку, необходимость владения которыми становится все более очевидной.

Необходимость исследования в области раннего обучения иностранным языкам продиктована современными потребностями общества, которые связаны с туризмом, технологическим и информативным прогрессом, а также развитием бизнеса и программ обмена. Даже дети младшего школьного возраста легко обращаются с компьютерами, телефонами и другой техникой. Родители все чаще ездят в отпуск за границу вместе с детьми, еще не достигшими школьного возраста. В связи с этим родители стремятся как можно раньше научить ребенка говорить на иностранном языке. Таким образом, практическое овладение иностранными языками стало насущной потребностью широких слоев общества.

Необходимо также отметить, что младший школьный возраст является сензитивным периодом для овладения иностранными языками. Однако нельзя забывать, что заучивание правил и бесконечное выполнение однотипных упражнений по грамматике или лексике убивают живой интерес ребенка к изучению языка. Ведущей деятельностью ребенка в данном возрасте является игровая деятельность, что может значительно упростить задачу преподавателя иностранного языка.

В настоящее время имеется много исследований по проблемам интегративного обучения (Давыдов В.В., Данилюк А.И., Бим И.Л., Зеня Л.Я., Ленская Е.А., Леонтьев А.А., Шепель Э.Н., Соловова Е.Н., Гальскова Н.Д. и др.) и в сфере использования сказок на уроках иностранного языка (Арьиоки К., Гудкова Л.М., Любченко А.С., Зимняя Л.Я., Безрукова А.В., Залеева З.Г., Лобачева Н.П. и др.). Однако актуальным становится обобщение опыта интегративного обучения на основе сказок.

Предлагаемые на занятии ситуации общения, а соответственно, и содержание обучения иностранному языку детей младшего школьного возраста должны соответствовать коммуникативно-познавательным интересам детей данного возраста, стимулировать их интерес и положительное отношение к изучаемому языку. Сам процесс обучения иностранному языку должен развивать личностные качества ребенка, его фантазию, любознательность, творческие способности и мотивацию к учению, а также воздействовать на его мотивационно-побудительную сферу. Использование сказок предоставляет большие возможности для реализации вышеназванного. Сказка обогащает, развивает и укрепляет внутренний мир ребенка, направляет его способности к творчеству и мечте.

Увлекательность сюжета, образность и забавность делают сказки весьма эффективным педагогическим средством. В сказках схема событий, внешних столкновений и борьбы весьма сложна. Это обстоятельство делает сюжет увлекательным и привлекает к нему внимание детей. Поэтому правомерно утверждение, что в сказках учитываются психические особенности детей, прежде всего неустойчивость и подвижность их внимания [2].

Образность – важная особенность сказок, которая облегчает их восприятие детьми, неспособными еще к абстрактному мышлению. В герое обычно весьма выпукло и ярко показываются главные черты характера, которые сближают его с национальным характером народа: отвага, трудолюбие, остроумие и т. п. Эти черты раскрываются в событиях и благодаря разнообразным художественным средствам [1].

Использование дидактических сказок на занятиях по иностранному языку открывает педагогам широкие возможности при обучении говорению. Дидактические сказки – это такие сказки, которые написаны педагогами или методистами и используются в процессе обучения для решения конкретных дидактических задач. Далее мы рассмотрим дидактические сказки по сторонам и видам иноязычной речевой деятельности. С учетом сказанного были изучены теоретические основы интегративного обучения иностранному языку и обучения иностранному языку на основе сказки, был подобран и организован в пособие материал. В данном случае примеры приводятся на французском языке, так как вторая часть пособия, на английском языке еще не доработана [3].

Пособие «Дидактические сказки для занятий в начальной школе» включает пять разделов, сформированных в зависимости от дидактических целей.

Пособие предназначено для преподавателей французского языка, работающих в начальных классах, а также для студентов, проходящих практику в начальной школе.

Пособие направлено на формирование языковых навыков и речевых умений на французском языке детей младшего школьного возраста. В него вошли дидактические сказки, а также тексты народных и авторских сказок.

Прежде чем привести примеры дидактических сказок, вошедших в данное пособие, следует дать определение понятию «дидактическая сказка».

Сказки, написанные или адаптированные педагогами и методистами с целью использования их в учебном процессе для решения конкретных дидактических задач, можно назвать дидактическими.

Таким образом, дидактическая сказка не только направлена на воспитание личности ребенка, но и решает определенные дидактические задачи в обучении иностранному языку.

Дидактические сказки открывают большие возможности в обучении иностранному языку не только в младшем школьном, но и в дошкольном возрасте. Они играют важную роль в обучении лексике, грамматике и фонетике. Запоминание рифмованных текстов сказок, выполнение иллюстраций к ним, драматизация сказок перед родителями и на праздниках – все это способствует формированию коммуникативной компетенции учащихся и повышает их интерес к иностранному языку [6].

Фонетические сказки предназначены для ознакомления со звуками иностранного языка, а также для их тренировки. Благодаря многократному повторению в тексте сказки звуки легче воспринимаются и запоминаются [8].

На рис. 1 – фрагмент «Сказки о Французском Язычке», которая в зависимости от цели использования на уроке, может решать следующие задачи:

- знакомить обучающихся с новыми звуками;
- формировать и развивать фонетический навык;
- развивать фонетический слух;
- развивать мыслительные процессы;
- развивать долговременную память.

Зарядка органов речи с использованием «Сказки о Французском Язычке» позволяет учителю придумывать все время новые ситуации; вовлекаясь в игру, обучаемые сами могут придумывать свои сюжеты, рисовать картинки с приключениями Французского язычка. Помимо рисования при использовании сказочных сюжетов о Язычке можно использовать импровизированные музыкальные инструменты для усвоения ритма, предлагать учащимся пропевать те или иные образцы или выступить в качестве «композиторов» и подбирать мелодию для рифмовок и маленьких стихотворений. Таким образом, фонетическая и атрикуляционная зарядка с использованием сказок о Язычке позволит не только отрабатывать необходимый фонетический и интонационный материал, но и интегрировать различные виды деятельности.

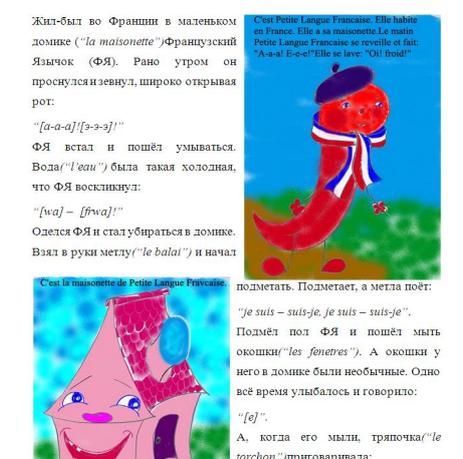


Рис.1

Использование сказок в обучении лексико-грамматической стороне речи позволяет в игровой форме ознакомить детей с основами лексики и грамматики иностранного языка.

Грамматические сказки формируют продуктивный грамматический навык, служат отличным приемом ознакомления с грамматическими конструкциями и их тренировки [8].

Глагол во французском языке очень добрый, любит всем говорить "да". Но он терпеть не может отрицаться и как только нужно кому-нибудь сказать "нет" стремится ускользнуть от своих обязанностей. Поэтому к нему приставили двух стражников "ne" и "pas", и как только нужно сказать нет, они берут глагол под стражу, становятся вокруг него, чтобы он не убежал. Например, глагол хочет сказать: je lis (я читаю), но тут его окружают стражники и получается je ne lis pas (я не читаю).

Рис. 2

На рис. 2 вы можете видеть сказку «О стражниках Ne и Pas». Цель данной сказки: ознакомить с отрицанием глагола.

Задачи, которые она выполняет:

- формирование продуктивного грамматического навыка (отрицание глагола);
- развитие мыслительных процессов (анализа, сопоставления, синтеза);
- развитие долговременной памяти.

Лексические сказки имеют своей целью формирование продуктивного лексического навыка. Такие сказки являются превосходным контекстом для введения новых лексических единиц, а также для их первичной тренировки. Тексты лексической сказки могут быть как на русском языке с внедрением слов на иностранном языке, так и непосредственно на иностранном языке [8].

1.
Auteur:
Nous présentons le conte "Le grand navet".
Je suis l' auteur et voila nos acteurs.
Grand – père:
Je suis le grand – père.
Je tire le navet de la terre.
Grand – mère:
Je suis la grand – mère.
J' aide le grand – père.
Marie:
Je suis une petite fille.
Je m' appelle Marie.
Polkan:
Je suis Polkan, un grand chien blanc.
Mimi:
Je suis Mimi, un petit chat gris.



Рис. 3

Вы можете видеть на рис. 3 фрагмент хорошо знакомой каждому ребенку сказке «Le grand navet» («Репка»). Данная сказка решает сразу две важные задачи: знакомит с лексикой по теме «семья» и обеспечивает первичную тренировку.

Благодаря тому что сказка знакома детям с самого раннего детства, она способствует развитию мыслительных процессов (анализа, сопоставления и синтеза); кроме того, она развивает долговременную память.

Другим эффективным методом обучения иностранному языку является игра, как наиболее близкий вид деятельности для младших школьников. Поэтому необходимо использовать сказки как основу для инсценировки, драматизации и ролевых игр, что позволяет работать над развитием речи младшего школьника.

Инсценировка является важным и необходимым элементом в процессе изучения иностранного языка. Такое серьезное препятствие, как «языковой барьер», становится легко преодолимым, как только дети попадают в ситуацию игры, ролевого взаимодействия, оказываются вовлеченными в общий творческий процесс. Инсценировка нацелена на эффективное усвоение материала,

способствует активизации познавательной деятельности, развитию воображения, памяти, внимания, расширяет кругозор и поддерживает интерес к предмету изучения [5].

Примером сказки для инсценировки может служить хорошо известная детям сказка «Le Petit Chaperon rouge». Целью данной инсценировки будет являться: отработка изученных грамматических конструкций и лексики.

Драматизация способствует развитию двух видов мотивации: самомотивации, когда сказка интересна сама по себе, и мотивации, которая достигается показом ребенку того, что он может понять язык, который изучает. Это приносит удовлетворение и придает веру в свои силы и желание дальнейшего совершенствования [7].

Примером сказки для драматизации мы выбрали хорошо известную сказку «La maison de l'aripin». Данная сказка преследует следующие цели:

- развитие двух видов мотивации (самомотивации и мотивации, созданной учителем),
- эмоциональное воздействие,
- развитие речевой активности,
- формирование коммуникативной и социокультурной компетенции.

Ролевые игры на занятиях по иностранному языку являются информативными и результативными методами обучения с точки зрения восприятия. В процессе игры ученик преодолевает свою скованность и тревожность. Включаясь в ролевые игры на занятиях по иностранному языку, ученики представляют себя в роли кого-то другого в конкретной ситуации, ведут себя надлежащим образом согласно правилам этой игры. Роли, которые исполняют дети, способствуют развитию умения общаться и обсуждать вопросы, понимать и оценивать чувства других людей, решать проблемы. Конечной целью любой ролевой игры на занятиях по иностранному языку являются получение новых знаний и отработка их до навыков и умений [4].

Дети фантазируют и придумывают не только истории, но и целые миры. Не многие задумываются о том, как это можно использовать. Детское творчество должно быть не просто украшением, но и мощным методическим оружием. Таковым может стать создание проекта на основе сюжетов сказок с использованием программы «Киностудия Windows life» «La magie du conte».

В основу идеи создания данного проекта положено желание показать детям, что они способны создавать сказки на иностранном языке сами.

Проект направлен на создание детьми с помощью преподавателя своей собственной видеосказки на основе изученных видеосказок на одну тему. Проект рассчитан на девять часов. Примечательно то, что мы можем применить его практически к любой теме, будь то Рождество, повседневная жизнь или что-то другое.

За время, отведенное на проект дети:

- знакомятся с предложенной темой и ее особенностями в стране изучаемого - языка, находят сходства и различия в традициях России и Франции в рамках данной темы;
- знакомятся с видео-сказками, подобранными учителем;

- знакомятся с литературным жанром «сказка»;
- создают текст собственной сказки;
- создают декорации и героев, рисуют иллюстрации или придумывают костюмы;
- снимают видео-сказку;
- показывают готовую сказку (которую монтирует учитель вместе с детьми).

Мы пришли к выводу, что дидактические сказки позволяют правильно формировать коммуникативную компетенцию младших школьников, гармонично развивать языковые навыки и речевые умения. Кроме того, дидактические сказки развивают личность ребенка и позволяют ему активно формируют не только познавательную, но и эмоциональную, творческую сферу, что, несомненно, способствует дальнейшей адаптации ребенка к образовательной среде.

Список литературы

1. *Арьюки К.* Способы активизации учащихся младшего возраста на занятиях по английскому языку // Раннее обучение английскому языку: теория и практика. – СПб.: 2004. – С. 90–95
2. *Брюсова Н.Г.* Английский язык. Учимся и играем на занятиях английского языка. Классы 2–4. – М.: Дрофа, 2003. – 159 с.
3. *Григорьева Т.В.* Сказка как универсальный учебный материал // Иностранные языки в школе – 1994 – № 3 – с.27–29.
4. *Гудкова Л.М.* Стихи и сказки на занятиях английского языка в начальной школе. – М.: 2005. – С. 8-85
5. *Зимняя И.А., Ильинская Е.С.* Психологический анализ занятия иностранного языка. // Иностранный язык в школе. – 1985. – № 4.
6. *Иванова Н.В.* Роль сказки в развитие коммуникативности младших школьников в процессе обучения иностранному языку.// Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – № 11. – 2006. – С. 53- 59.
7. *Коньшева А.В.* Игровой метод в обучении иностранному языку.– СПб.: КАРО; МН.: Четыре четверти, 2008. – 192с.
8. *Рогова Г.В., Верещагина И.Н.* Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях: Пособие для учителей и студентов пед. вузов. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2000. – 232 с.

© Нельзина Е.Н., Норина О.В., 2016

РАЗВИТИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ И ПОДГОТОВКА УЧАЩИХСЯ К ОГЭ В РАЗДЕЛЕ «ПИСЬМО» НА ОСНОВЕ СИСТЕМНО- ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

Елена Николаевна Нельзина

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

E-mail: nelzina@mail.ru

Анастасия Сергеевна Польшалова

*студентка гр. 748 факультета иностранных языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь*

E-mail: nastewshka@mail.ru

Аннотация: При подготовке учащихся к выполнению задания в разделе «Письмо» в формате экзамена ОГЭ необходим дополнительный подбор упражнений, направленных на освоение структуры и содержательной стороны письма в соответствии с принципами системно-деятельностного подхода.

Ключевые слова: основной государственный экзамен, раздел «Письмо», личное письмо, системно-деятельностный подход, подготовительные упражнения.

ОГЭ по немецкому языку принадлежит к группе экзаменов по иностранным языкам, проводимых в рамках аттестации выпускников в 9-м классе школы. Данный экзамен не является обязательным, его выбирают ученики, планирующие поступать в профильные классы старшей школы. Некоторые школьники выбирают ОГЭ как этап подготовки к ЕГЭ, который предстоит сдавать через два года для поступления в вузы.

Подготовка к данному виду экзамена важна не только на финальном этапе обучения, но и во время всего учебного процесса. Это обеспечивает систематическую работу над языком, психологическую готовность к сдаче экзамена, знакомит учащихся с форматом итоговой аттестации и создает условия для рефлексии и самооценки школьниками уровня владения языком с целью выстраивания дальнейшей траектории подготовки к экзамену.

Важную роль при подготовке к разделу «Письмо» в ОГЭ играет системно-деятельностный подход [4]. Системно-деятельностный подход – это организация учебного процесса, в котором главное место отводится активной и разносторонней, в максимальной степени самостоятельной познавательной деятельности школьника. Ключевым моментом деятельностного подхода является постепенный уход от информационно-репродуктивного знания к знанию действия [5]. Научиться деятельности можно только в деятельности, овладевая требуемыми навыками и умениями.

С целью выявления наличия заданий на развитие письменной речи в форме личного письма были проанализированы УМК для девятых классов «Deutsch. Wunderkinder» (О.А. Радченко, К.Р. Цойнер), «Deutsch. Schritte» (И.Л. Бим, Л.М. Санникова), составленные для общеобразовательных учреждений, и «Mosaik» (Н.Д. Гальскова, Е.В. Ляскова), разработанный для школ с углубленным изучением иностранного языка [1; 2; 6; 7; 8].

УМК	Количество тем	Подготовительные упражнения	Речевые упражнения
Deutsch. Wunderkinder (учебник, рабочая тетрадь)	8	26 – на усвоение структуры письма, форм обращения и прощания, словаря	9
Deutsch. Schritte (учебник, рабочая тетрадь)	5	10 – на усвоение словаря	1
Mosaik (учебник)	10	2 – на усвоение словаря	2

Анализ позволил сделать вывод о необходимости включения в подготовку учащихся к экзамену ОГЭ в разделе «Письмо» дополнительных заданий, направленных на развитие умений создания письма. Эти задания можно разделить на подготовительные и собственно речевые задания.

Цель подготовительных упражнений – усвоение структуры и оформления письма, а также развитие умений отвечать на вопросы, производить трансформацию, сокращение, составление простых и сложных предложений, подбор подходящей лексики и синонимов [3, с. 211].

Подготовительные упражнения на усвоение структуры письма, на запоминание фраз обращения и завершающих фраз, на устранение трудностей при ответе на вопросы и на устранение ошибок:

I. Упражнения на усвоение **структуры письма**

1. Ordne die Teile des Briefes in richtige Reihe an

Antwort 2
Schlusssatz
Grußformel
Ort
Unterschrift
Anrede
Antwort 3
Datum
Briefanfang
Antwort 1

2. Zeichne eine Schema des Briefes

3. Ordne die Teile des Briefes in richtige Reihe an

- Mit herzlichen Grüßen
- Deine Nastja
- den 14. April
- Perm
- Darum hasse ich den Sportunterricht in meiner Schule. Aber leider muss ich unbedingt diesen Unterricht besuchen.
- Wie geht es dir? Vielen Dank für deinen Brief. Es ist sehr gut, dass du Fußball gern hast!

- Was mich betrifft, mag ich nicht besonders Sport, weil ich sehr faul bin. Ja, ich verstehe, dass Sport die Menschen gesunder und schöner macht, aber ich würde lieber im Bett liegen

- Ich spiele gern am Computer, und ich kann verschiedene Apps programmieren. Abends stricke ich ständig und höre Musik. Das aktive Leben ist nicht für mich

- Lieber Leon

- Lass bitte bald wieder was von dir hören!

Подобные тексты можно создавать онлайн, например, на таких сайтах как:

<http://www.goethe.de/lhr/prj/usg/deindex.htm>,

<http://www.lernkiosk.ch/p41000276.html>

<http://lingofox.dw.com/index.php?url=shuffle> .

II. Упражнения на усвоение форм обращения, прощания и завершающих фраз

1. Teile folgende Ausdrücke in 2 Gruppen: formelle und informelle.

«Mosaik» «Hallo Felix», «Lieber Felix», «Sehr geehrte Frau Rudi», «Guten Tag», «Viele Grüße», «Sehr geehrter Herr Professor Müller», «Liebe Anna».

Formelle	Informelle

2. Teile folgende Ausdrücke in 2 Gruppen: formelle und informelle:

«Mit bester Empfehlung», «Mit besten Empfehlungen», «Viele Grüße», «Freundliche Grüße», «Mit besten Grüßen», «Schöne Grüße», «Mit schönen Grüßen», «Herzliche Grüße», «Herzlichen Gruß», «Liebe Grüße», «Mit lieben Grüßen».

Formelle	Informelle

3. Ordne folgende Ausdrücke in 2 Gruppen an: Grußformel und Anrede:

«Schöne Grüße», «Hallo Felix», «Mit schönen Grüßen», «Mit besten Empfehlungen», «Lieber Felix», , «Guten Tag», «Viele Grüße», «Sehr geehrter Herr Professor Müller», «Mit bester Empfehlung», «Viele Grüße», «Freundliche Grüße», «Mit besten Grüßen», «Liebe Anna», «Herzliche Grüße», «Herzlichen Gruß», «Liebe Grüße», «Mit lieben Grüßen», «Sehr geehrte Frau Rudi».

Anrede	Grußformel

III. Упражнения на **устранение трудностей при ответе на вопросы**

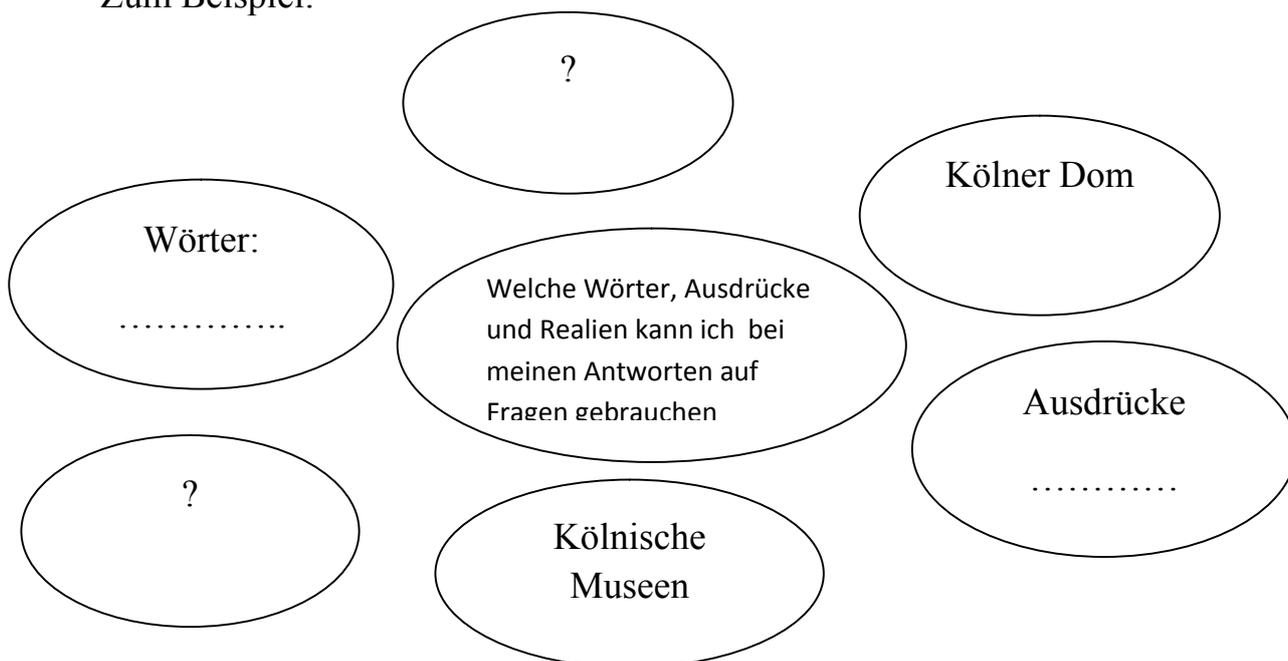
1. Lies den Brief deines Freundes Otto und finde Schlüsselwörter.

...In den Ferien haben wir eine Klassenfahrt nach Köln gemacht. Mir hat der Park «Fantasieland» gefallen. Im vorigen Sommer warst du auch in Köln
...Was hat dir in Köln besonders gefallen?.. Bist du mit den Eltern gefahren?.. Willst du noch einmal nach Köln fahren?

Zum Beispiel: Fahrt, Köln, Sommer usw.

2. Lies den Brief deines Freundes Otto und befrage eine Gedanken-Karte zu jeder Frage.

Zum Beispiel:



3. Lies den Brief deines Freundes Otto und schreibe 3 Ideen, was du antworten würdest.

Zum Beispiel: Mir hat Kölner Dom besonders gefallen; Ja, ich bin mit den Eltern gefahren/Nein, ich habe Klassenfahrt gemacht usw.

VI. Упражнения на **устранение ошибок**

Lies einen Brief und korrigiere Fehler.

Kiew,
den 23. Oktober
Lieber Otto,
wie geht's? vielen Dank für deinen Brief. Dein Fahrt war sehr lustig.
In Köln habe ich vielen Orten besucht, und ich habe viele Emotionen bekommt.
Besonders hat mir Kölner Dom gefallen. Er ist sehr hoch und gotisch!
Ja, ich bin, leider, mit den Eltern gefahren, es wäre viel interessanter, wenn ich mit den Freunden fahren würde.
Diese Reise war sehr interessant, aber will ich nicht zurückkehren. Ich werde lieber in die neue Orte fahren, z.B., in die Türkei oder nach Hannover. Und du? Willst du noch einmal nach Köln fahren?
Ich würde mich freuen, wenn du mir zurückschreiben würdest.
Mit freundliche Grüsse
Dein Sascha

Включение подготовительных упражнений на усвоение структуры, оформления письма, на трансформацию языкового и речевого материала, подбор подходящей лексики и синонимов при планировании письменного высказывания, а также целенаправленный анализ и исправление ошибок в образцах писем позволят учащимся продуктивно подготовиться к выполнению экзаменационного задания.

Список литературы

1. *Бим И.Л.* Немецкий язык. 9 класс: учебник для общеобразоват. организаций с прил. на электрон. носителе – Москва: Просвещение, 2014. – 245 с.
2. *Бим И.Л.* Немецкий язык. 9 класс: учеб. пособие для общеобразоват. организаций – Москва : Просвещение, 2014. – 80 с.
3. *Богданова С.Ю.* Подготовка к ЕГЭ по английскому языку в действующих УМК на разных уровнях общего образования / Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. – 2013 – № 3 (24) – С. 209–215.
4. Демонстрационный вариант контрольных измерительных материалов для проведения в 2016 году основного государственного экзамена по немецкому языку/ Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Федеральный институт педагогических измерений». – 2016.
5. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли. Пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. – Москва: Просвещение, 2008. – 143 с.
6. Немецкий язык. 9 класс.: учебник нем. яз. для IX кл. шк. с углубл. изучением нем. яз. с прилож. на электрон. носителе. – Москва : Просвещение, 2011. – 224 с.
7. Немецкий язык. 9 класс : учебник для общеобразоват. организаций. – Москва : Просвещение, 2015. – 176 с.
8. Немецкий язык. 9 класс : учеб. пособие для общеобразоват. организаций. – Москва : Просвещение, 2016. – 128 с.

© Нельзина Е.Н., Польшгалова А.С., 2016

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Михаил Николаевич Новоселов

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

Светлана Николаевна Новоселова

*преподаватель кафедры иностранных языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: svetlana220577@mail.ru*

Аннотация: Статья посвящена проблеме формирования иноязычной научно-исследовательской коммуникативной компетенции магистров неязыковых специальностей. Выявлены противоречия в системе высшего образования, обусловившие постановку указанной проблемы. Обоснована методологическая основа исследования процесса формирования исследуемой компетенции. Сформулированы цели и задачи дальнейшей работы в этом направлении.

Ключевые слова: магистратура, обучение иностранному языку, компетентностный подход, коммуникативная компетенция, научно-исследовательская компетенция.

Условия полилингвального и поликультурного общества выдвигают новые требования к выпускнику вуза – магистру. Это должен быть ученый, обладающий хорошо сформированной иноязычной научно-исследовательской коммуникативной компетенцией и умеющий интегрировать ее в структуру своей научной деятельности [1].

Переход на уровневое образование направлен на формирование высококомпетентных выпускников вуза – магистров, способных к самоорганизации, научному саморазвитию в течение всей жизни.

Этому способствует формирование иноязычной научно-исследовательской коммуникативной компетенции будущих магистров. Категория «коммуникативная компетенция» широко рассматривается в современной отечественной и зарубежной методической литературе как многоаспектная (В.А. Адольф, И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, И.А. Зимняя, И.В. Халеева, R. Vader, W. Hutchmacher и др.) с позиций разных концепций формирования коммуникативной и профессиональной компетенций в контексте деятельностного образования (D. Hymes), теории и практики обучения неродному языку (Р.П. Мильруд, В.В. Сафонова, L. Bachman, R. While), психологии мотивации и труда (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Дж. Равен и др.). В европейских научных школах доминирующее концептуальное положение по данной проблеме занимают исследования Я. Ван

Эка (VanEk, 1986, 1987). Актуальность представляют работы, посвященные формированию различных компетенций студентов в логике ФГОС ВО (К.Э. Безукладников, И.А. Зимняя и др.).

Однако, несмотря на разносторонность исследований, посвященных формированию иноязычной коммуникативной и научно-исследовательской компетенций, существующие концептуальные положения по этой проблеме, обладающие бесспорной научной ценностью и практической значимостью, не исчерпывают проблему формирования исследуемой компетенции ввиду недостаточности методик; дефицита созданных и накопленных информационных баз, учитывающих особенности обучения языку для специальных целей; неразработанности механизмов произвольного усвоения иноязычного материала различных научных областей. Сказанное является важнейшей проблемой модернизации высшего образования, обусловленной темпами развития фундаментальных и прикладных наук [1: 2].

Проведенный системный анализ основной философской, психолого-педагогической, методической и лингводидактической литературы по проблеме исследования, эмпирический анализ, собственный практический опыт обучения английскому языку для специальных целей, наблюдение за организацией процесса языковой и научной подготовки будущих магистров в вузе позволяют в логике концепции уровневого высшего образования поставить вопрос о недостаточной разработанности проблемы формирования иноязычной научно-исследовательской коммуникативной компетенции у выпускников магистратуры и выявить ряд существенных **противоречий** между:

- социальным заказом на выпускников вуза, владеющих иностранным языком как средством научной коммуникации, и недостаточной разработанностью научных методических основ их подготовки;

- сложившейся обширной научно-теоретической базой научно-ориентированного обучения иностранному языку в вузе и отсутствием научного описания процесса формирования иноязычной научно-исследовательской коммуникативной компетенции у будущих магистров;

- потребностью в эффективных методиках обучения иностранному языку академического и научного общения в магистратуре и их дефицитом в образовательном процессе вуза;

- потребностью в контрольно-измерительных материалах оценки сформированности иноязычной научно-исследовательской коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку академического и научного общения и их недостаточной разработанностью.

Необходимость разрешения данных противоречий определила **проблему исследования**: какова методика формирования иноязычной научно-исследовательской коммуникативной компетенции будущих магистров?

Актуальность данной проблемы, ее недостаточная теоретическая и практическая разработанность явились основанием для определения **темы исследования**: «**Формирование иноязычной научно-исследовательской коммуникативной компетенции у студентов магистратуры**».

Цель исследования: разработка и практическое внедрение в образовательный процесс вуза научно обоснованной, экспериментально верифицированной методики формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции у студентов вуза.

Объект исследования: процесс формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции у студентов вуза – будущих магистров.

Предмет исследования: содержание, методы и приемы формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции у студентов вуза – будущих магистров.

Гипотеза исследования: формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции у будущих магистров будет эффективным, если:

– выявлен компонентный состав иноязычной профессиональной научно-исследовательской компетенции, созданы организационно-дидактические условия, разработан контрольно-диагностический аппарат оценки уровней ее сформированности,

– дано научное описание процесса формирования иноязычной научно-исследовательской коммуникативной компетенции в логике уровня высшего образования;

– разработана, экспериментально верифицирована и внедрена в образовательный процесс вуза методика, ориентированная на формирование иноязычной научно-исследовательской коммуникативной компетенции, выстроенная в логике междисциплинарного, компетентностного, коммуникативно-когнитивного, лично ориентированного, социокультурного подходов с учетом психолого-педагогических новообразований студентов магистратуры, содержание которой основано на принципах: антропоцентрической направленности иноязычного образования в магистратуре; междисциплинарного единства лингвистической и научно-исследовательской подготовки; единства развития и саморазвития будущего магистра; блочно-модульного обучения в контексте развития субъектной творческой самостоятельности; диагностической основы формирования иноязычной научно-исследовательской коммуникативной компетенции [3; 4].

Задачи исследования:

1. Сформулировать теоретические основы формирования иноязычной научно-исследовательской коммуникативной компетенции в условиях уровня высшего образования.

2. Разработать и внедрить в образовательный процесс вуза методику формирования иноязычной профессиональной научно-исследовательской компетенции у будущих магистров.

3. Выявить организационно-дидактические условия формирования иноязычной профессиональной научно-исследовательской компетенции у будущих магистров.

4. Определить диагностируемые показатели сформированности иноязычной профессиональной научно-исследовательской компетенции и проверить эффективность предложенной методики.

В работе использованы следующие **методы научного исследования**:

Теоретические: анализ литературы и существующих методик по проблеме исследования.

Эмпирические: тестирование, анкетирование, опросы и беседы с испытуемыми.

Предполагаемая научная новизна исследования заключается в том, что:

– в логике уровневого образования, контексте иноязычной подготовки магистров на основе анализа их компетенций дополнено понятие иноязычной научно-исследовательской коммуникативной компетенции, определено ее содержание и структура, включающая коммуникативный (социокультурная, лингвистическая, речевая, тестовая, компенсаторная, информационно-техническая, самообразовательная компетенции) и научно-исследовательский (научно-исследовательская компетенция) компоненты;

– с учетом психолого-педагогических особенностей студентов магистратуры, выявленных в исследовании методических принципов и теоретических закономерностей разработана методика формирования иноязычной научно-исследовательской коммуникативной компетенции у будущих магистров, которая состоит из совокупности *содержания*, представленного соотношением видов научной деятельности будущего магистра (участие в международных конференциях, доклады на иностранном языке, аннотирование научной литературы, публикация статей на иностранном языке, оформление заявки на грант, проведение совместных исследований с носителями иноязычной культуры и др.) с видами речевой деятельности и учебными умениями; *технологий* (коммуникативно-, когнитивно- и деятельностно-направленных; личностно- и практико-ориентированных; эмоционально-социальных; развивающих; интерактивных; мультимедийных, здоровьесберегающих), направленных на развитие полилингвальной и поликультурной личности в процессе обучения в магистратуре;

– выявлены организационно-дидактические условия формирования иноязычной научно-исследовательской коммуникативной компетенции как двухчастная система практически реализуемых в образовательном процессе вуза мер, направленных на формирование исследуемой компетенции, реализацию названной методики в практике подготовки будущего магистра (создание иноязычной профессионально-ориентированной инновационной образовательной среды, включающей информационный, социальный, технологический компоненты, и обеспечение профессиональной иноязычной научно-исследовательской деятельности студентов магистратуры).

Предполагаемая практическая значимость и внедрение результатов исследования:

– в образовательный процесс внедрены разработанные научно-методические положения формирования иноязычной научно-исследовательской коммуникативной компетенции магистров;

– с учетом целей и задач настоящего исследования создаются, апробируются и внедряются в учебный процесс специальные курсы для студентов магистратуры;

– составлены и используются в практической деятельности паспорта компетенций, интегрированных в конструктивноязычную научно-исследовательской коммуникативной компетенции;

– результаты исследования применяются в образовательном процессе на факультете иностранных языков, факультете переподготовки и повышения квалификации педагогических работников ПГГПУ;

– разработаны рекомендации по созданию и использованию уже существующих аутентичных дидактических материалов для формирования иноязычной научно-исследовательской коммуникативной компетенции в магистратуре.

Внедрение определяется возможностью адаптации и расширенного применения предложенной методики в практике подготовки будущих магистров и аспирантов. Разработанные учебно-методические пособия, методические рекомендации могут быть эффективно использованы при создании вузовских курсов методики обучения иностранным языкам, иностранному языку для специальных целей, системе повышения квалификации и переподготовки филологов, учителей и преподавателей иностранного языка, сотрудников, осуществляющих научное руководство магистрантами и аспирантами.

Список литературы

1. *Безукладников К.Э.Рубина Н.С.* Формирование лингводидактических компетенций в инновационной развивающей среде // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 6. – С. 95–98.

2. *Bezukladnikov K., Kruze B.*, An outline of an ESP Teacher Training Course (2012). World Applied Sciences Journal (WASJ). Volume 20, Issue 20 (Special Issue on Pedagogy and Psychology) P. 103–106. ISSN: 1818-4952. – URL: <http://www.idosi.org/wasj/online.htm>.

3. *Bezukladnikov K., Shamov A., Novoselov M.* Modeling of Educational Process Aimed at Forming Professional Lexical Competence (2013). World Applied Sciences Journal (WASJ). Volume 22, Issue 7, P. 903–910 ISSN: 1818–4952 URL: [http://www.idosi.org/wasj/wasj22\(7\)2013.htm](http://www.idosi.org/wasj/wasj22(7)2013.htm).

4. *Bezukladnikov K., Kruze B., Mosina M.* Interactive Approach to Esp Teaching and Learning (2013) World Applied Sciences Journal (WASJ). Volume 24, Issue 2, P. 201–206 ISSN: 1818–4952. – URL: [http://www.idosi.org/wasj/wasj24\(2\)2013.htm](http://www.idosi.org/wasj/wasj24(2)2013.htm).

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПУНКТУАЦИОННЫХ НАВЫКОВ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Любовь Владиславовна Павлюкевич

кандидат педагогических наук, доцент

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь

E-mail:pavlovely@yandex.ru

Ирина Васильевна Носкова

студентка гр. 742 факультета иностранных языков

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь

E-mail:irina.noscova@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена методам и приемам формирования пунктуационных навыков у обучающихся на уроке английского языка как важного условия полноценного овладения предметом. В статье раскрываются некоторые особенности пунктуации английского языка, в том числе в сравнении с пунктуационным строем русского языка, приводятся примеры методических приемов обучения пунктуационной стороне речи.

Ключевые слова: пунктуация, знак препинания, синтаксический строй языка.

В условиях глобализации мирового сообщества возрастает необходимость формирования поликультурной языковой личности, происходит усиление тенденции к межкультурной коммуникации, интеграции во всемирное информационное пространство, что, в свою очередь, обуславливает возрастание роли иностранного языка.

На современном этапе стратегическая задача развития школьного образования заключается в обновлении его содержания, методов обучения и достижении на этой основе принципиально нового качества обученности. Однако, несмотря на возрастающую необходимость во всестороннеразвитых компетентных специалистах, сокращение аудиторных часов приводит к тому, что многие аспекты языка остаются недостаточно изученными. В частности, это касается английской пунктуации.

Притом что обучение таким лингвистическим аспектам, как фонетика, лексика, грамматика считается первоочередной задачей, поскольку они формируют ту базу, без которой невозможно проявление коммуникативной функции языка, пунктуация также является его значимой системой. Она представляет собой проблематичную часть грамматики, изучению и обучению которой уделяется незначительное количество времени.

Вопросами пунктуации занимается ряд ученых (А.Б. Шапиро, Л.И. Зильберман, Г.И. Абрамова, Н.С. Валгина и др.), однако, ее природа и функции недостаточно изучены как в плане общего языкознания, так и с точки зрения отдельных языков. Не существует теории пунктуации, которая соответствовала бы теоретическому уровню науки о языке. В области методики отсутствует необходимое дидактическое оснащение для формирования

пунктуационных навыков. Учащиеся всех ступеней образования не изучают правила пунктуации; обучение ей, как правило, является личной инициативой преподавателя. Таким образом, в связи с незнанием большинства правил пунктуации происходит стремительный рост ошибок не только при использовании знаков препинания, но и, как следствие, во всех остальных аспектах языка.

Безусловно, владение пунктуационной грамотностью имеет большое общекультурное значение, является показателем уровня речевого развития человека, так как умение пишущего расставлять знаки препинания в своих текстах свидетельствует об осознанности их порождения. Изучение пунктуационного строя иностранного языка способствует обогащению знаний во всех остальных аспектах языка, более полноценному развитию языковых умений. При этом реализуется важный методический принцип обучения – принцип интеграции и дифференциации. В связи с вышесказанным представляется целесообразным исследование особенностей пунктуационной системы английского языка и разработка учебно-методических пособий для формирования соответствующих навыков у учащихся.

Э.Д. Розенталь определяет термин «пунктуация» как совокупность знаков препинания, используемых в письменной речи, а также собрание правил их расстановки. Знаки препинания наряду с буквами являются частью графической системы каждого языка [1, с. 365].

Употребление знаков пунктуации определяется синтаксическим строем языка, смысловым членением высказывания и ритмико-интонационной системой речи.

Сопоставляя пунктуационные системы английского и русского языков, важно отметить, что данные системы в основном совпадают. Однако эти системы, помимо общего сходства, имеют ряд особенностей. Функции одних и тех же знаков препинания, а также способы оформления в письменной речи часто не совпадают.

Известно, что в английском языке насчитывается 12 пунктуационных знаков препинания: *точка (full-stop)*, *запятая (comma)*, *восклицательный знак (exclamationmark)*, *вопросительный знак (questionmark)*, *скобки (brackets)*, *кавычки (quotationmark)*, *двоеточие (colon)*, *точка с запятой (semi-colon)*, *дефис (hyphen)*, *тире (dash)*, *апостроф (apostrophe)*, *заглавная буква (capitalletter)*, *многоточие (ellipsis)* (*Оксфордский словарь*). В русском языке нет такого пунктуационного знака, как апостроф; заглавная буква и дефис не считаются пунктуационными знаками. Они относятся к орфографическим правилам написания.

Одним из основополагающих аспектов в пунктуации русского языка является синтаксическая структура предложения: существуют строгие правила выделения второстепенных членов предложения и т. п. Английская пунктуация в свою очередь теснее связана со смыслом предложения и интонацией. Знаки препинания могут свидетельствовать о наличии логического ударения, показывать границу ритмической группы, являться сигналом паузы и могут

отсутствовать там, где они должны быть в соответствии с требованиями синтаксиса. Кроме того, что они необходимы для понимания письменной речи, они также служат для выражения оттенков значения, настроения, характера [4, с. 215].

Известное выражение «казнить нельзя помиловать» указывает на необходимость тщательного изучения пунктуации. От правильно расставленных знаков препинания зависит многое: выделение смысловых групп, указание на грамматические и логические связи между словами в предложении и тексте. Знаки препинания призваны передавать эмоции и чувства. Они облегчают зрительное восприятие и понимание текста, придают ему интонационную окраску при воспроизведении вслух [3].

Следует добавить, что изучающим иностранный язык необходимо не только знать основные правила употребления знаков препинания, но и изучать их в сравнении с соответствующими правилами употребления в родном языке. Особый акцент должен быть сделан на те случаи использования знаков препинания, которые отсутствуют в родном языке учащихся. В противном случае нарушается основная функция знаков препинания – служить средством общения между пишущим и читающим и знаки препинания могут стать препятствием для правильного членения и понимания высказывания. При изучении и описании системы пунктуации в иностранном языке в методических целях необходимо, как и в отношении прочих аспектов и уровней языка, учитывать интерференцию языков.

Поскольку использование знаков препинания в английском языке представляет трудности для российских учащихся, появилась необходимость разработки серии уроков, направленных на формирование пунктуационного навыка и развитие внимания учащихся к знакам препинания на письме. Разработанные нами учебные материалы ориентированы как на аудиторную, так и на самостоятельную работу, включают теоретический материал и упражнения на тренировку и закрепление изученного материала. Также прилагается электронное пособие, выполненное в программе AutoPlayMenuDesigner. В дальнейшем учитель английского языка сможет воспользоваться практическими материалами для планирования и проведения уроков, направленных на повышение пунктуационной грамотности учащихся.

Можно выделить три этапа, которые структурируют деятельность учителя и учащихся по формированию пунктуационных навыков:

- введение, ознакомление с пунктуационным знаком;
- тренировка изученного явления;
- применение.

На начальном этапе учащиеся знакомятся с функциями пунктуационного знака, случаями его употребления. Учащимся могут быть предложены наглядные постеры, комиксы, обучающие видео, посредством которых учащимся удастся самостоятельно сформулировать правила использования изучаемого пунктуационного знака.

Следует заметить, что в средних классах школы учащиеся не должны механически учить установленные правила использования знаков препинания. Скорее, следует добиваться того, чтобы сами учащиеся формулировали случаи употребления пунктуационных знаков. Это, несомненно, ускорит процесс развития понятийной структуры мышления.

Особое место в системе работы по формированию пунктуационного навыка занимают различные упражнения.

Объяснение смысловой роли знаков препинания

Ученикам предлагается задание с целью расставить знаки препинания в предложении и увидеть, как меняется его смысл в зависимости от их постановки. Цель этого упражнения – отработать навык выразительного чтения, учить учащихся определять роль знака препинания.

Пунктуационный разбор

Задание предполагает объяснение расстановки знаков препинания в предложении. Цель упражнения – формировать умение правильно расставлять знаки препинания и объяснять их постановку.

Упражнение-конструирование

Важное место принадлежит конструированию предложений. Учащимся необходимо дополнить реплики диалога, употребляя пунктуационные знаки. Благодаря данному упражнению развиваются логическое мышление и речь учащихся.

Исправление ошибок

Учащимся предлагаются предложения, в которых допущены пунктуационные ошибки. Их необходимо найти и исправить. Цель упражнения – развитие пунктуационной зоркости.

Интонирование и прописывание предложений

Данное упражнение осуществляется в парном режиме, требует от первого учащегося правильного интонационного оформления, для того чтобы второй учащийся смог грамотно расставить знаки препинания. Цель упражнения – умение распознавать использование пунктуационных средств на слух.

Упражнение на соотнесение

Задание предполагает соотнесение правила использования знака препинания и примера к данному правилу. Цель упражнения – опознавание учащимся правила употребления пунктуационного знака и умение его объяснить.

Основой заданий третьего этапа выступают аутентичные тексты, статьи, эссе, которые учащимся требуется пунктуационно оформить.

Следует отметить, что необходимо соблюдать определенную иерархию в подаче упражнений (например, от легкого к трудному). Если не обеспечивается определенная пошаговость, логическая и методическая последовательность в работе над формированием пунктуационного навыка,

то выйти на планируемое пунктуационного знака соответственно его правилам употребления в письменной речи трудно, а иногда и невозможно.

Некоторые упражнения созданы с помощью сервиса Learningapps, (приложение Web 2.0 для поддержки обучения и процесса преподавания с помощью интерактивных модулей). Возможности общего доступа и интерактивности позволяют ученикам проверить и закрепить свои знания в увлекательной игровой форме.

Приведем типы заданий:

- а) перекрестный выбор (matching),
- б) альтернативный выбор (true-false)
- в) множественный выбор (multiplechoice),
- г) упорядочение (rearrangement),
- д) завершение / окончание (completion),
- е) замена / подстановка (substitution),
- ж) ответ на вопрос,
- з) клоуз-процедура (cloze procedure).

Можно сделать вывод, что необходимость обучения пунктуационной стороне речи при обучении иностранному языку бесспорна. Изучение правил пунктуации и использование пунктуационных упражнений могут предотвратить появление ошибок, следовательно, повысить уровень грамотности и способствовать более глубокому пониманию пунктуационных правил английского языка и более успешному овладению предметом в целом.

Список литературы

1. *Валгина Н.С., Розенталь Д.Э., Фомина М.И.* Современный русский язык. 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Логос, 2002. – 528 с.
2. *Попова Л.П.* Английская грамматика и пунктуация. – М.: АСТ, 2015. – 221 с.
3. *Рушинская И.С.* Английская пунктуация. English Punctuation: учеб. пособие. – 2-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2014. – 118 с.
4. *Салье В.М., Мячинская Э.И., Цурикова Л.П.* Письменная английская речь: Практический курс – A Course in Written English: учеб. пособие для студ. лингв, вузов. Под ред. И.А. Уолш. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: Издательство Санкт-Петерб. ун-та; М.: Академия, 2005. – 240 с.
5. *Трасс Л.* Казнить нельзя помиловать. Бескомпромиссный подход к пунктуации. – М.: Р. Валент, 2006. – 192 с.

© Павлюкевич Л.В., Носкова И.В., 2016

ЭЛЕКТРОННЫЕ УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Любовь Владиславовна Павлюкевич

*канд. пед. наук, доцент кафедры английской филологии
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: pavlovely@yandex.ru*

Мария Валериевна Поздеева

*студентка гр. 732 факультета иностранных языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: marypozdeeva@yandex.ru*

Аннотация: Рассмотрена проблема самостоятельной работы учащихся на уроках иностранного языка, а также особенности ее организации с использованием электронных учебных пособий. Исследуются значимость и актуальность поставленной проблемы, педагогические предпосылки использования самостоятельной работы в рамках ФГОС, представлена структура организации самостоятельной работы при помощи электронных учебных пособий на уроке иностранного языка.

Ключевые слова: ФГОС, электронные учебные пособия, самостоятельность, самостоятельная работа.

В настоящее время в современном обществе наблюдается тенденция к необычайному увеличению объема информации в различных сферах жизни человека. Необходимость владеть этими знаниями приводит к созданию неких условных критериев, которыми можно охарактеризовать современного индивидуума: это человек, способный адекватно реагировать на изменяющееся окружение и ситуации, уметь быстро принимать решения и, что наиболее важно, активно и самостоятельно находить интересующую информацию.

Часть знаний человек усваивает как нечто вполне привычное, нормальное – это опыт, впечатления, другая же часть должна быть изучена и проанализирована. В прошлых веках предполагалось, что вся ответственность за приобретение различных сведений лежит на школах или наставниках, что основная их задача – передача определенного количества информации, однако сегодня общеобразовательные учреждения ориентированы на выполнение таких задач, как воспитание у обучающихся желания и стремления к самосовершенствованию и постоянному обновлению собственного запаса знаний, а также на развитие умения применить приобретенный теоретический опыт на практике и, в дальнейшем, продолжить его самостоятельно использовать в своей профессиональной деятельности.

Понятие самостоятельности рассмотрено и изучено в работах С.Л. Рубинштейна, Л.С. Выготского, В.Д. Иванова, К.П. Кузовковой, А.Н. Леонтьева, Р.С. Буре, Л.Ф. Островской, Т. Гуськовой, И.С. Кона, А.А. Люблинской, Е.О. Смирновой. В своих исследованиях они рассматривали

вопросы развития самостоятельности в ключе основных проблем психологической науки – проблем личности, деятельности, активности. Они отмечали, что самостоятельность как одно из самых ценных качеств личности следует определять ее целенаправленностью и усилиями человека, направленными на осуществление необходимой деятельности.

Как утверждает Л.В. Жарова «самостоятельность – это осуществление какой-либо деятельности без посторонней помощи. Это и самостоятельное принятие решения, и осуществление намеченного, и самоконтроль, а в ряде случаев — и взятие на себя ответственности за дела и поступки. Поэтому развитие самостоятельности у детей идет вместе с развитием самосознания» [2, с. 218].

П.И. Пидкасистый отмечает, что под самостоятельной работой обычно понимают любую организованную учителем активную деятельность учащихся, направленную на выполнение поставленной дидактической цели в специально отведенное для этого время: поиск знаний, их осмысление, закрепление, формирование и развитие умений и навыков, обобщение и систематизацию знаний [10].

По мнению С. Л. Рубинштейна, самостоятельность является результатом большой внутренней работы человека, его способность не только ставить отдельные цели, задачи, но и определять направление своей деятельности [4; 9].

Таким образом, анализ педагогической и методической литературы позволяет сделать вывод, что под самостоятельностью понимается необходимое качество личности и, как умение действовать самому, опираясь на свои взгляды и причины, не поддаваясь влиянию внешних факторов, самостоятельность крайне необходима для каждого, в особенности для учащихся, для которых самостоятельное освоение новых знаний, видов и форм труда является одной из ведущих видов деятельности. Учитывая зачастую высокую занятость обучающихся, обусловленную увеличением учебной нагрузки и большим количеством часов на самостоятельную работу, необходимо отметить, что общеобразовательные учреждения делают все возможное, чтобы путь самостоятельного обучения был в открытом доступе и мог быть реализован каждым. Одним из таких эффективных средств создания мотивации и ситуации успеха являются электронные учебные пособия.

О необходимости использования грамотной и эффективной работы учащихся также свидетельствуют ФГОС, вступившие в силу с 1 сентября 2011 года. ФГОС определяют самостоятельную работу обучающихся как одно из обязательных требований к организации образовательного процесса, помогающее обучающимся вырабатывать самостоятельность мышления. Для обеспечения осуществления предписанных требований, педагогическому работнику важно сделать все необходимое, чтобы организуемая самостоятельная работа была направлена на развитие личности и, в особенности, ее творческого потенциала, на формирование у обучающихся навыков УУД, а также навыков, способствующих саморазвитию учащихся, что в конечном итоге приведет к неограниченным возможностям непрерывного личностного и профессионального роста.

Следуя современным ФГОС, стоит отметить, что самостоятельное обучение является одним из ведущих видов деятельности, и электронные учебные пособия дают возможность воплотить в жизнь данные стандарты [7; 10].

В связи с развитием технологий информационно-коммуникативные технологии (в дальнейшем – ИКТ) занимают одну из ведущих позиций в сфере образования, поскольку позволяют повысить качество образования, создать новые средства педагогического воздействия и влияния, а также взаимодействовать педагогам и обучаемым с современной техникой на новом уровне. Электронные учебные пособия являются, таким образом, одной из ключевых частей процесса обучения.

При помощи таких компьютерных средств учащийся не столько усваивает готовые знания, сколько обучается умениям самообразования, на что и рассчитывает современная образовательная парадигма. Работа при таких условиях позволяет контактировать с преподавателем не напрямую, а при помощи интерактивных программ и аудиовизуальных средств.

Электронные учебные пособия дают обучающимся намного больше возможностей для работы: они имеют шанс выбрать наиболее приемлемый по степени сложности уровень задания, которое необходимо для отработки того или иного материала. Более того, электронные учебные пособия включают в себя не только практическую часть, но и теоретическую, что в разы облегчает самостоятельное обучение для тех, кто учится дистанционно или же пропустил тему по болезни или другим причинам: электронные учебные пособия могут содержать не только письменные материалы, но также видео и аудиолекции, удобные для тех, у кого аудио-визуальная память развита больше [6].

Большим плюсом данных пособий также являются используемые в них гиперссылки, облегчающие поиск нужного ключевого слова, его перевода или его дефиниции, включающие в себя и некоторый справочный материал. Таким образом упрощается задача в затрате дополнительного времени на розыск необходимой информации в словарях и других источниках. Присутствующее в пособии меню позволяет данному ИКТ-средству быть более интерактивным, чем его книжные аналоги – навигация становится проще и доступнее для учащихся [3].

Более того, электронные учебные пособия являются крайне доступными в настоящее время, поскольку они могут быть использованы при наличии компьютера или любого другого гаджета со всеми включенными в электронные учебные пособия материалами. Сами же материалы в таких пособиях отбираются из проверенных источников и обновляются своевременно, по достижении новых результатов в той или иной области науки.

Нельзя не отметить влияние электронных учебных пособий на обучающихся в педагогической сфере, поскольку оно направлено на развитие личности учащегося, подготовку учащегося к рациональной, успешной, самостоятельной деятельности в окружающем его информационном мире. Работая с электронным учебным пособием, учащийся зачастую имеет дело с работой за компьютером, который также имеет ряд преимуществ:

повышает мотивацию и интерес учащихся, всегда в открытом доступе, позволяет реализовать индивидуальное обучение, имеет большие возможности наглядного предъявления материала, совершенствует языковой уровень [1].

Исследуя возможность электронных пособий, нельзя не изучить такой важный аспект, как технологии организации самостоятельной работы с использованием электронных учебных пособий. Данные технологии включают в себе семь этапов, необходимых для следования как обучающимся, так и педагогом. При организации самостоятельной работы с использованием таких пособий в Пермском гуманитарно-педагогическом университете были использованы представленные ниже технологии.

Первый подготовительный этап – мотивационный компонент и целеполагание. Его целью является обеспечение готовности обучающихся к освоению нового материала, а также к восстановлению опорных знаний, овладению способами и приемами самостоятельной работы. Второй этап – выбор средств и способов работы – является первым из этапов, где обучающиеся самостоятельно начинают работать. На данном этапе они сами делают выбор в пользу того, где они будут использовать пособие и с кем (сами или в группах). Третий этап – ознакомление с учебным материалом и формирование знаний (электронные учебные пособия как средство получения и закрепления знаний). Четвертый этап – конструирование личностного образовательного продукта, т. е. получение результата/продукта деятельности. Этот этап включает в себя два вида самостоятельной работы – поисковый и творческий, позволяющие обучающимся выбрать то, что им более интересно, это в конечном итоге и создает ситуацию успеха. Шестой этап – этап рефлексии, самооценки результата/продукта деятельности. И последний, седьмой, этап – необходимый контроль и коррекция деятельности, предполагающие активное участие педагога для исправления ошибок и указания других вариантов решения.

Приведенная «примерная схема самостоятельной работы обучающихся призвана обеспечить формирование его самостоятельности, осуществление контроля, определение требований к результатам деятельности, создание внешних и внутренних условий самостоятельной работы, учет индивидуальных особенностей каждого студента, возможность планирования и коррекции действий на основе контроля, само- и взаимоконтроля и анализа информации и результативности деятельности студентов» [7].

Рассматривая электронные учебные пособия как метод контроля знания материала, необходимо выделить, что пособие предоставляет возможность автоматизированного тестирования, т. е. объективной оценки учебных достижений обучающихся. Благодаря этому у учащегося формируются адекватная самооценка и осознанность, что он может осилить и более сложный уровень заданий по пройденной теме. Если ответы даны неправильно, у учащегося имеется возможность проанализировать ошибки и прийти к верному ответу.

Следовательно, для изучения иностранного языка электронные учебные пособия – это упрощенный вариант поиска необходимой информации. Учащиеся, использующие такие пособия, отмечают тот факт, что с их помощью они используют свой уникальный подход к изучению языка, подстраивая его под свои особенности и потребности в зависимости от этапа работы.

Таким образом, можно сделать вывод, что электронные учебные пособия могут выступать в качестве эффективного средства организации самостоятельной работы учащихся, а также влияют на формирование их самостоятельности.

Список литературы

1. *Биккулова Г.Р.* Методические основы использования электронных учебных пособий в образовании // *Инновации в образовании.* – 2009. – № 7. – С. 87–97.
2. *Жарова Л.В.* Учить самостоятельности: Книга для учителя. – М., 1993. – 203 с.
3. *Зимина, О.В.* Печатные и электронные учебные издания в современном высшем образовании: Теория, методика, практика. – М.: Изд-во МЭИ, 2003. – 267 с.
4. *Ильин Е.П.* Психология для педагогов. – СПб.: ПИТЕР, 2012. – 638 с.
5. *Мухина В.С.* Возрастная психология. – М.: Гардарики, 2009. – 120 с.
6. *Павлюкевич Л.В.* Формирование лингвометодической самостоятельности будущего учителя инотсранного языка: дис. ... канд. пед. наук. – Пермь, 2012. – 200 с.
7. *Павлюкевич Л.В.* Электронные учебные пособия как средство организации самостоятельной работы учащихся при обучении инотсранному языку. – 65 с.
8. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. – СПб., 2001. – 720 с.
9. *Пидкасистый П.И.* Самостоятельная деятельность учащихся. – М., 1972. – 42 с.
10. Федеральные государственные образовательные стандарты. – 2015. – 50 с.

© Павлюкевич Л.В., Поздеева М.В., 2016

СОЗДАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Маргарита Станиславовна Падукова
учитель английского языка
МАОУ «Гимназия № 16», г. Кунгур
E-Mail: margarita-padukova@rambler.ru

Аннотация. Рассматриваются сущностные характеристики создания языковой среды во внеурочной деятельности как основы развития социокультурной компетенции. Представлен опыт МАОУ «Гимназия № 16» г. Кунгура по организации сетевого взаимодействия образовательных учреждений и разработке комплекса мероприятий, направленных на создание языковой среды.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, языковая среда, социокультурная компетенция, инициативная группа.

В настоящее время в связи с глобализацией всех мировых процессов Министерство образования РФ разработало новые федеральные стандарты общего образования второго поколения. В соответствии с данными стандартами внеучебная деятельность ребёнка приобрела статус «образовательной деятельности» и является необходимым компонентом процесса получения образования; во-вторых, формирование коммуникативной компетенции учащихся стало одной из актуальных проблем обучения иностранному языку. Однако овладеть коммуникативной компетенцией, не находясь в стране изучаемого языка – дело весьма трудное. Поэтому важной задачей учителя иностранного языка становится создание приближённых к реальности ситуаций общения, как на уроке, так и во внеклассной деятельности. В рамках формирования коммуникативной компетенции новые стандарты предполагают достижение как предметных, так и метапредметных результатов. Внеурочная деятельность, напрямую направленная на развитие социокультурной компетенции учащихся, приобретает существенное значение в обучении иностранному языку.

Руководствуясь современными требованиями, было принято решение о создании языковой среды как приоритетного направления развития гимназии. В соответствии с методическими рекомендациями департамента общего образования Минобрнауки России определена инновационно-образовательная модель внеурочной деятельности. Преимуществами данной модели являются: высокая актуальность содержания и научно-методическое сопровождение реализации программы внеурочной деятельности, уникальность формируемого опыта.

Модель создания, освоения и развития языковой среды гимназии представляет собой системную организацию целостного педагогического процесса через предметно-содержательную сторону обучения и воспитания, личность педагога и гимназиста, специфические технологии взаимодействия участников процесса обучения и воспитания.

Языковая среда является системообразующим фактором воспитательного пространства гимназии и создаёт условия для развития и самореализации всех её субъектов.

Эффективность влияния языковой среды гимназии на позитивную социализацию учащихся в значительной мере определяется формированием и гармоничным влиянием всей гаммы внешних (открытость культуре мира, включенность в единое образовательное пространство, взаимодействие с социокультурной средой региона, сотрудничество с семьёй) и внутренних (организационно-педагогических, социально-педагогических, процессуально-педагогических) условий, в которых протекает целостный педагогический процесс [3].

В основе изменений креативности и мотивационно-личностной сферы гимназистов лежат внутренние и внешние аспекты воздействия языковой среды. Согласно предложенному нами подходу к конструированию языковой среды одним из таких внутренних аспектов является внеучебная работа с учащимися. В нашей гимназии не разделяются, а разумно кооперируются учебный и воспитательный процессы на уровне педагогического взаимодействия. Внеучебная работа с учащимися — это часть целостной языковой среды, которая тоже специальным образом организована, содержательно наполнена, методически и технологически тщательно инструментирована [5].

В мае 2011 года СОШ № 16 г. Кунгура получила статус гимназии. Приоритетными направлениями определены создание языковой среды в учебном процессе и внеурочное время. В гимназии изучаются три иностранных языка – английский, немецкий и французский. Основным языком является английский, он изучается на всех ступенях обучения. Второй язык вводится с 5-го класса.

В процессе инновационной деятельности разработан проект поэтапного создания языковой среды в течение трех лет. Данный проект включён в программу развития гимназии.

Введение модели внеурочной деятельности по созданию языковой среды предполагает наличие определённых условий [4]:

Организационные условия предусматривают создание центра, обеспечивающего сетевое взаимодействие всех заинтересованных учреждений и организаций и координацию планируемых и проводимых мероприятий. Таким центром в нашем случае является гимназия. Инициативная группа педагогов занимается разработкой положений мероприятий и подпроектов, планированием, информированием. На базе гимназии планируется работа Региональной ассоциации учителей и преподавателей иностранных языков «Содружество» (далее – Ассоциация) и проведение мероприятий внеурочной деятельности по иностранному языку муниципального и межмуниципального уровней.

Нормативное обеспечение предполагает выстраивание отношений учреждений-партнёров согласно действующему законодательству Российской

Федерации в области образования. В настоящее время есть договор с Ассоциацией, с остальными учреждениями выстраиваются дружеские и партнёрские отношения на бездоговорной основе.

Финансово-экономические условия связаны с поддержкой материальной заинтересованности педагогов гимназии с целью мотивации к инновационной деятельности. В данном случае предполагаются следующие слагаемые финансирования: часть, формируемая участниками образовательного процесса, относящаяся к учебному плану образовательного учреждения; стимулирующая часть; финансирование за счёт целевых средств по реализации инновационного проекта.

Информационное обеспечение осуществляется посредством:

- создания и наполнения страницы на сайте гимназии по реализации инновационного проекта с целью открытости государственно-общественного управления и расширения форм поощрений, усиления публичного признания достижений всех участников образовательного процесса;

- применения информационно-коммуникационных технологий, обеспечивающих процессы информирования, планирования, мотивации, контроля реализации внеурочной деятельности по развитию иноязычной компетенции;

- взаимодействия между участниками проекта способом электронной почты и через страницы в социальных сетях;

- создания и ведения различных баз данных (нормативно-правовой, методической и других);

- проведения мониторинга родительского мнения;

- общения с носителями языка через Интернет, проведения скайп-конференций.

Научно-методическое обеспечение предполагает обновление подходов к повышению профессиональной компетентности педагогов, в том числе через:

- диверсификацию форм методической работы в образовательном учреждении;

- диссеминацию передового педагогического опыта на основе новых информационно-коммуникационных технологий;

- внедрение новых моделей повышения квалификации, в том числе на основе дистанционных образовательных технологий.

Кадровые условия предполагают комплектность образовательного учреждения необходимыми педагогическими работниками. Кроме того, важны наличие соответствующей квалификации педагогических и иных работников образовательного учреждения и непрерывность профессионального развития педагогических работников. Все учителя иностранного языка гимназии имеют педагогическое образование. Все прошли курсы повышения квалификации по организации системно-деятельностного подхода в соответствии с требованиями ФГОС. Есть группа педагогов, готовых к обучению и повышению квалификации с целью введения билингвального обучения.

Материально-технические условия создаются в соответствии с нормативными правовыми актами федерального уровня. Организация сетевого взаимодействия образовательных учреждений и заинтересованных организаций включает в себя сотрудничество и обмен опытом, а также проведение научно-практических конференций, семинаров-практикумов, имиджевых мероприятий и встреч с носителями языка. Материально-технические условия гимназии позволяют организовать внеурочную деятельность такого масштаба. МАОУ «Гимназия № 16» имеет великолепно оформленный актовзый зал, кабинет-гостиную. Все кабинеты иностранного языка имеют достаточный уровень оснащения компьютерной и множительной техникой. Для проведения Skype-конференций специально оборудовали кабинет, оснащённый Web-камерами.

В структуре языковой среды можно выделить интеллектуальный, эмоциональный и когнитивный компоненты, а также установить, что создание языковой среды — процесс открытый, динамичный, развивающийся и многовариантный. Создание языковой среды во внеурочной деятельности осуществляется на основе комплекса мероприятий:

- проведение элективных курсов по иностранному языку;
- внедрение проекта работы летнего языкового лагеря;
- организация муниципального и межмуниципального фестиваля иностранной песни;
- выпуск межшкольной полилингвальной газеты;
- проведение конкурсов чтецов и переводов на иностранном языке;
- организация встреч с носителями языка через проект Peak Adventure Travel Group (г. Санкт-Петербург), Альянс Франсез и зал немецкой литературы библиотеки им. Горького (г. Пермь)
- создание группы экскурсоводов для проведения экскурсий по Кунгуру на иностранном языке;
- организация сотрудничества с немецким и американским читальными залами библиотеки им. Горького в Перми;
- организация Skype-общения со школьниками из стран изучаемого языка (г. Марбург, Германия);
- подготовительные мероприятия к внедрению программы обмена.

В атмосфере языковой среды можно воспитать человека, стремящегося к самореализации и обладающего чувством социальной ответственности, умеющего критически мыслить; человека, чуткого к постоянно меняющемуся миру и способного творчески обогащать его. На основе комплекса мероприятий по созданию языковой среды, проводимых в гимназии, можно не только успешно воспитывать личность и содействовать позитивной социализации учащихся, но и влиять на формирование готовности к постоянному росту и самосовершенствованию [2].

Во время работы летнего языкового лагеря при обучении иностранному языку параллельно создаются условия для активного отдыха детей. Когда учащиеся, отдыхая, получают новые знания, изучение иностранного языка

становится настоящим удовольствием. Задача учителя – соотносить изучаемую тему с индивидуальными особенностями учащихся с задачами воспитания, образования и развития личности. Поэтому и темы для изучения выбираются интересные, развлекательные, доступные для любого уровня знаний языка.

Занятия иностранным языком с учащимися проходят как на открытом воздухе, так и в помещениях. Основанная на принципе коммуникативной методики, программа построена так, что, занимаясь по ней, учащиеся чувствуют себя легко и свободно.

Часть программы – это разговорный тренинг, направленный на:

- преодоление языкового барьера;
- развитие разговорных навыков;
- расширение словарного запаса [1].

Одним из мероприятий является организация Skype-общения с учащимися из стран изучаемого языка – Англии, Германии и Франции. Организовано сотрудничество с немецкой школой в г. Дюссельдорфе (Германия). Учащиеся данной школы являются носителями немецкого языка и владеют английским языком, который изучают с 1 класса. Участники проекта гимназии – учащиеся 5–9-х классов, изучающие два иностранных языка – английский и немецкий (французский). Подобное общение способствует развитию языковой компетенции и диалогу культур.

Наиболее частым мероприятием является проведение лингвострановедческих семинаров-практикумов с носителями языка. Гимназию посетили представители Франции, Германии и англоязычных стран. Учащиеся имеют уникальные возможности «живого» общения с представителями зарубежных культур.

Учащиеся гимназии являются частыми гостями зала немецкой культуры в краевой библиотеке им. А.М. Горького. Они принимают участие в традиционных мероприятиях и встречах, организуемых в данном учреждении.

В процессе проведения фестиваля иностранной песни происходит реализация следующих задач:

- отработка лексических, фонетических и грамматических навыков по теме «Музыка»;
- популяризация английской, немецкой и французской музыкальных культур;
- привлечение молодёжи к изучению культуры англо-, франкоязычных и немецкоговорящих стран.

Помимо этого фестиваль способствует:

- повышению интереса к иностранным языкам;
- повышению интереса к русскому языку и русской культуре за пределами России;
- привлечению молодежи к музыкальному творчеству;
- внедрению новых форм досуговой деятельности.

Основным результатом реализации комплекса мероприятий является повышение уровня развития социокультурной компетенции, знания национально-культурных особенностей, социального и речевого поведения

носителей языка и умения пользоваться ими в процессе общения. Установление тесного сотрудничества с носителями языка – один из ожидаемых практических результатов. В результате реализации проекта у детей повышается интерес к изучению иностранного языка; внеурочное время организовано интересно и с пользой.

Таким образом, целенаправленное и систематическое создание языковой среды способствует развитию социокультурной компетенции. Воспитание языковой личности происходит в различных формах внеурочной деятельности.

Список литературы

1. *Калашникова Л.Н.* Формирование познавательной активности школьников в процессе их общения во внеурочной деятельности. – Харьков, 1996.

2. *Карашева Н.Б.* Двужычие как фактор воспитания культуры межнационального общения учащихся // Рус. яз. в шк. – 1990. – № 3.

3. *Кашаева В.В.* Создание языковой среды как фактор социализации учащихся. – Пенза, 2000.

4. Федеральный государственный стандарт основного общего образования : утверждён приказом министра образования и науки РФ № 1897 от 17 декабря 2010 г. – М.: Просвещение, 2011.

5. *Федотов С.А.* Формирование языковой среды на уроке английского языка. – Москва, 2012.

© Падукова М.С., 2016

КЕЙС-МЕТОД КАК СПОСОБ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В 6-М КЛАССЕ

Елена Юрьевна Панина

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

Алена Дмитриевна Рубцова

*студентка гр. 743 факультета иностранных языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: rubtsova-alena17@yandex.ru*

Аннотация: Одной из современных образовательных технологий является проблемное обучение, ключевым понятием которого принято считать проблемную ситуацию. Кейс-метод – один из способов создания и предъявления проблемной ситуации.

Ключевые слова: проблемное обучение, проблемная ситуация, кейс-метод.

Методика преподавания иностранных языков – это гибкая и расширяющаяся информационно-образовательная среда, в которой наряду с традиционным подходом к преподаванию наблюдается повышение интереса к новым образовательным моделям и педагогическим инновациям, технологиям и методам, отвечающим современным социальным, экономическим, нравственным и образовательным технологиям.

Одной из активных современных образовательных технологий является проблемное обучение, которое способствует развитию интеллекта учащихся, его эмоциональной сферы, так как предполагает не только усвоение результатов научного познания, но и самого пути познания.

Для успешного применения этой технологии учителю необходимо правильно организовать процесс обучения, учитывая основные методы, принципы и компоненты проблемного обучения, поскольку, вследствие отсутствия у учащихся необходимых умений самостоятельно организовать исследовательскую работу, они не всегда способны сразу и непосредственно разрешить сформулированную основную проблему.

И.А. Ильницкая, автор учебного пособия, посвященного методике проблемного обучения, считает, что при разработке и постановке системы проблемных ситуаций именно последовательная система проблемных ситуаций является основным условием организации проблемного обучения. В системе проблемных ситуаций выявляется главная доминантная ситуация и ряд вспомогательных. Формулировка основной проблемной ситуации представляет наибольшую трудность, но именно она обеспечивает активизацию познавательной деятельности обучаемых, делает процесс познания более целенаправленным и осмысленным [2, с. 40].

Одним из инновационных способов организации проблемного обучения является кейс-метод (Case-Study).

Суть данного метода заключается в осмыслении, критическом анализе и решении конкретных проблем или случаев. Кейс – это описание ситуации, которая имела место в той или иной практике и содержит в себе некоторую проблему, требующую разрешения. Это своего рода инструмент, посредством которого в учебную аудиторию привносится часть реальной жизни, практическая ситуация, которую предстоит обсудить и по которой обоснованное решение.

Часто можно констатировать факт, что существующий разрыв между интеллектуальными возможностями школьников, их интересами и тем, что они в действительности могут высказать на иностранном языке, постепенно разрушает мотивацию, которая поддерживалась вначале новизной предмета, стремлением, готовностью и желанием научиться общаться на изучаемом языке. Использование кейсов, имеющих непосредственную связь с реальной жизнью, позволяет применять полученное знание языка на практике, что, безусловно, увеличивает мотивацию учащихся к его изучению.

Для учителя в 6 классе сложной задачей, требующей эрудиции, педагогического мастерства и времени, является разработка кейса, т.е. подбор

соответствующего реального материала, в котором моделируется проблемная ситуация и отражается комплекс знаний, умений и навыков, которыми учащимся нужно овладеть.

Итак, кейс представляет собой описание конкретной реальной ситуации, подготовленное по определенному формату и предназначенное для обучения учащихся анализу разных видов информации, ее обобщению, навыкам формулирования проблемы и выработке возможных вариантов ее решения в соответствии с установленными критериями [3, с. 532–534]. Кейс-технология способствует развитию умения анализировать ситуации, оценивать альтернативы, выбирать оптимальный вариант и составлять план его осуществления. Если в течение учебного года такой метод применяется неоднократно, то у учащихся вырабатывается устойчивый навык решения практических задач [1, с. 20].

Деятельность преподавателя при использовании кейс-метода включает две фазы. Первая представляет собой творческую работу по созданию кейса и вопросов для его анализа. Вторая фаза включает в себя деятельность преподавателя в классе, где он выступает со вступительным и заключительным словом, организует малые группы и дискуссию, поддерживает деловой настрой на уроке, оценивает вклад учеников в анализ ситуации. Наличие в структуре кейс-метода споров, дискуссий, аргументации довольно сильно тренирует участников обсуждения, учит соблюдению норм и правил общения. Еще большая нагрузка приходится на преподавателя, который должен быть достаточно эмоциональным в течение всего процесса обучения, разрешать конфликты и не допускать их, создавать обстановку сотрудничества и конкуренции одновременно, и, самое главное, обеспечивать соблюдение личностных прав учащегося.

Учитывая специфику исследования, остановимся более подробно на реализации данной технологии в средней школе на примере УМК «New Millenium English» (авторы – Н.Н. Деревянко и др.) для 6-го класса.

Анализ учебно-методического комплекта показал, что кейс-метод, как одна из новых технологий обучения, еще не нашел отражения в содержании УМК. Следовательно, учитель может самостоятельно разработать кейсы в соответствии с тематикой учебника. Чтобы создать кейс, учителю необходимо следовать определенной структуре построения кейса, которая включает в себя следующие этапы:

- определение дидактических целей кейса: выделение раздела-темы, которому посвящен кейс, формулирование целей и задач,
- выявление проблемной ситуации,
- построение кейса, основных тезисов, которые необходимо воплотить в тексте,
- определение ситуации, ее соответствия с реальной жизнью,
- выбор типа кейса,
- написание текста кейса, дополнительных заданий к нему,
- внедрение кейса в практику обучения, его использование на уроке.

В соответствии с приведенным алгоритмом в рамках раздела учебника «Keep fit and Healthy» был разработан ряд кейсов, таких как «Famous and isolated», «We are the champions», «Urgent case». Предлагаемые кейсы содержат проблемы внешнего вида, здорового образа жизни, правильного питания, профилактики и лечения заболеваний, поддержания здоровья. Учащиеся данной возрастной категории часто обеспокоены своим внешним видом, оценкой со стороны окружающих, конкуренцией среди сверстников, эти факторы обеспечивают актуальность темы, выбранной для создания кейсов. Кейсы разработаны с учетом возрастных и психологических особенностей учащихся, отвечают их интересам, что также обуславливает актуальность их использования. Разработанные кейсы могут быть использованы как в ходе изучения темы, так и в качестве заключительного урока по ней.

При создании кейсов учитывается принцип дифференциации, поэтому каждый из кейсов содержит несколько проблем, различных по уровню сложности. Одна из проблем предполагает самостоятельный поиск решения проблемы, используя дополнительные источники информации, содержащие большой по объему текстовый материал, и рассчитана на группу учащихся с высоким уровнем подготовки. Ученикам со средним уровнем подготовки предлагается решить проблему, используя видеоматериал из интернет-источников, предоставленный учителем. Учащимся с более низким уровнем подготовки предлагается проблема, непосредственное решение которой находится в одной из тем учебника. Данные кейсы предполагают, что ученики владеют языковым материалом по теме правильного питания, способов борьбы с простудными заболеваниями из раздела «Keep fit and healthy», с которым познакомились на предыдущих уроках.

Работа с каждым кейсом включает несколько этапов:

1. Организационный момент. Знакомство с темой урока.
2. Представление кейса. Чтение текста и знакомство с ситуацией.
3. Работа в группах. Поиск возможных решений данной проблемы, использование интернет-источников и других материалов, предложенных учителем, подготовка к презентации результатов.
4. Представление результатов работы в группе. Обсуждение принятого решения.
5. Подведение итогов. Этап рефлексии.

В кейсе «**Famous but Isolated**» содержатся три проблемы: ожирение подростков, вредная пища, вирусное заболевание. Проблемная ситуация представлена следующим образом:

Linda Davis is an ordinary girl. She is 15. She lives in Wales with her family. However she doesn't study at school as usual teens of her age, you never see her playing with her friends outside or walking down the street, because she has got a problem, connected with her health. She is overweight as the doctors say. Her weight is about 130 kilos. It's difficult for her to move, she usually stays at home, sitting on the sofa, watching movies and eating harmful food. Her favourite food is fast food and ice-cream. She can eat it all day long. That's why she often catches a cold and suffers from a stomachache.

She is depressed, because she almost can't move. She hasn't got any friends, and she is practically isolated from the outside world. Her parents are concerned about her problems and they are ready to do everything possible to help her overcome them.

Учитель фронтально спрашивает, какие возможные проблемы ученики нашли в тексте, записывает их на доске, затем распределяет учеников по группам, учитывая уровень их подготовки, и предлагает каждой из групп решить ту или иную проблему. Возможные решения данной проблемы, используя Интернет или материалы, предложенные учителем, учащиеся могут представить в различных видах: плаката об ожирении с устным комментарием к нему, таблицы вредной и здоровой пищи, алгоритма действия при простуде.

Для решения проблемы ожирения учащимся предлагается интернет-ресурс по теме «Obesity», включающий текстовый и иллюстративный материал: <http://www.cyh.com/HealthTopics/HealthTopicDetailsKids.aspx?p=335&np=152&id=2462>.

Решая проблему вредной еды, учащиеся используют видеоролик «Benefits of eating fruits and vegetables», повествующий о правильном питании:

https://www.youtube.com/watch?v=u1sh_XGKJ-Q.

Для поиска решения проблемы борьбы с простудой учащимся предлагается раздел учебника по теме «If you have flu, you should...».

В тексте, который учащиеся читают в кейсе «**We are the champions**», также содержатся три проблемы: как подготовить свой организм к спортивным соревнованиям, как бороться с лишним весом и как преодолеть вирусное заболевание:

The Perm Ministry of Education is going to organize a sport competition between the schools of our city. Your school has decided to take part in it. Your class is supposed to be responsible for the participation in this competition. Your headmaster of the school said: "It's necessary to win; otherwise the school will lose its reputation". You have to be prepared for the competition physically and mentally. There are 20 pupils in the class. All of you have different abilities to do sport: 7 pupils of your class are fond of sport, 8 pupils of your class are overweight, 5 pupils of the class are often ill. The competition will take place next week. You have limited time to prepare for it.

Решая проблему по подготовке организма к спортивным соревнованиям, учащиеся используют интернет-источник, содержащий текстовый материал, а также таблицы в качестве примеров:

<http://www.cdc.gov/physicalactivity/basics/children/index.htm> – описание количества физических нагрузок для подростков,

http://www.cdc.gov/physicalactivity/success/children_example_maria.htm – пример распорядка дня спортсменки Марии,

http://www.cdc.gov/physicalactivity/success/children_example_harold.htm – пример распорядка дня спортсмена Гарольда.

Для решения проблемы лишнего веса учащимся предлагаются видеоматериалы о правильном питании подростков и последствиях неправильного питания, список новых лексических единиц:

<https://www.youtube.com/watch?v=d6FvjNUEIBs>,

https://www.youtube.com/watch?v=7FWhXM_wpDc.

Для поиска решения проблемы, связанной с простудой и способами ее профилактики, учащимся предлагается тема одного из разделов учебника «If you have flu, you should...».

Третий кейс «**Urgent case**», содержащий описание реальной для школьников ситуации (You decided to go camping to the countryside with your friends. However you face some problems during your trip. One of your friends has got a head injury and his nose is bleeding. One more friend has got a sun heat. Two more friends are suffering from an allergy. And the last one friend is coughing), позволяет выявить несколько актуальных для школьников проблем: правил оказания первой медицинской помощи, алгоритм действий в кабинете врача, лечения простуды.

Работая в группах, обучающиеся пользуются не только своим жизненным опытом, но и предложенными учителем различными источниками информации. Так, в процессе решения проблемы оказания первой медицинской помощи при переломе учащимся предлагается видеоролик, текстовый и иллюстративный материал по теме «First Aid»: http://bestfriend.co.in/junior_issue/zoom/Big-Chart---Keeping-Safe-and-First-Aid.jpg, <https://www.youtube.com/watch?v=XjMvBW9KDLA>.

Решая проблему в кабинете доктора, учащиеся могут воспользоваться примерами диалогов, представленных в учебнике по теме «At the Doctor's».

Для решения проблемы, связанной с простудным заболеванием, учащимся также предоставляется материал учебника по теме «If you have flu you should...».

Таким образом, во-первых, метод проблемного обучения с помощью кейсов направлен на формирование у учащихся метапредметных действий и интегративных знаний, универсальных способов деятельности и ключевых компетенций, доступных обучающимся 6-го класса, что способствует самостоятельному изучению английского языка и культуры стран изучаемого языка. Во-вторых, реализация принципов дифференциации и индивидуализации через кейс-метод способствует повышению мотивации к изучению иностранного языка и дальнейшему развитию иноязычной коммуникативной компетенции. Кроме того, кейс-метод позволяет расширить связи английского языка с другими учебными предметами, содействует социальной адаптации учащихся в современном мире.

Список литературы

1. *Дубинина Г.А.* Технология применения кейс-метода в процессе обучения иностранному языку // *Инновационные подходы в обучении иностранным языкам.* – М.: Рема, 2010. – С. 20.
2. *Ильницкая И.А.* Проблемные задания как прием обучения иностранному языку. – Минск, 1994. – 40 с.
3. *Пахтусова Е.Э.* Метод кейсов в обучении иностранному языку // *Молодой ученый.* – 2014. – № 7. – С. 532 – 534.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УЧЕБНОГО ПЕРЕВОДА ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ

Галина Ионовна Попова
учитель английского языка
МАОУ «СОШ № 41», г. Пермь
E-mail: galinapopova@gmail.com

Аннотация. Описывается опыт переводов учащимися английской народной поэзии, и рассматривается, как эта деятельность развивает их интерес к английскому языку и творческие способности. Результаты работы позволяют утверждать, что учащиеся понимают важную роль перевода в учебном процессе. Изучение переводов мастеров и собственные усилия в этом направлении помогают сближению культур и повышают уже со школьной скамьи заинтересованность в переводческой деятельности, в изучении английского языка.

Ключевые слова: учебный перевод, мотивация, ритм, стихотворный перевод.

Вопрос использования перевода при обучении иностранным языкам решается неоднозначно. Роль перевода кардинально изменялась с течением времени, как учебный прием он мог играть основную роль в процессе обучения или быть полностью исключенным из этого процесса. На наш взгляд, пренебрежение ролью перевода на уроках иностранного языка неоправданно. В частности, это связано с мотивационными возможностями перевода. Английский язык интересен учащимся, но часто его считают трудным предметом. По мере возрастания трудностей интерес к предмету снижается. Английский язык – подходящий предмет для развития у ребёнка любознательности, умения удивляться, культивации привлекательности знаний, собственной значимости в этом увлекательном процессе.

Чем выше культурный уровень школьников, широта и глубина их познаний, тем легче им воспринять чужой язык, понять чужую культуру, сравнить со своей. И делают они это через родной язык, пользуясь переводом. На занятиях мы столкнулись с разными видами и возможностями перевода. В этом нам помогли «Стихи Матушки Гусыни», которые впервые появились в Англии во время правления королевы Елизаветы I. Их сочиняла знать, чтобы рассказывать о закулисных интригах двора. Стихи были забавны, легки для запоминания, с сочными сюжетами. Их популярность росла у народа, который распевал их, как песни. Авторы же не только не претендовали на славу, но, наоборот, старались остаться неизвестными. Одновременно с весельем и шуткой в стихах есть мудрость и жизненные уроки, проверенные временем, музыкальность и глубокий смысл [5]. Неудивительно, что стихами заинтересовались маститые поэты-переводчики нашей страны, такие как С.Я. Маршак, К.И. Чуковский, Ю. Хазанов и др.

Использование английского фольклора и переводов может раскрыть для учеников волшебный мир английской народной поэзии, показать английский юмор, выраженный в стихах, пробудить у учащихся желание совершенствовать знание английского языка [1; 2; 3; 4]. В проекте «Как учить английский язык с наслаждением» были поставлены следующие задачи: 1) показать, как английский язык можно изучать через нетрадиционные формы обучения; 2) проанализировать деятельность учащихся в процессе работы над стихами, чтобы выяснить уровень их заинтересованности и мотивации; 3) акцентировать внимание учителей английского языка на том, что использование творческих заданий на уроках способствует повышению интереса к языку. Данный проект начался с пятиклассников школы № 41, затем был проведён в начальной школе с первого по четвёртый классы, в школах № 99 и № 124, а также на городской конференции в пермской гимназии № 6. Мы познакомили со «Стихами Матушки Гусыни» более шестисот учащихся.

Проект был встречен с большим интересом. Оказалось, мало кто из детей слышал или читал эти стихи, существованию которых в 2015 году человечество отмечало 250 лет. И закономерно возникло желание познакомить школьников с этой поэзией и замечательными переводами классиков, чтобы восполнить пробел в знании мировой литературы, образовавшийся с раннего детства. Детям открылась новая страница удивительных весёлых стихов и шутливых песенок, о которых Корней Чуковский в книге «От двух до пяти» написал: «Стишки, входящие в «Старуху-Гусыню», просеивались через тысячи сит, прежде чем из них образовался единственный всенародный песенник, без которого немислимы детские годы английских, шотландских, австралийских, канадских детей». [3, с. 5].

В процессе реализации проекта ребята узнали, как переводчики стараются переводить стихи, чтобы читателям они понравились, были понятны, умело при этом донося смысл стиха, характер и настроение. Они открыли для себя, что перевод бывает буквальным, художественным, вольным. Участники проекта учили наизусть английские стихи и их русские переводы. Этот материал ждал учащихся в библиотеке и на большом, ярком стенде школы. Закономерно, что следующим желанием детей было попробовать себя в переводе. Был выбран стихотворение «Hey, diddle diddle» [3, с. 5].

Hey diddle diddle,
The cat and the fiddle,
The cow jumped over the moon.
The little dog laughed
To see such sport,
And the dish ran away with the spoon.

Мы перевели его близко к тексту, обсудили содержание и вспомнили, в каком веке оно писалось, каких исторических персонажей скрыл неизвестный автор под образами животных. Затем прочитали три перевода известных поэтов С.Я. Маршака, К.И. Чуковского и Ю. Хазанова [3, с. 8].

Переводы стихотворения «Hey, diddlediddle»:

Перевод К.И. Чуковского	Перевод С.Я. Маршака	Перевод Ю. Хазанова
<p>КОШКА И СКРИПКА Чих-чих-чехарда, Разбегайтесь кто куда! Месяц по небу летит, В чехарду играть велит. Котик скрипочку достал И на скрипочке сыграл. Блюдечко и ложка Скачут по дорожке, А корова не успела И на небо улетела!</p>	<p>ЧУДЕСА В РЕШЕТЕ Играет кот на скрипке, На блюде пляшут рыбки, Корова взобралась на небеса. Сбежали чашки, блюдца, А лошади смеются. – Вот, говорят, Какие чудеса!</p>	<p>ЧЕПУХА Эй, о люли-люли, Котята на стуле, Баран к луне подскочил. Хохочет щенок: Какой прыжок! А стакан побежал что есть сил.</p>

Эти три перевода стремятся передать эстетическое и художественное своеобразие оригинала. Ученики читают их радостно, весело, обращают внимание на разный ритм фраз в каждом из переводов, отмечают энергию стихов, с удовольствием повторяют их и без труда запоминают эти забавные стихи. Появление новых версий перевода – это доказательство высокой социокультурной ценности и привлекательности произведения. «Переводы одного и того же произведения дополняют друг друга, поскольку зачастую они позволяют нам увидеть оригинал с различных точек зрения», как считает У. Эко [6, с. 297]. И в XXI веке будут находиться желающие попробовать осуществить свой вариант перевода.

Все участники проекта выразили желание участвовать в стихотворном переводе, а также в конкурсе рисунков по этому стихотворению. Экспозицию на выставке меняли каждый день, так как желающих было много. Большой детский коллектив ощутил прилив творческих сил, всем хотелось попробовать себя в переводе. По результатам конкурса ученики отобрали три лучших перевода:

Антон Бурылов, 5 б	Даниил Седельников, 5а	Вадим Пеньков, 5д
<p>Играет кот на скрипке, Корова пляшет с рыбкой И блюдец навека улетело в облака. Захотела и корова полететь, Но бестолково, Хвостом-пропеллером крутит, Вправо-влево Не летит. Пес хохочет: вес большой. Манька, всё! Иди домой. Вот такие чудеса В наших пермских Во лесах.</p>	<p>Играет кот на скрипке, Корова в небесах Решила перепрыгнуть луну. Вот чудеса! Собака засмеялась, Увидев этот спорт, А ложка и тарелка Сбежали вместе. Вот!</p>	<p>Ветер дул, задувал, Кот на скрипке заиграл, А корова от испуга Заскочила на верблюда. Засмеялась собачка: Ничего себе задачка, Как корову снять с верблюда, Ведь горбатуму-то худо.</p>

По окончании проекта была предложена анкета, которая помогла выявить, повысился ли интерес школьников к изучению английского языка:

Вопросы	Количество учащихся, давших положительные ответы (из 148 чел.)
1. Были ли вы знакомы со стихами из «Сказок Матушки Гусыни» до нашего проекта?	11
2. Почувствовали ли вы юмор и задор английского стиха при переводе?	148
3. Попробовали ли вы переводить на русский язык в стихах?	148
4. Было ли так, что вы пробовали переводить и у вас не получилось?	5
5. Захотелось ли вам найти ещё стихи и почитать?	148
6. Захотелось ли вам найти и выучить стихи наизусть?	100
7. Участвовали ли вы в иллюстрировании стихотворения «Кошка и скрипка»?	148
8. Повысился ли ваш интерес к английскому языку после знакомства со стихами?	148

После обработки анкеты были сделаны следующие выводы:

1. Ученики получили большое удовольствие, переводя «Стихи Матушки Гусыни».

2. Затруднение вызвало незнание слов, но в то же время было полезно догадываться о значении слов, искать перевод слов в словаре, открывать схожесть и различие в звучании английских и русских слов, улавливать ритмичность языка; некоторые стихи ребятам даже хотелось петь.

3. Ребят не остановило, что не сразу получались стихотворные переводы, они пробовали ещё и ещё, пытались создавать рифмованные фразы, и в результате получились неплохие переводы.

4. В ходе опроса ученики подтвердили, что им было интересно переводить стихи. Они испытали творческий азарт, вдохновение, удовольствие от работы над словом.

5. Ребята обнаружили, что одно и то же стихотворение было совершенно по-разному переведено известными авторами (Маршаком, Чуковским и другими), но это не разрушило очарования английского стиха, наоборот, каждый автор по-своему донёс его содержание до читателя.

6. Для юных переводчиков английский язык стал ближе, усилились желание заниматься английским языком и вера в успех.

7. Проект «Как учить английский язык с наслаждением» показал, что нетрадиционные формы изучения английского языка пробуждают желание лучше и глубже знать этот предмет. «Стихи Матушки Гусыни» – неиссякаемый источник работы над английским языком, английским юмором, это работа, вызывающая положительные эмоции, доставляющая радость и наслаждение.

Следовательно, после знакомства со «Стихами Матушки Гусыни» и участия в творческой работе (переводе и разучивании стихов, песен, рисовании иллюстраций) значительно повысился интерес учащихся к английскому языку. Обычный урок английского языка превратился в лабораторию, где дети-учёные занимались поиском своего открытия значимости и важности слова, о чём они никогда прежде не задумывались. Они были увлечены процессом поиска и находками, усердно трудились над переводом, чтобы почувствовать красоту английской поэзии, передать ощущение радости, счастья, понимания другой культуры, другого языка окружающим. Результаты проекта выявили существенную роль учебного перевода как средства повышения мотивации к изучению иностранного языка.

Список литературы

1. В.А. Верхоглад «Английские стихи для детей». – М.: Просвещение, 1986. – 80 с.
2. Стихи Матушки Гусыни [Электронный ресурс]. –URL: <http://readka.cofe.ru/U-nas-v-gostyah-poet/Stihi-Matushki-Gusyini> (дата обращения: 24.09.16).
3. Чтение ради пользы и удовольствия: сост. Д.Н. Белл, Б.Н. Белл. – М.: Высшая школа, 1977. – 95 с.
4. Т. Коти. Уроки английского (этикет для юных леди и джентльменов). – М.: Олма-пресс, 2002. – 63 с.
5. У. Эко. Сказать почти то же самое: Опыт о переводе. – СПб.: 2006. – 297 с.
6. <http://treasuryislands.wordpress.com>

© Попова Г.И., 2016

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К КОНСТРУКТИВНОМУ РАЗРЕШЕНИЮ КОНФЛИКТОВ В СИСТЕМЕ «УЧИТЕЛЬ – УЧЕНИК»

Ирина Сергеевна Почекаева

*канд. пед. наук, доцент кафедры английского языка
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: rochekaeva@yandex.ru*

Юлия Николаевна Собянина

*Студентка гр. 743 факультета иностранных языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: jul.sobyanina@yandex.ru*

Аннотация: Рассматривается готовность студентов педагогического университета к разрешению конфликтов со школьниками. Считается, что

неуверенность студента в своих умениях конструктивно разрешать конфликты с учащимися может негативно повлиять на его желание работать учителем после окончания университета.

Нашей целью было выявление наиболее эффективных путей подготовки будущих учителей к разрешению конфликтов со школьниками. Мы изучили теоретический материал по проблеме разрешения конфликтов и разработали анкеты для того, чтобы выяснить, считают ли студенты, что они готовы к разрешению конфликтов со школьниками. Результатом нашей работы стал проект тренинга по подготовке к разрешению конфликтов для будущих учителей. Наш проект принадлежит к сфере изучения педагогики и психологии.

Ключевые слова: конфликт, конфликт в системе «учитель – ученик», конфликтологический тренинг.

Профессия учителя английского языка требует не только глубокого знания предмета, но также умения создать атмосферу психологического комфорта на уроке. Важно помнить, что английский – не родной язык для учеников, поэтому для его изучения требуется обеспечение максимально комфортных условий. Конфликты, возникающие между учителем и учеником, нарушают ход образовательного процесса и являются одним из частых факторов неуспеваемости учеников. Неумение разрешать конфликты с учениками влечет за собой невозможность организации эффективного урока.

Ни для кого не секрет, что выпускники педагогических вузов часто отказываются работать в школе. Одной из причин может быть недостаточность конфликтологической подготовки, ведь даже несмотря на то, что в программе всех университетов присутствует достаточное количество часов по таким дисциплинам как педагогика и психология, многие студенты все равно чувствуют себя неуверенно в области разрешения конфликтов с учениками.

Нельзя недооценивать важность конфликтологической подготовки будущих учителей, поскольку педагогический конфликт обладает уникальными чертами и особой значимостью, как для педагога, так и для школьников. Знание природы конфликта и его конструктивное разрешение на практике имеет огромное значение как для отдельной личности, так и для системы «учитель – ученик» в процессе учебной деятельности.

Отечественный исследователь М.М. Рыбакова, выделила основные характеристики рассматриваемого вида конфликтов:

- профессиональная ответственность учителя за педагогически правильное разрешение ситуации;
- различный социальный статус участников конфликтов (учитель — ученик), чем и определяется разное поведение в конфликте;
- разница возраста и жизненного опыта участников, порождающая разную степень ответственности за ошибки;
- различное понимание событий и их причин участниками (конфликт «глазами учителя» и «глазами ученика» видится по-разному), из-за чего учителю не всегда легко понять глубину переживаний ребенка, а ученику – справиться со своими эмоциями, подчинить их разуму;

– присутствие других учеников при конфликте, делающее их из свидетелей участниками, при этом конфликт приобретает воспитательный смысл и для них; об этом всегда приходится помнить учителю;

– профессиональная позиция учителя в конфликте, обязывающая его взять на себя инициативу в его разрешении и на первое место суметь поставить интересы ученика как формирующейся личности;

– порождение ошибками учителя при разрешении конфликта новых ситуаций и конфликтов, в которые включаются другие ученики;

– тот факт, что конфликт в педагогической деятельности легче предупредить, чем успешно разрешить [3].

Пожалуй, самой значимой из перечисленных характеристик является профессиональная ответственность учителя за педагогически правильное разрешение ситуации, ведь школа – модель общества, где ученики усваивают социальные нормы отношений между людьми.

В ходе выполнения выпускной квалификационной работы мы попросили студентов нашего факультета оценить свою готовность к разрешению потенциальных педагогических конфликтов. Данные проведенных нами опросов подтверждают необходимость конфликтологической подготовки будущих учителей.

Результаты опроса показали, что большинство респондентов совершенно не готово к разрешению конфликтов – 4 %; 62 % обладают только теоретическими знаниями; 23 % считают, что их теоретических и практических знаний не достаточно для эффективного разрешения конфликтов с учениками. 11 % опрошенных уверены, что их конфликтологических знаний достаточно для работы в школе, вероятно, потому что они обладают необходимым опытом в разрешении конфликтов ввиду того, что им пришлось иметь дело с «трудными» учениками во время педагогической практики.

Кроме того, больше половины опрошенных (82 %) считают, что неуверенность в собственных силах при разрешении педагогических конфликтов может негативно повлиять на желание студента педагогического университета работать в школе.

Также большинство опрошенных (69 %) отмечает, что хотели бы посещать занятия по подготовке будущих учителей к эффективному разрешению педагогических конфликтов. Однако есть и те, кто ответил отрицательно на данный вопрос. Скорее всего, это связано с тем, что студенты полагают, что занятий по психологии и педагогике в комплексе с педагогической практикой в школе будет достаточно для конфликтологической подготовки, и не желают тратить дополнительное время на курсы по выбору. Тем не менее, таких студентов меньшинство. Таким образом, мы можем предположить, что студенты педагогического вуза осознают важность конфликтологической подготовки, направленной на эффективное разрешение конфликтов в системе «учитель – ученик».

На сегодняшний день накоплено достаточно большое количество теоретического материала по проблеме конфликтов между учителем

и учеником. Помимо этого, во многих вузах нашей страны успешно применяются методики, благодаря которым у студентов есть возможность получить некоторое представление о конфликтах и способах их разрешения, а также преодолеть исключительно негативное отношение к конфликту, укоренившееся в обыденном сознании.

Нами были рассмотрены различные программы и тренинги, направленные на конфликтологическую подготовку студентов педагогических ВУЗов. Особого внимания, на наш взгляд, заслуживает программа формирования готовности студентов педагогических вузов к урегулированию конфликтов в системе «учитель – ученик», разработанная в ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова» города Ульяновска в 2012 году.

Работа по формированию готовности студентов к урегулированию конфликтов в рамках данной программы была основана на активной деятельности студентов, организованной на принципах систематичности и целостности формирования готовности, единства социализации и профессионализации личности, принципе исследовательско-творческой деятельности (включение в профессиональную деятельность) и ее органичной связи с жизнью.

При формировании готовности были выделены три компонента: мотивационно-ценностный, когнитивный и деятельностный.

Когнитивный компонент предполагает формирование знаний и представлений о человеке, психолого-педагогических знаний о педагогическом общении; понимание обязанностей педагога при формировании общения в детском коллективе, задач педагогического общения, его функций; оценку значимости межличностного общения в профессионально-педагогической деятельности; формирование знаний о межличностных конфликтах и путях их предупреждения и разрешения; о средствах, обеспечивающих достижение целей профессионального педагогического взаимодействия.

Мотивационно-личностный компонент включает в себя потребности и ценности личности в принятии профессиональных качеств; потребность в успешном выполнении поставленных задач; направленность на самопознание и саморазвитие; проявление интереса к педагогическим проблемам общения; стремление добиваться успехов в деятельности при предупреждении и разрешении конфликтных ситуаций.

Деятельностный компонент предусматривает овладение способами действий по анализу конфликтных ситуаций; применение умений и навыков профессионального общения на практике, т. е. усвоение технологии педагогического общения в целях предупреждения и разрешения конфликтов и владение его техникой.

Данные компоненты представлены не как некий набор, а как целостная система, которая способна отображать готовность к урегулированию конфликтов и личность профессионала в целом [1].

Основные цели данной программы:

- углубить и расширить знания студентов о конфликтах и способах их предупреждения и разрешения;
- отработать и закрепить умения практического моделирования и педагогического предвидения действий и поступков;
- совершенствовать коммуникативность личности студентов с позиций их будущей профессиональной деятельности;
- диагностировать показатели искомой готовности к урегулированию межличностных конфликтов и выявить ее уровень у студентов.

Представленная программа предполагает теоретическую и практическую подготовку студентов.

Теоретический материал содержит информацию о сущности, структуре, типах и видах межличностного конфликта, стратегиях поведения участников конфликта и ролевых позициях педагога. В ходе работы проводятся опросы, беседы, срезы, позволяющие судить о показателях готовности к урегулированию конфликтов.

Практическая часть программы позволяет отработать и закрепить умения по урегулированию межличностных конфликтов.

На занятиях используются личностно-ориентированные (тесты на конфликтность, анкеты, стимулирующие личностный рост и саморазвитие студентов), адаптивные (отражают мотивационно-ценностный характер, диагностику и направлены на формирование у студентов профессиональных установок, принятие ими требований профессиограммы), системно-моделирующие и практико-ориентирующие технологии подготовки к урегулированию межличностных конфликтов (предполагают совместную деятельность в микрогруппах в процессе имитационных, ролевых и деловых игр).

Практико-ориентированная технология позволяет создать условия для активного включения в изучение межличностного конфликта, предоставляя возможность проигрывать различные роли, обучает целенаправленно анализировать конфликты, формирует у студентов умения практического применения механизмов воздействия в целях предупреждения и разрешения межличностных конфликтов.

Положительная динамика практической готовности студентов по окончании прохождения курса урегулирования межличностных конфликтов подтверждается данными, полученными в ходе фиксированных наблюдений и обобщением независимых характеристик, ранжированием, выборочным тестированием.

Благодаря перечисленным технологиям студенты отмечают изменения по степени обретения практических умений и навыков в общении с детьми после педагогической практики. Что позволяет сделать выводы об эффективности их использования.

Чтобы подготовить будущего учителя к работе в школе, нам представляется возможным некоторое усовершенствование хода обучения в направлении конфликтологии. На основе изученного нами материала мы, в свою очередь, разработали проект конфликтологического тренинга для студентов, цель которого – формирование у студентов педагогических вузов готовности к разрешению конфликтов в системе «учитель – ученик». Режим

проведения: курс по выбору. Упражнения, предлагаемые в рамках данного курса, были заимствованы из трудов Н.В. Самоукиной, А.С. Чернышева, Н.В. Самсоновой и других исследователей. Количество часов: 29.

В программу тренинга входят теоретические и практические занятия, на которых студенты проходят самодиагностику; знакомятся с понятием феномена «конфликт», его структурой, видами и причинами; формируют эмоционально положительное отношения к детям, развивают способность к педагогической рефлексии, развивают технику живого и образного общения с учащимися, пластичности, эмоциональности и артистизма; овладевают активными стратегиями поведения в конфликте, учатся давать критическую оценку выполненного учеником задания, используя различные приемы, и т. д.

Мы полагаем, что данный тренинг поможет студентам чувствовать себя более уверенными в процессе разрешения конфликтов с учащимися. Кроме того, полученные знания позволят будущим учителям снизить частоту конфликтных взаимодействий с учащимися и создать в классном коллективе доверительные отношения между педагогом и школьниками.

Список литературы

1. *Емельянов С.М.* Практикум по конфликтологии. – СПб: Питер, 2009. – 400 с.
2. *Мугалова Ж. А.* Педагогическая конфликтология. – Ярославль, 2001. – 212 с.
3. *Рыбакова М.М.* Конфликт и взаимодействия в педагогическом процессе. – М. : Просвещение, 1991. – 128 с.

© Почекаева И.С., Собянина Ю.Н., 2016

ВОСПИТАНИЕ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕВЯТИКЛАССНИКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Ирина Сергеевна Почекаева

канд. пед. наук, доцент кафедры английского языка

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь

E-mail: pochekaeva@yandex.ru

Анна Геннадьевна Халаева

студентка 741 гр. факультета иностранных языков

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь

E-mail: annakhalaeva@mail.ru

Аннотация: Данная статья объясняет, почему воспитание конфликтологической культуры необходимо для девятиклассников и как воспитывать конфликтологическую культуру на уроках английского языка.

Ключевые слова: конфликтологическая культура, девятиклассник, английский язык, подросток.

Нельзя отрицать тот факт, что в современном мире все большее внимание уделяется конструктивному разрешению конфликтов, снижению их остроты и элиминации отрицательных последствий. Новому поколению необходимо прививать умение конструктивно разрешать конфликтные ситуации. Однако данное умение – это плод долгой и упорной работы всех участников воспитательного и образовательного процессов, включая школу, учителей, родителей, сверстников и, конечно, самого школьника.

В сознании людей конфликт, с одной стороны, ассоциируется с агрессией, враждебностью, отрицательными эмоциями, угрозой. С другой стороны, это путь развития отдельной личности, групп людей и всего общества в целом, так как любой конфликт – противоречие, развивающее субъективное мышление и умения находить компромисс и выход из спорной ситуации.

Школу можно назвать зеркалом социальных отношений и процессов, которые происходят в обществе, она является социальным институтом, в котором дети учатся взаимодействовать с ровесниками и взрослыми.

Оценивая состояние воспитания конфликтологической культуры учащихся в современной российской школе, следует признать, что оно не является приоритетным в системе образования. На сегодняшний день издается большое количество психолого-педагогической литературы, призывающей к воспитанию конфликтологической культуры учащихся, происходит усиление научного интереса к проблеме конфликта, что обусловлено повышением конфликтности современного общества, однако, теоретические знания редко применяются на практике.

В современной практике конфликтологического воспитания школьников разработано достаточно способов для разрешения самых разных конфликтов, более того, они постоянно пополняются. Именно в школьном возрасте закладываются первые установки, ценностные ориентации, формируются содержание и структура мотивационно-потребностной сферы, ценностное отношение к семье, к взаимоотношениям полов, влияющие на всю последующую жизнь. От своевременности и полноты процесса воспитания конфликтологической культуры школьников зависят уверенность детей в себе, цельность переживаний, устойчивость ценностных установок и, в конечном итоге, эффективность деловых и семейных взаимоотношений.

Под конфликтологическим образованием С.В. Банькина понимает «освоение совокупности теоретических знаний, технологических умений и навыков, позволяющих людям цивилизованно выстраивать общение в любой сфере социума и находить достойные варианты преодоления возникающих между ними противоречий, рассогласований и напряжений». [2, с. 16] Особая роль такого рода образования связана с тем, что построение цивилизованного общества зависит от умения отдельного человека конструктивно решать конфликтные ситуации.

И.С. Почекаева дает следующее определение конфликтологической культуры: «Конфликтологическая культура – это интегральное личностное образование школьника, возрастные особенности которого определяют его

ведущие специфические характеристики: в рациональной сфере — осознание необходимости предупреждать и конструктивно разрешать конфликты; осмысление конфликта как позитивной ценности; в эмоциональной — осуществление внутренней саморегуляции в конфликте; в поведенческой — умение применять данное личностное образование в практике предупреждения и конструктивного разрешения конфликтов» [6].

Таким образом, все вышеперечисленное позволяет определить цель воспитания конфликтологической культуры: обеспечение условий для формирования у школьников совокупности личностных качеств, развитие которых приводит к осмыслению конфликта как позитивной ценности, умению осуществлять внутреннюю саморегуляцию в конфликте и осознанию необходимости предупреждать и конструктивно разрешать конфликты.

Возраст девятиклассника (15 – 16 лет) представляется особо интересным с точки зрения конфликтологии.

Данный возраст является одним из ключевых этапов в процессе становления эмоционально-волевой регуляции ребенка. Переживания подростка становятся глубже, появляются более стойкие чувства, эмоциональное отношение к некоторым явлениям жизни делается длительнее и устойчивее. Огромное значение в этом возрасте приобретает общение со сверстниками, которое становится основной потребностью подростка и связано с его многими переживаниями.

В подростковом возрасте у детей наблюдается наличие «подросткового комплекса», который демонстрирует перепады настроения подростков – порой от безудержного веселья к унынию и обратно, а также ряд других полярных качеств, выступающих попеременно, причем значимых причин для резкой смены настроений в подростковом возрасте может и не быть.

Еще одной важной характеристикой подросткового возраста является самооценка подростков, определяющая формирование тех или иных качеств личности. Например, адекватный ее уровень способствует формированию у подростка уверенности в себе, самокритичности, настойчивости или излишней самоуверенности. Обнаруживается также связь характера самооценки с учебной и общественной активностью. Подростки с адекватной самооценкой имеют более высокий уровень успеваемости, у них наблюдается более высокий общественный и личный статус.

Наиболее важными и в то же время напряженными являются в этот период отношения подростка с родителями. Противоречивость положения здесь обусловлена, с одной стороны, экономической зависимостью и прочими формами зависимости от родителей, и с другой – желанием получить самостоятельность, возрастающей потребностью в независимости. В отношениях с родителями подросток поставлен в довольно сложные условия: с одной стороны, он «занимается формированием собственной индивидуальности», с другой – будучи в новом положении, «налаживает новые связи с родителями» [7, с. 629].

В подростковом возрасте отрабатываются и усваиваются мужские и женские роли, устанавливаются более зрелые отношения со сверстниками, формируется социально ответственное поведение (Хевигхерст Р., цит. по Ремшмидт Х.). В группах подростками отрабатывается также и умение разрешать конфликтные ситуации, при этом часто или постоянно со сверстниками конфликтует только 7,5 % подростков, иногда – 31 % (Образ жизни детей и подростков Российской Федерации, 2002). Конфликты с ровесниками в основном служат проявлением борьбы: у мальчиков – за лидерство, успехи в физической или интеллектуальной областях или чью-то дружбу, у девочек – за представителя противоположного пола (Ремшмидт Х., 1994).

Отечественные и зарубежные психологи сходятся во мнении, что конфликтное поведение и пубертатный кризис взаимосвязаны. Конфликтное поведение подростка является одной из особенностей переходного возраста, характеризующегося сменой ценностей и поведения.

Так как важнейшей составляющей развития конфликтологической культуры учащихся являются конфликтологические знания и навыки, целесообразным можно считать внедрение курса «Общая конфликтология», однако введение данного курса ничуть не уменьшает значимость гуманитарных дисциплин, таких как литература, история, география и иностранный язык, которые могут стать прекрасной основой для воспитания конфликтологической культуры школьников. Изучение предметов гуманитарного цикла в большей мере, чем изучение других дисциплин, способствует формированию конфликтных позиций учащихся. Это связано со спецификой гуманитарного познания, объектом которого является человек как социальное существо во всех типах межличностных взаимоотношений, в том числе и конфликтных.

Урок английского языка имеет специфику, так как, в отличие от других предметов, здесь в качестве основной цели обучения выдвигается формирование коммуникативной компетенции учащихся. В чем же заключается специфика этого предмета? Она заключается в том, что, во-первых, язык – родной или иностранный – служит средством общения, средством приема и передачи информации об окружающей действительности в естественных условиях социальной жизни и в качестве такового он должен рассматриваться при его изучении в школе.

Во-вторых, при обучении этому предмету расширяются представления о мире, расширяется общий кругозор. Изучение английского языка дает учащимся возможность овладеть средствами восприятия и выражения мыслей о предметах, явлениях, их связях и отношениях посредством нового для них языка, который выступает в двух формах: устной и письменной. Овладение этими формами общения и должно входить в коммуникативную цель обучения предмету «иностранному языку».

В-третьих, язык, будучи средством общения, нуждается в том, чтобы постоянно быть использованным в возникающих ситуациях общения. Поэтому овладение этой школьной дисциплиной непременно связано с целенаправленной, четко организованной практикой в употреблении усваиваемого материала в устной и письменной формах общения в тех условиях, которыми располагают общеобразовательные учреждения.

Так как иностранный язык является не целью, а средством обучения, мы можем отметить факт наличия огромного количества тем, способствующих воспитанию конфликтологической культуры учащихся. Задача учителя заключается в том, чтобы использовать данный потенциал правильно, не концентрируя внимание учащихся на воспитании конфликтологической культуры. Максимально способствовать этому может внедрение следующего условия: отбор учебных материалов, апеллирующих к личному опыту учащихся, их чувствам, эмоциям и организация на их основе проблемно-диалогического общения.

Нами были проанализированы восемь рекомендованных учебников по английскому языку для 9-го класса, мы смогли сделать вывод о наличии достаточного количества тем, способствующих воспитанию конфликтологической культуры учащихся общеобразовательных школ.

Главная задача учителя английского языка – грамотно использовать различные техники и приемы, чтобы развивать конфликтологическую культуру учащихся. Они могут включать в себя технику активного слушания, проблемно-диалоговое общение как способ выхода из конфликтных ситуаций, я-сообщение, речевые клише для ведения дискуссии на английском языке.

Так, например, в ходе проблемно-диалогового общения учитель может использовать метод открытых вопросов, среди них выделяются следующие: гипотетические, которые помогают ученикам вообразить те или иные ситуации, стимулирующие мыслительный процесс («What would you do?»); побуждающие к размышлениям («How can you solve this problem?»); поощряющие / поддерживающие («That's interesting! And what happened next?») – они помогают ученикам делиться собственным опытом и взглядами; выявляющие мнения («What do you think about it..?») – такие вопросы показывают ученикам, что их мнение для учителя важно и интересно; зондирующие («Why do you think so?») — такие вопросы помогают учащимся задуматься и объяснить или проанализировать свое мнение; разъясняющие / обобщающие («Am I right saying that..?»).

В ходе дискуссии необходимо снабдить учащихся речевыми клише.

Формальное согласие, как правило, может быть выражено такими фразами:

- I completely (absolutely, totally) agree with you
- I couldn't agree more
- Exactly..., absolutely...
- There is nothing more to add to this
- This is perfectly true...

В случае, если вы хотите добавить еще что-то, можно сказать:

- Well, I agree with you on the whole, but ...
- I agree in principle with you that..; however...
- I can agree with you to a certain extent but ...
- You definitely have the point here but I'd like to add that ...
- I take your point, however it seems to me that ...
- It is certainly reasonable, however ...

Несогласие в формальном языке, как правило, носит нейтральный характер, чтобы не обидеть собеседника и не привести беседу к конфликту:

- Do you really think so?
- I can't say I share your view on this...
- I feel I must disagree...
- I respect your opinion of course, but on the other hand...
- I wouldn't say that, really.
- Well, taking your point into consideration, I therefore must admit that...
- Taking your point, I still can't help feeling that...
- I'm afraid, I disagree with you...
- I'm afraid I don't see it this way...
- To tell you the truth I have a different opinion.

Для ведения разговора иногда просто необходимо перебить собеседника, чтобы дополнить что-то или высказать свою точку зрения. Это можно сделать следующим образом:

- Sorry to interrupt you but...
- Sorry for the interruption but...
- Excuse me...
- I wouldn't like to interrupt you but...
- Yes, but if I can interrupt you...

Так же можно предложить учащимся применять технику «Я-сообщения» для разрешения конфликтных ситуаций, например:

- You're always late, it's so cold outside to wait for you! → I was cold and tired a bit while waiting, I hope next time you'll come in time.
- You never let me go to parties! → I really would like to have fun with my friends at times, I feel lonely and need to have some rest.
- You ignored my invitation to the party! → I wanted you to come because it was important for me to see you at my party.

Также во время дискуссии можно сконцентрировать внимание учащихся на технологии активного слушания и предложить им такие приемы, как пауза, уточнение, пересказ (парафраз), повтор (эхо), Развитие мысли собеседника, замечания о ходе беседы.

Подводя итог, мы можем сказать, что любое общение и взаимодействие невозможны без конфликтов, однако у школы есть большой потенциал для воспитания конфликтологической культуры детей и подростков. Английский язык, как гуманитарный предмет, обладает всеми возможностями для обсуждения конфликтных ситуаций со школьниками и поиска способов конструктивного выхода из них, главная задача учителя – выбирать темы, актуальные и интересные для подростков и подбирать задания, побуждающие к обсуждению.

Список литературы

1. *Анцупов А.Я., Шипилов А.И.* Конфликтология. – СПб.: Питер. – 5-е изд. – 2013. – 512 с.

2. *Банькина С.В., Степанов Е.И.* Конфликты в современной школе: изучение и управление. – М.: КомКнига, 2006. – 184 с.
3. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте: Психологическое исследование. – СПб.: Питер, 2009. – 400 с.
4. *Гребенкин Е.В.* Школьная конфликтология для педагогов и родителей. – Ростов н/Д: Феникс, 2013. – 171 с. (Психологический практикум).
5. *Крайг Г., Бокум Д.* Психология развития. – СПб.: Пите. – 9-е изд., перераб. – 2016. – 944 с.
6. *Почекаева И.С.* Воспитание конфликтологической культуры старшеклассников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: защищена 24.10.11: утв. 15.04.11. — Пермь, 2010. — 215 с.
7. *Райс Ф., К. Долджин* Психология подросткового возраста. – 12-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2014. – 816 с.
8. *Реан А.А.* Психология человека от рождения до смерти. – М.: АСТ, 2015. – 656 с.
9. *Рыбакова М.М.* Конфликты и взаимодействие в педагогическом процессе. – М.: Просвещение, 1991. – 128 с.

© Почекаева И.С., Халаева А.Г., 2016

ЛЕТНИЙ ЯЗЫКОВОЙ ШКОЛЬНЫЙ ЛАГЕРЬ «BRITISH HOLIDAYS»

Елена Евгеньевна Санникова
учитель английского языка
МАОУ «Гимназия № 31», г. Пермь
E-Mail: sannikovaelena17@gmail.com

Ольга Алексеевна Вьюгова
учитель английского языка
МАОУ «Гимназии № 31», г.Пермь
E-Mail: v.olg.a@mail.ru

Аннотация. Статья основана на опыте организации языкового лагеря. Рассмотрены цель, задачи, эффективность проекта, особенности организации работы лагеря. Приведено планирование мероприятий по трём направлениям: Британский театр, Великобритания, Летнее Рождество.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, языковой лагерь, распорядок дня, Британский театр, носитель языка, спектакль, Великобритания, страноведение, Летнее Рождество, праздники, традиции, портфолио учащегося.

Обучение иностранному языку в гимназии осуществляется не только через урочные, но и через внеурочные формы деятельности. Летний языковой лагерь – это одна из внеурочных каникулярных форм. Проект «British Holidays», летний

языковой лагерь, является дополнительным средством повышения интереса детей к изучению английского языка. Проект предполагает погружение в языковую среду. Для работы в лагере приглашаются носители языка, преподаватели из Великобритании. Проект направлен на применение полученных знаний в нестандартной обстановке, предлагает дополнительный материал, который позволяет углубить и расширить знания по предмету.

Актуальность разработки и создания данного проекта обусловлена потребностями учащихся в дополнительном языковом материале и возможностью применения полученных знаний на практике через процесс коммуникации и выступлений разного характера на детскую и взрослую публику.

Цель проекта – повышение иноязычной коммуникативной компетентности и мотивации учащихся гимназии к изучению английского языка в условиях общения с носителями языка.

Задачи проекта:

- развитие психических способностей детей к общению на английском языке, развитие эмоциональной сферы путём погружения в языковую среду;
- развитие творческих способностей детей через приобщение их к театральной деятельности;
- приобретение лингвострановедческих знаний на стыке двух культур России и Великобритании;
- воспитание личности ребёнка через усвоение общечеловеческих ценностей: любви к своей стране, толерантности, уважения друг к другу, умения сотрудничать в разновозрастном коллективе;
- совершенствование умений и навыков аудирования, говорения, чтения, письма в процессе непосредственного общения с носителями языка, в процессе выполнения разнообразных видов творческой деятельности;
- укрепление физического здоровья детей.

Эффективность проекта определяется его организацией с позиции системно-деятельностного подхода: разнообразия видов деятельности в процессе занятий; включения детей в проектирование деятельности и подготовки собственного продукта; занимательного содержания, выходящего за рамки основной программы обучения английскому языку на данном возрастном этапе; погружения в образовательную среду при системной организации деятельности.

Основные формы занятий – игра, драматизация детских произведений, конкурс, праздник, концерт, занятие-путешествие, спортивные соревнования. Проектная деятельность предполагает создание проекта, индивидуально или в малых группах. Занятия предполагают знакомство с аутентичным материалом (работа над фонетическими, лексическими, грамматическими особенностями), отработку чтения (декламации, пения), разучивание материала, использование материала для мини-проектов, выступлений. В результате работы создаётся атмосфера доверия, дети становятся свободнее, раскованнее, увереннее в себе,

учатся работать в команде, терпимо относиться друг к другу, формируется чувство взаимопомощи и ответственности за свои знания, ситуация успеха побуждает ребёнка к дальнейшей деятельности. Эффективность проекта повышается за счёт погружения в языковую среду, общение происходит на английском языке.

Организация работы летнего лагеря

Проект рассчитан на учащихся 3–5-го классов. Количество учащихся: две группы по 15 человек. Срок реализации: до 18 дней. Режим работы лагеря: с 9.00 до 16.00. Педагогическая команда: два носителя языковой культуры, три учителя английского языка гимназии. Аудитории: два кабинета для групповой работы, один кабинет для подвижной деятельности, актовый зал для театральных постановок, малый спортивный зал для проведения спортивного часа.

Примерный распорядок дня

9.00	Утренний сбор
9.30	Завтрак
9.40	Проект «Британский театр»
11.05	Игры на воздухе
11.35	Проект «Великобритания»
13.00	Обед
13.15	Отдых
14.00	Проект «Летнее Рождество»
15.40	Полдник
15.50	Рефлексия
16.00	Завершение дня

Содержание работы

Содержание летней языковой смены включает в себя три проекта.

1. Проект **British Theatre** («Британский театр») – это занятия актёрским мастерством и репетиции театральных постановок (руководитель проекта – носитель языка). Учителя гимназии оказывают поддержку данным занятиям (дополнительные репетиции, работа с лексикой).

2. Проект **Great Britain** («Великобритания») посвящён страноведческим беседам, мероприятиям, играм, соревнованиям и различным конкурсам.

3. Проект **Summer Christmas** («Летнее Рождество») основан на материале английских праздников и включает в себя знакомство с традициями, песнями, пословицами, стихами, создание реквизитов праздника, открыток, создание проекта по каждому празднику и выступление перед детской аудиторией или разыгрывание сценок по материалам традиционных английских произведений.

Планирование работы

<i>Проект «Британский театр»</i>	<i>Проект «Великобритания»</i>	<i>Проект «Летнее Рождество»</i>
Игры на знакомство и сплочение разновозрастного коллектива. Оформление уголка лагеря: наш день, наши правила, мы разные (наши имена, предпочтения, увлечения).		
Игры на знакомство, тренировочные упражнения для актёров.	Англия (географическое положение, города).	День рождения. Праздник летних именинников.
Игры, этюды.	Англия (символы, традиции, легенды).	Календарь британских праздников.
Знакомство с лексикой. Тренировочные упражнения.	Англия. Спортивный час: любимые виды спорта англичан.	День Святого Валентина. Знакомство с праздником (традиции, персонажи). Изготовление открыток.
Знакомство с произведением.	Оформление карты Великобритании.	Игра «Будь моим Валентином».
Знакомство с произведением.	Шотландия (географическое положение, природа, города).	Пасха. Знакомство с праздником (традиции, персонажи).
Распределение ролей.	Шотландия (символы).	Поиск пасхальных яиц. Бег «яйцо в ложке».
Репетиция мини-сцен.	Шотландия (традиции, легенды).	Майский день. Знакомство с праздником.
Репетиция мини-сцен.	Шотландия. Игры горцев, командные соревнования: метание «бревна», перетягивание каната и др.	Выборы Майской Королевы (конкурс для девочек).
Репетиция мини-сцен. Разучивание песен.	Ирландия (географическое положение, природа, города).	День Яблока (традиции, персонажи).
Репетиция мини-сцен, разучивание песен, танцев.	Ирландия (символы, традиции, легенды).	Командный конкурс «Природа».
Репетиция спектакля. Изготовление реквизита.	Ирландия. Знакомство с ирландскими танцами, разучивание танца.	Хэллоуин. Знакомство с праздником (традиции, персонажи). Изготовление и презентация монстров из пластиковых стаканов.
Репетиция спектакля.	Уэльс (географическое положение, природа, города).	Костюмированный командный конкурс «Будь удачлив в Хэллоуин!» (представление команд, игры «Привидение», «Охота на ведьм», «Игры монстров»).
Репетиция спектакля.	Уэльс (традиции, символы, легенды).	Рождество. Знакомство с праздником (традиции, персонажи). Изготовление рождественских открыток.

<i>Проект «Британский театр»</i>	<i>Проект «Великобритания»</i>	<i>Проект «Летнее Рождество»</i>
Генеральная репетиция.	Уэльс. Игры Уэльса, командные соревнования: «поиск драконов», «собираание овец», народные игры.	Костюмированный праздник «Моё Рождество».
Премьера спектаклей.	Итоговый тест.	Викторина «Британские праздники».
«Гастроли» театральных коллективов. Совместный проект с соседней школой (показ своих спектаклей, просмотр спектакля соседей, совместные игры).		
Церемония закрытия. Подведение итогов. Рефлексивные листы «Мой английский лагерь». Награждение лучших участников. Вручение памятных подарков.		

Результаты деятельности

Результатом деятельности над проектом «Британский театр» является премьера двух спектаклей, где каждый артист получает сертификат участника программы OxfordWorldTheatre.

Для оценки эффективности работы в рамках проекта «Великобритания» проводится тестирование, и каждый школьник получает сертификат участника проекта с итоговыми баллами. Знакомясь с британскими праздниками и участвуя в разнообразных конкурсных мероприятиях, дети получают грамоты за различные достижения. Так формируется индивидуальное портфолио учащегося.

Окончание проекта «British Holidays» предполагает церемонию награждения. На заключительном празднике присутствуют родители учащихся, учителя гимназии, гости.

В течение всего проекта «Летний языковой лагерь» ведётся фото- и видеосъёмка. В конце проекта каждый его участник получает диск с фотографиями и фильмом о жизни в лагере.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО НАВЫКА В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К СДАЧЕ ЕДИНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА

Любовь Борисовна Штиглуз

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

Надежда Владимировна Зубова

*студентка гр. 741 факультета иностранных языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университетг. Пермь
E-mail:nadezhda091294@mail.ru*

Аннотация: Данная статья объясняет, почему совершенствование лексического навыка необходимо для старшеклассников при подготовке к ЕГЭ по английскому языку и как можно совершенствовать данный навык на уроках английского языка.

Ключевые слова: лексика, лексический навык, единый государственный экзамен, английский язык, совершенствование лексического навыка.

До недавнего времени лингвистов интересовала преимущественно формальная сторона языка, в первую очередь морфология и фонетика, а затем синтаксис. Что касается лексики, то и здесь главное внимание уделялось только словообразованию.

В отличие от лингвистов, всякого, кто изучает язык с целью успешной сдачи единого государственного экзамена, привлекает, прежде всего, семантика слова. Лишь в ней он видит для себя реальную ценность, и если он не стремится овладеть разговорной речью, то этим и ограничивается круг его интересов [7].

Обучая учащегося формальной стороне языка – его грамматике, фонетике и словообразованию, важно внушить учащемуся мысль, что форма слова не является по отношению к нему только его внешней оболочкой. Форма слова составляет единство с его значением, оказывает на него влияние, и потому изучение формы имеет столь большое значение в языке [9].

Однако важность формы слова учащийся может осознать только в том случае, если он почувствует и поймет эту связь. Отсюда возникает важная проблема соотношения лексики, грамматики и фонетики при обучении языку и подготовке к ЕГЭ [7].

Наконец, как бы важны ни были грамматические формы слова, знание большого количества слов для выражения разных мыслей будет важнее знания такого же количества грамматических форм и конструкций; например, зная 50 слов и 5 грамматических конструкций, можно построить больше предложений, чем если знаешь 5 слов и 50 конструкций [7].

Из сказанного не следует делать вывод о том, что в любом случае лексика важнее грамматики и фонетики. Количество слов очень важно для возможности выразить разные мысли, но не столь важно для овладения спецификой изучаемого языка, для усвоения его моделей [5].

Английский язык – учебная дисциплина, позволяющая школьникам овладеть начальными навыками разговорного английского языка, который позволит свободно общаться за рубежом с иностранцами, активно путешествовать и приобщаться к иностранной культуре, где существует немало всего интересного. **ЕГЭ по английскому языку** сдают все абитуриенты и выпускники школ, которые решили продолжить свое образование по таким специальностям, как филолог, переводчик и т. д.

ЕГЭ по английскому языку каждый год серьезно оспаривается, ведь адекватно и объективно оценить уровень знаний, умений, навыков ученика посредством такого типа экзамена достаточно сложно. Позитивным с точки зрения объективности экзамена является тот факт, что с 2015 года в ЕГЭ по английскому языку включен раздел «Говорение», который позволит более точно и объективно оценивать владение выпускниками языком [1].

Необходимо уделить особое внимание совершенствованию лексического навыка при подготовке к сдаче ЕГЭ, так как это позволит успешно справиться не только с заданиями лексического блока, но и с заданиями всех остальных разделов. Так, например, особенностью оценивания заданий **39 – 40** является то, что при получении экзаменуемым 0 баллов по критерию «Решение коммуникативной задачи» все задание оценивается в 0 баллов. При оценивании задания 40 особое внимание уделяется способности экзаменуемого продуцировать развернутое письменное высказывание. Если более 30 % ответа имеет непродуктивный характер (т. е. текстуально совпадает с опубликованным источником), то выставляется 0 баллов по критерию «Решение коммуникативной задачи», и, соответственно, все задание оценивается в 0 баллов.

Таким образом, для того чтобы учащийся успешно справился с заданиями ЕГЭ, ему необходимо обладать достаточно обширным словарным запасом, умением догадываться о значении слов по контексту или составу слова, знать о сочетаемости некоторых лексических единиц и т. д.

В государственном образовательном стандарте по иностранным языкам предусматривается в качестве цели обучения овладение иноязычным общением как минимум на уровне элементарной коммуникативной компетенции во всех видах речевой деятельности: говорении, аудировании, письме и чтении, – чего невозможно достичь без определенного уровня сформированности лексического навыка.

Такой подход к обучению иностранному языку обуславливает необходимость оперативной и одновременно очень качественной подготовки к единому государственному экзамену по английскому языку, который проверяет овладение коммуникативными компетенциями во всех видах речевой деятельности.

За курс обучения в школе учащиеся должны усвоить значение и формы лексических единиц и уметь их использовать в различных ситуациях устного

и письменного общения, т. е. овладеть навыками лексического оформления, порождаемого теста при говорении и письме и научиться понимать лексические единицы на слух и при чтении. При осуществлении говорения и письма необходимы следующие навыки, умения и знания: 1) продуктивные; 2) рецептивные; 3) социокультурные; 4) лингвистические знания в области лексики [2]. Все перечисленные навыки и умения необходимы для успешной сдачи единого государственного экзамена по английскому языку, поэтому важно учитывать это при подготовке старшеклассников к сдаче ЕГЭ.

Как было сказано выше, лексику можно рассматривать с разных точек зрения: формы, функции и значения. Подвижность лексики, изменчивость значения слов, создание новых слов постоянно увеличивают расхождение между языками. Но в то же время многочисленные заимствования в области лексики, а также рост количества интернациональных слов способствуют их сближению. В каждом языке есть лексические единицы, которые образовались из общего праязыка – индоевропейского или латинского языка, например: *brother, idea, family* и т. д. Но под фонетическим и словообразовательным воздействием эти слова подверглись изменениям. Существует общая для всех языков сложность, которая заключается в том, что одно и то же понятие часто выражается разными лексическими средствами [8], что было учтено при разработке дополнительных упражнений на совершенствование лексического навыка старшеклассников при подготовке к ЕГЭ по английскому языку.

Следует отметить, что в живом акте речи лексическое и грамматическое нерасторжимы: грамматика организует словарь, в результате чего образуются единицы смысла – основы всякой речевой деятельности. Лексика передает непосредственный предмет мысли в силу своей номинативной функции, она проникает во все сферы жизни, помогая отразить не только реальную, но и воображаемую действительность [3].

Для того чтобы узнать, есть ли необходимость в разработке дополнительных упражнений на совершенствование лексического навыка старшеклассников и какие именно упражнения особенно необходимы, необходимо провести анализ используемого в школе УМК – *Solutions. Intermediate*.

Проведем анализ представленных в УМК упражнений, направленных на совершенствование лексического навыка и способствующих подготовке учащихся к успешной сдаче ЕГЭ по английскому языку. Для наглядности представим результаты проведенного анализа в таблице (в цифрах и процентах).

Ввиду того что упражнения типа «word formation», представленные в данном УМК, уже включают в себя как грамматический, так и лексический аспекты, в таблице они объединены в один пункт – «Упражнения на словоизменение и словообразование (Word Formation)».

Таблица

Виды упражнений	Количество упражнений, представленных в специальном разделе GetReadyforYourExam в учебнике и рабочей тетради. Всего упражнений – 107		Количество упражнений, представленных в учебнике и рабочей тетради. Всего упражнений – 983		Количество упражнений, представленных как в специальном разделе GetReadyforYourExam, так и в других разделах учебника и рабочей тетради. Всего упражнений – 1090	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
Лексические упражнения	17		242	24,6	259	23,8
Упражнения на словоизменение и словообразование (Word Formation)	4		38	3,9	42	3,9
Упражнения на заполнение пропусков в тексте с множественным выбором ответов (Multiple Choice)	3		15	1,5	18	1,7

Полученные выводы говорят о том, что существует необходимость создания дополнительных упражнений на совершенствование лексического навыка старшеклассников для успешной сдачи ЕГЭ по английскому языку.

Формируя и совершенствуя лексические навыки учащихся, мы не должны забывать о развитии у них таких мыслительных операций, как анализ слова с точки зрения его лингвистических особенностей, сопоставление, сравнение внутри изучаемого английского языка и не только, умозаключение, опора на прошлый опыт, ассоциативное мышление и память. И, как результат всей проделанной мыслительной работы (назовем это «лингвистическим исследованием»), возможность догадки о значении слова. Догадка – это способ понимания, а не случайное озарение на пустом месте.

Ученик сегодня рассматривается как субъект поисково-исследовательской деятельности. Помимо этого, очень важна установка учителя, нацеливающая ученика на конечный результат и показывающая пути его достижения, в данном случае при формировании и совершенствовании лексических навыков [8].

Исходя из вышесказанного можно предложить следующий порядок работы:

- Лингвистический анализ лексических единиц, подлежащих усвоению в данном конкретном цикле и уроке цикла самим учителем по следующим параметрам:

а) интернациональная лексика;
б) сложные слова;
в) слова с суффиксами и префиксами;
д) синонимы и антонимы;
ж) возможные трудности для овладения в произношении, написании, применении, сочетаемости лексики.

• Продумывание и формулирование установки для обеспечения мотивации учащихся к дальнейшему лингвистическому исследованию. С первого момента ознакомления с новыми словами учащиеся должны четко понимать цель работы и выработать вместе с учителем пути ее достижения.

• Определение проблемной задачи, которую должны будут решить учащиеся в ходе лингвистического исследования на уроке.

• Организация лингвистического исследования на уроке. В основе описанных ниже этапов лежат ступени работы в статье Л.Д. Мали [4]:

а) актуализация прежних знаний. Учитель формулирует проблему и просит учащихся изучить список новых слов в уроке УМК или выведенный на мультимедийную доску (можно использовать и Smart Board, что значительно повысит мотивацию учащихся, их познавательный интерес и желание участвовать в исследовании). Задача учащихся – определить, какие слова они могут понять и перевести без обращения к словарям и помощи учителя;

б) возникновение интеллектуального затруднения. Работая в малых группах, то есть в сотрудничестве, опираясь на свой прошлый опыт, возникшие ассоциации, догадку, учащиеся должны определить, какие лингвистические особенности изучаемых лексических единиц помогли действительно понять их без обращения к словарю и помощи учителя;

в) осознание проблемы, а именно, того что затрудняет овладение данными словами: произношение (что конкретно), написание или что-то другое;

г) словесное оформление проблемы и свободное ее обсуждение: сначала в малых группах, затем вместе в классе, а также поиск путей решения проблемы. Приветствуется любая инициатива и идея каждого ученика. Цель – найти пути, помогающие лучше запомнить графический и фонетический образы слов, что будет необходимо учащимся при выполнении заданий ЕГЭ на аудирование, чтение и письмо, а также собственно лексический блок;

д) проверка гипотез при помощи составления соответствующих таблиц и подтверждения истины;

е) применение полученных знаний на практике, т. е. тренировка, включающая все традиционные этапы: имитацию, подстановку, ответы на вопросы, подбор синонимов и антонимов и т. д., но с обязательным обсуждением с учащимися цели всех их действий и путей достижения результатов. В основе всех заданий и приемов должен лежать коммуникативно-когнитивный принцип;

ж) применение изученной лексики в ситуациях, аналогичных содержанию контрольно-измерительных материалов ЕГЭ с обязательной рефлексией

учащихся: «почему я не понял на слух», «что помешало мне понять в тексте»..., «что я должен сделать, чтобы решить возникшие проблемы», «чем мне может помочь учитель».

Прием лингвистического анализа текста, описанный выше, может оказать существенную помощь в подготовке к сдаче ЕГЭ как учителю, так и учащимся. Использование данного приема на занятиях позволит учащимся не только совершенствовать лексический навык и подготовиться к разделу ЕГЭ «Лексика и грамматика», но и обрести умение догадываться о значении слов по контексту или составу слова, анализировать закономерности использования слов, учиться самостоятельно проводить их лингвистический анализ и лингвистическое исследование, что способствует развитию ассоциативного мышления учащихся, автономии в решении учебных задач, развитию таких мыслительных операций, как анализ, сопоставление, сравнение, умозаключение.

Список литературы

1. *Вайсбурд М.Л.* Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 2001 г. – 278 с.
2. *Елухина Н.В.* Устное общение на уроке, средства и приемы его организации. // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 2. – 25 с.
3. *Кувшинов В.И.* О работе с лексикой на уроках английского языка // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 5. – С. 20 – 24.
4. *Мали Л.Д.* Урок – лингвистическое исследование // Начальная школа + до и после. – М., 2004. – № 6.
5. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе. – Ростов-н/Д. – 2004. – 416 с.
6. Формирование лексических навыков учащихся в старшей школе [Электронный ресурс]. – URL: <http://aneks.spb.ru/metodicheskie-razrabotki-i-posobiia-po-inostr-iazyku/formirovanie-leksicheskikh-navykov-uchashchikhsia-v-starshei-shkole.html>.
7. Формирование лексических навыков речевой деятельности на среднем и старшем этапах обучения иностранному языку [Электронный ресурс]. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/417700/>.
8. *Штиглуз Л.Б., Сташкова Р. А.* Совершенствование лексических навыков учащихся при подготовке к ЕГЭ и ОГЭ. Курс «Современные средства оценивания результатов обучения». – Пермь: ПГГПУ, 2015. – 33 с.
9. *Vaikunda Mani Nadar and others.* English Language Teaching, first year. College Road, Channel. – 2008. – P. 239.

Научное издание

**Проблемы романо-германской филологии, педагогики
и методики преподавания иностранных языков**

Сборник научных трудов

Научный редактор:
Назарова Анастасия Владимировна

Редактор *М.Г. Коровушкина*
Технический редактор *Д.Г. Григорьев*

ИБ № 762

Свидетельство государственной аккредитации вуза № 0902 от 07.03.2014

Изд. лиц. ИД № 03857 от 30.01.2001

Подписано в печать 07.12.2016. Формат 60 x 90/16

Бумага ВХИ. Набор компьютерный. Печать цифровая

Усл. печ.л. 15,25 Уч.-изд. л. 14,75

Тираж 100 экз. Заказ № _____

Редакционно-издательский отдел
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета
614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24, корп. 2, оф. 71
Тел. (342) 238-63-12

Отпечатано в ООО «АСТЕР-ДИДЖИТАЛ»
614990, г. Пермь, ул. Газеты «Звезда», 5
тел. +7(342)206-06-86
<http://www.aster.print.ru>