

НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ

ФИЛОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Научно-практический периодический журнал

Том 13 ♦ 2019

Новосибирск

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Научно-практический периодический журнал

Том 13 ♦ 2019



*Журнал размещен в Научной электронной библиотеке
и включен в базу данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ)*

Учредитель:

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет»

Главный редактор

Костина Екатерина Алексеевна

канд. пед. наук, проф., декан факультета иностранных языков, Новосибирский государственный педагогический университет, *Новосибирск*

Заместитель главного редактора

Архипова Ирина Викторовна

канд. филол. наук, проф., зав. кафедрой немецкого языка, зам. декана по учебной работе факультета иностранных языков, Новосибирский государственный педагогический университет, *Новосибирск*

Редакционная коллегия

Баграмова Нина Витальевна

д-р пед. наук, проф., Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, *Санкт-Петербург*

Халяпина Людмила Петровна

д-р пед. наук, проф., Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, *Санкт-Петербург*

Жетписбаева Бахытгуль Асылбековна

д-р пед. наук, проф., Карагандинский государственный университет им. академика Е. А. Букетова, *Караганда, Казахстан*

Тлеужанова Гульназ Кошкимбаевна

канд. пед. наук, Карагандинский государственный университет им. академика Е. А. Букетова, *Караганда, Казахстан*

Чернобров Алексей Александрович

д-р филол. наук, проф., Новосибирский государственный педагогический университет, *Новосибирск*

Курпешко Надежда Николаевна

д-р пед. наук, канд. филол. наук, проф., Новосибирский государственный педагогический университет, *Новосибирск*

Телешова Раиса Ивановна

канд. филол. наук, д-р наук Тулонского университета, проф., Новосибирский государственный педагогический университет, *Новосибирск*

Кретьова Лариса Николаевна

канд. филол. наук, доц., Новосибирский государственный педагогический университет, *Новосибирск*

ISSN 2542-1549

© ФГБОУ ВО «НГПУ», 2019

Все права защищены

Журнал основан в 2006 г.
Выходит 1 раз в год
Электронная верстка – *И. Т. Илюк*
В авторской редакции
Адрес редакции:
630126, г. Новосибирск,
ул. Виллюйская, 28, т. (383)244-03-92

Печать цифровая. Бумага офсетная.
Усл.-печ. л. 12,4. Уч.-изд. л. 7,6
Тираж 100 экз. Заказ № 78.
Формат 70×108/16.
Цена свободная.
Подписано в печать 09.09.2019
Отпечатано в Издательстве НГПУ.

NOVOSIBIRSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

TOPICAL ISSUES
OF PHILOLOGY AND METHODS
OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Scientific-practical periodical journal

Volume 13 ♦ 2019

Novosibirsk

TOPICAL ISSUES OF PHILOLOGY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Scientific-practical periodical journal

Volume 13 ♦ 2019



*The journal is listed in the catalogue of the Scientific e-library and included
in the data base of the Russian Index of Scientific Citing (RISC)*

Founder:

Federal State Educational Institution of Higher Education «Novosibirsk State Pedagogical University»

Editor-in-chief

Ekaterina Alekseevna Kostina

Cand. Sci. (Pedag.), Prof., Dean of the Foreign
Languages Department, Novosibirsk State Pedagogical
University, *Novosibirsk*

Assistant to the Editor-in-chief

Irina Viktorovna Arkhipova

Cand. Sci. (Philol.), Prof., Head of German Chair,
vice-dean of the Foreign Languages Department,
Novosibirsk State Pedagogical University, *Novosibirsk*

Editorial Board

Nina Vitalyevna Bagramova

Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Herzen State Pedagogical
University of Russia, *St. Petersburg*

Lyudmila Petrovna Halyapina

Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Peter the Great St. Petersburg
Polytechnic University, *St. Petersburg*

Bakhytgul Asylbekovna Zhetpisbayeva

Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Academician E. A. Buketov
Karaganda State University, *Karaganda, Kazakhstan*

Gulnaz Koshkimbayevna Tleuzhanova

Cand. Sci. (Pedag.), Academician E. A. Buketov
Karaganda State University, *Karaganda, Kazakhstan*

Alexey Aleksandrovich Chernobrov

Dr. Sci. (Philol.), Prof., Novosibirsk State Pedagogical
University, *Novosibirsk*

Nadezhda Nikolaevna Kurpeshko

Cand. Sci. (Pedag.), Prof., Novosibirsk State
Pedagogical University, *Novosibirsk*

Raisa Ivanovna Teleshova

Cand. Sci. (Philol.), Dr. Sci. of Toulon University,
Prof., Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk

Larisa Nikolaevna Kretova

Cand. Sci. (Philol.), Assist. Prof., Novosibirsk State
Pedagogical University, *Novosibirsk*

ISSN 2542-1549

© FSBEI HE “NSPU”, 2019

All rights reserved

The journal is based in 2006
Leaves 1 yearly
Electronic make-up operator – *I. T. Ilyuk*
In the author's addition.
Editors address:
630126, Novosibirsk,
Vilyuiskaya, 28, т. (383)244-03-92

Printing digital. Offset paper
Printer's sheets: 12,4. Publisher's sheets: 7,6.
Circulation 100 issues. Order № 78.
Format 70×108/16
Signed for printing 09.09.2019
Printed in NSPU

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ

Везнер И. А. Трансвербализация инокультурного смысла в контексте коммуникативно-деятельностной парадигмы перевода	7
Вьюшкова Л. Н. Работа с фразеологизмом на перекрестке культур	11
Зензеров В. Н. Семантико-функциональные особенности детерминантов в английском языке	17
Лисица И. В., Сокольникова Т. Г. Специфика неологизации английской футбольной терминологии	23
Сокольникова Т. Г., Лисица И. В. Словообразовательные модели терминосистемы “association football”	30
Раубо К. В., Соболева Ж. С. Специфика конструкции направления движения как основного способа выражения перемещения в китайском языке	36
Федунова Е. А., Соколова А. Готические персонажи в «Соборе парижской богородицы» В. Гюго	41
Телешова Р. И. Словообразовательные возможности французского газетного текста	46
Шепшинская И. М. Лингводидактический потенциал лимериков	51

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Арканова Т. А., Трофимова Ю. В. Interactive Support of a Linguistic Discipline	55
Архипова И. В. Лингвострановедение Германии как важнейший аспект преподавания немецкого языка в вузе	58
Третьяк Л. С., Бородин Т. Л. Выявление потенциальных социально-педагогических виктимов среди учащихся средней школы на уроках английского языка	61
Valger O. Interpreting visual messages in an EFL university course	68
Везиров Т. Г. Дисциплина «Интернет и сервисы Web 2.0 в обучении иностранному языку» в подготовке магистров	77
Громов А. Г., Кретьова Л. Н. Организационно-педагогические условия реализации модели повышения мотивации у студентов средних профессиональных учебных заведений к изучению английского языка	84
Дерябина М. И. Основные особенности обучения китайской иероглифической письменности на начальном этапе обучения	89
Зорькина О. С. Коммуникативная и лингвистическая креативность личности студента как показатели эффективности усвоения иностранного языка в условиях активизации мотива профессиональной направленности	94

Маслова Е. С. Examining the level of self-regulation skills in the 6th and 7th grades	101
Павлишвили С. А. Игровые методы обучения лексике на начальном этапе обучения китайскому языку в высшей школе	105
Соболева Ж. С. Теоретические предпосылки формирования понятий «цифровая грамотность» и «цифровая компетенция»	110
Соболева Ж. С., Раубо К. В., Макаренко Л. А. Основные этапы развития слухо-произносительных навыков на начальной ступени обучения китайскому языку в высшей школе	115
Трофимова Ю. В., Архипова И. В., Сергеева С. В. Cultural integration of refugees in Germany (on the materials of “Die Welt” and “Der Spiegel”)	120
Тряпицына И. Ю., Архипова И. В. О роли социокультурной компетенции в практике преподавания иностранного языка	122
Хамраева Е. А. Когнитивный потенциал русского языка в обучении детей-билингвов	127
Хорошилова С. П. Специфика использования аутентичных материалов на уроке иностранного языка	136

УДК 43-2+830(092)

И. А. Везнер

(Новосибирский государственный педагогический университет)

ТРАНСВЕРБАЛИЗАЦИЯ ИНОКУЛЬТУРНОГО СМЫСЛА В КОНТЕКСТЕ КОММУНИКАТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ ПАРАДИГМЫ ПЕРЕВОДА

В статье рассматриваются некоторые аспекты трансвербализации в контексте коммуникативно-деятельностной парадигмы современной теории перевода.

Ключевые слова: трансвербализация, дискурс, жанр, культурно-значимый смысл, парадигма перевода.

The paper discusses some aspects of cultural specifics transverbalisation in the context of new translation paradigm.

Keywords: transverbalisation, discourse, genre, translation paradigm, cultural specifics.

В теории перевода переводческая деятельность осмысляется с позиций двух парадигм: субститутивно-трансформационной и коммуникативно-деятельностной [8].

В основе субститутивно-трансформационной парадигмы, долгое время господствовавшей в теории перевода, лежит структурно-аналитический подход, предполагавший опору лишь на внешние факторы интерпретации научного объекта.

Поэтому в сознании переводоведов с самого начала укоренилось ошибочное восприятие перевода как процесса преобразования формальных языковых структур исходного языка в формальные структуры переводящего языка с учётом неких закономерных соответствий.

Можно утверждать, что перевод понимался как процесс механической подстановки единиц перевода вместо единиц оригинала или замены одних единиц на другие.

При субститутивно-трансформационном подходе, таким образом, деятельность переводчика сводится лишь

к поиску трансформаций и замен, т.е., к манипуляциям различными языковыми средствами.

По мнению Ю.А. Сорокина, такая парадигма обрекала построенную в её рамках теорию на роль «вечно идущей в хвосте» практики перевода, поскольку эквивалентность текста в ней постулируется, но не проблематизируется. И такая теория способна лишь регистрировать и систематизировать уже имеющийся переводческий опыт, так и не «забегая вперёд», что не может способствовать развитию такой молодой науки, как теория перевода и её объяснительной силы [11].

В процессе развития науки о переводе фокус исследователей смещается в сторону функционального подхода к языку уже в рамках антропоцентрического языкознания, который обладает большей глубиной проникновения в смысловую сторону перевода.

Анализ перевода на современном этапе характеризуется широтой, развёрнутостью рассматриваемых структур, где на первом месте стоят текст, сверхфразовое единство, высказывание, – то есть

структуры, которые в функциональном плане обусловлены когнитивными и коммуникативными факторами. Научные акценты, таким образом, смещаются с поисков приемлемых субститутов и трансформов на исследование авторской программы оригинала, определяющей способы дальнейшей деятельности переводчика с исходным текстом, и построения текста перевода, максимально близкого по содержательной программе к тексту оригинала [6].

В таком случае уже возникает вопрос не о механической замене одних единиц другими, а о характере ментальных операций при переводе и о природе переводческих решений в конкретных коммуникативных условиях.

Сегодня, не умаляя всех достижений лингвистической теории перевода, всё ещё в споре научных парадигм очевидный приоритет отдаётся коммуникативно-деятельностной парадигме, чему во многом способствовало развитие коммуникативистики.

На наш взгляд, методологию новой парадигмы точно сформулировала Е.С. Кубрякова. Она пишет, что «согласно теоретическим представлениям в этой новой парадигме, по сути своей парадигме функциональной, при описании каждого языкового явления равно учитываются те две функции, которые они неизбежно выполняют: когнитивная (по их участию в процессах познания) и коммуникативная (по их участию в процессах общения). Соответственно, каждое языковое явление может считаться адекватно описанным и разъяснённым только в тех случаях, если оно рассмотрено на перекрёстке когниции и коммуникации» [9, с. 8].

Коммуникативная составляющая этой парадигмы тесно связана с исследованием дискурса, который рассматривается рядом лингвистов и теоретиков перевода как единица общения, отражающая в себе типизированные ситуации, нормы и конвенции социального вза-

имодействия, представления и формы культуры.

По утверждению В.Б. Кашкина, языковой знак имеет значение всего лишь мгновение в той точке дискурса, где случилось соединиться – по воле интенции коммуниканта – плану выражения с планом содержания в конкретных ситуативно-контекстуальных условиях [7].

Перевод, по мнению В.В. Сдобникова, стал рассматриваться в широких рамках межъязыковой и межкультурной коммуникации, и слово «коммуникация» стало определяющим, ибо оно предполагает наличие живых (или хотя бы предполагаемых) коммуникантов с их потребностями, мотивами, целями, с их реакцией на воспринимаемый текст, а в результате – с их взаимодействием в реальной речевой ситуации, с тем взаимодействием, ради которого и осуществляется перевод в ситуации двуязычного общения в соответствии с определённой целью [10].

В связи с вышесказанным термин «перевод» в общепринятом понимании, на наш взгляд, не всегда релевантен для описания межъязыковой посреднической деятельности, поскольку переводить – значит перевыражать смысл средствами другого языка.

Мы полагаем, что, с точки зрения новой парадигмы, переводить – значит осуществлять деятельность в рамках межъязыковой и межкультурной коммуникации, направленную на означивание исходного смыслового содержания в переводящей культуре с учётом жанрово-культурной специфики оформления языкового содержания.

Нам представляется релевантным в контексте новой парадигмы использование термина «трансвербализация» [3; 4; 5], под которым мы понимаем вид коммуникативно-речевой межъязыковой деятельности по преобразованию совокупности инокультурно-значимых смыслов, соотносимых с определённой

концептосферой, вербализуемой в том или ином типе дискурса.

Инструментом трансвербализации выступают трансвербы – билингвально-бикультурные понятийно-языковые дискурсивные корреляты (или разноровневые вербализованные смысловые комплексы), которые оптимальны для определённого жанра в переводящей культуре и обеспечивающие успешную устную и письменную межкультурную коммуникацию.

В связи с этим, нам представляется перспективным изучение жанрово-культурной специфики дискурса в аспекте её трансвербализации как для теории перевода, так и переводческой лингводидактики.

Известно, что в речевом жанре воспроизводятся концептуальные структуры и связанные с ними смыслы [2]. Переводчик должен быть осведомлён, что в текстах одного жанра, но относящихся к разным культурам, могут наблюдаться существенные расхождения

в традициях языкового оформления культурно-значимых смыслов.

Зачастую именно незнание традиций языкового оформления (вербализации) культурно-значимых смыслов исходной и переводящей культур является камнем преткновения для переводчика.

Культурно-значимый смысл является культурно-специфичным и имеет дискурсивно обусловленную природу. Он репрезентируется языковыми средствами, являющимися устойчивыми в рамках определённого жанра, и выявляется в результате сравнительно-сопоставительного анализа [1].

Покажем на примерах из массмедийного дискурса трансвербализацию значимого для данного жанра культурно-специфичного смысла, выражаемого английскими глаголами в длительном времени, являющимися одним из грамматических средств выражения функционально-семантической категории аспектуальности.

Оригинал	Перевод
(1) Arguably, the middle range of high earners — the newsreaders, interviewers, opinion formers and the like — have attracted a disproportionate amount of adverse comment from the public, which puts a lower estimation on words than “personality.” These salaries are certainly hard to justify, but at least in this, the BBC is remembering its commitment to conscientious current affairs journalism.	Вероятно, лиц среднего класса с высоким для их уровня доходом таких, как: читателей новостей, интервьюеров, тех, кто формирует общественные мнения т. п., привлекло несоразмерное количество негативных комментариев от общественности, в которых используется сниженная лексика. Эти низкие зарплаты, безусловно, трудно оправдать, но BBC, по крайней мере, хотя бы ещё помнит/как-то пока ещё о своей обязанности объективно освещать события в своих репортажах.
(2) A community is remembering a colliery disaster in Greater Manchester that claimed the lives of 10 miners.	Общество всё ещё помнит трагедию на шахте, унёсшую жизнь 10 шахтёров в Большом Манчестере.
(3) A heritage railway is remembering a devastating storm that struck 10 years ago.	Разрушительный шторм, который обрушился на историческую железную дорогу 10 лет назад, всё ещё продолжает напоминать о себе.

Как видно из примеров, при передаче содержания, выражаемого с помощью длительной формы английского глагола *remember*, используются различные способы трансвербализации.

В примере (1) с помощью длительной формы глагола и контекстуального окружения формируется оценочный смысл пейоративно-ироничной уступки, который можно сформулировать следующим образом: «несмотря на то, что зарплату у корреспондентов компании Би-Би-Си низкие, они при этом всё же стараются объективно освещать события». В русском языке в качестве трансверба выступает частица *хотя бы ещё* (или *как-то пока ещё*).

В данном примере (1) массмедийный дискурс реализуется в жанре аналитической статьи. В примерах (2) и (3) массмедийный дискурс реализуется в жанре заметки о происшествиях (2) и стихийных бедствиях (3). В примере (2) с помощью глагола подчёркивается значимость памяти о трагедии для общества. В русском языке в качестве трансверба выступает частица «всё ещё».

В примере (3) в основе способа трансвербализации лежит лексико-семантическая модификация. Английский глагол *remember* заменяется на русский глагольный предикат *продолжает напоминать*, с помощью которого эксплицируется семантика актуальности. При

этом здесь наблюдается смена субъектно-объектных отношений, поскольку в традициях русского языка неодушевлённый объект не может выступать субъектом действия в подобных предложениях. Введение в перевод частицы *всё ещё* объясняется необходимостью подчеркнуть важность реализуемого смысла, связанного с временной протяжённостью памяти о событии (стихийном бедствии).

Анализ этих примеров показывает, что непрототипическое употребление длительных аспектуальных форм английских глаголов мотивирован, с одной стороны, интенцией говорящего выразить оценочное содержание. С другой стороны, показывает различие в традициях его эксплицитного и имплицитного выражения. В процессе переводческой деятельности соотношение эксплицитного и имплицитного содержания не всегда представляется возможным сохранить.

Наши наблюдения также показывают, что неучёт динамического характера дискурса, его коммуникативной природы, жанрово-культурной специфики, зачастую приводит к тому, что начинающие переводчики, ограничиваясь лишь поверхностным языковым уровнем текста, переводят слова, а не смыслы, стоящие за ними.

Список литературы

1. Везнер И. А. Перевод образной лексики: Когнитивно-дискурсивный подход: учебное пособие. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2015. – 88 с.
2. Везнер С. И. Речевой жанр «брачное объявление»: эвокационное моделирование: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Барнаул, 2008. – 16 с.
3. Везнер И. А. Трансвербализация инокультурных профессиональных концептосфер: методологический аспект // Образование в XXI веке: проблемы и перспективы: сборник статей XI Международной научно-практической конференции. – Пенза: Приволжский Дом знаний, 2017. – С. 27–32.
4. Везнер И. А., Маничев Л. В. Передача терминосферы «предпринимательская деятельность» в переводе: методологический аспект // Образование в XXI веке: проблемы и перспективы: сборник статей XI Международной научно-практической конференции. – Пенза: Приволжский Дом знаний, 2017. – С. 40–44.

5. Везнер И. А., Харанжевич В. А. Специфика вербализации концептосферы «брачно-семейные отношения»: сравнительно-сопоставительный аспект (на примере американских и российских брачных контрактов) // Образование в XXI веке: проблемы и перспективы: сборник статей XI Международной научно-практической конференции. – Пенза: Приволжский Дом знаний, 2017. – С. 40–44.

6. Галеева Н. Л. Основы деятельностной теории перевода. – Тверь: ТГУ, 1997.

7. Кашкин В. Б. Введение в теорию коммуникации: учеб. пособие. – М.: ФЛИНТА, 2013. – 224 с.

8. Крюков А. Н. Теория перевода. – М.: МКВИ, 1989. – 176 с.

9. Кубрякова Е. С. О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике // Дискурс, речь, речевая деятельность: функциональный и структурный аспекты. – М., 2000 – С. 45–56.

10. Сдобников В. В. Перевод и коммуникативная ситуация: монография. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2015. – 464 с.

11. Сорокин Ю. А. Переводоведение: Статус переводчика и психогерменевтические процедуры. – М.: Гнозис, 2003. – 158 с.

УДК 811*40+81'373.72

Л. Н. Вьюшкова

(Новосибирский государственный педагогический университет)

РАБОТА С ФРАЗЕОЛОГИЗМОМ НА ПЕРЕКРЕСТКЕ КУЛЬТУР

Предлагаемый методический подход к работе с фразеологией ориентирован на совершенствование лингвокультурной компетенции студентов. Поскольку фразеологические единицы вызывают наибольшие трудности при межкультурной коммуникации, они требуют особого внимания лингводидактики. Актуальность обозначенной проблемы подтвердил эксперимент, выявивший недостаточную компетенцию первокурсников: и с точки зрения богатства речи, и с точки зрения способности понять значение устойчивой единицы языка и передать его в процессе перевода. Согласно гипотезе автора, традиционная установка на обогащение речи, преобладающая в сознании недавних выпускников школы, не срабатывает при работе с фразеологизмом: только 28 % респондентов осознают национально-культурное значение фразеологии.

Изучение фразеологической системы языка предлагается осуществлять во взаимосвязи с концептами национального менталитета. В качестве объектов со-изучения выбраны: единица языка – фразеологизм, содержащий лексику «хлеб» / «bread», и выражаемый им концепт Хлеб / Bread как единица культуры.

Современные лингвокультурологические исследования позволяют по-новому взглянуть на процесс приобщения студентов к иноязычной культуре. Для методической науки важны вытекающие из них правила организации образовательного поля.

1. Изучение фразеологического материала, сгруппированного по концептам культуры, представляется продуктивным, поскольку лингвокультурема дает возможность объединить разные характеристики национального менталитета.

2. Динамичность языковой картины мира предполагает комплексное изучение концепта культуры: не ограничиваясь современными представлениями студентов, следует привлекать исторический и культурологический материал, и одновременно с этим учитывать востребованность языкового знака в современном общении.

3. Каждый язык имеет свое уникальное семантическое пространство, и только в контексте этого пространства можно осмыслить специфику отдельного фрагмента лингвокультуры. Понимание этого обуславливает необходимость сопоставительного анализа концептов культуры и реализующих их фразеологических единиц языка в процессе образования.

Ключевые слова: языковая картина мира, фразеологизм, концепт культуры, модель интегративного описания слова-образа, со-изучение языка и культуры.

The proposed methodological approach to working with phraseology is focused on improving the linguistic and cultural competence of students.

Since phraseological units cause the greatest difficulties in intercultural communication, they require special attention of linguodidactics. The relevance of the designated problem was proved by the experiment that revealed the lack of competence of first-year students: from the point of view of the variety of speech, and from the point of view of the ability to understand the importance of sustaining unit of language and convey it in the translation process. According to the author's hypothesis, the traditional attitude to the enrichment of speech, prevailing in the minds of recent school graduates, does not work when working with phraseology: only 28% of respondents are aware of the national and cultural meaning of phraseology.

The study of the phraseological system of the language is proposed to be carried out in conjunction with the concepts of the national mentality. The objects of co-study are: the unit of language - phraseology containing the lexeme «bread» and the concept of Bread / Bread as a unit of culture.

Modern linguistic and cultural studies allow us to take a new look at the process of introducing students to foreign language culture. For methodical science, the following rules of the educational field organization are important.

1. The study of the phraseological material, grouped according to the concepts of culture, is productive, as linguocultural gives you the opportunity to combine different characteristics of the national mentality.

2. Dynamic language picture of the world involves a comprehensive study of the concept of culture: not limited to modern ideas of students should involve historical and cultural material, and at the same time take into account the relevance of the language sign in modern communication.

3. Each language has its own unique semantic space, and only in the context of this space it is possible to comprehend the specifics of a particular fragment of linguoculture. This understanding necessitates a comparative analysis of the concepts of culture and the phraseological units of language that implement them in the process of education.

Keywords: language picture of the world, phraseology, concept of culture, model of integrative description of word-image, co-study of language and culture.

Связь между культурой и языком сложна: язык включен в культуру, так как «тело» знака и его значение это культурные образования, а культура включена в язык, поскольку вся она смоделирована в тексте [1, с. 109]. Иными словами, язык является одновременно компонентом культуры и её орудием.

Различные науки (философия, лингвистика, психология, педагогика) сегодня рассматривают слово не только как единицу языка, но и как носителя национально-культурной информации.

Поскольку язык консервирует в себе картины мира того или иного народа, его психологии, верований, разных форм человеческой культуры [2, с. 5], наиболее естественно, на наш взгляд, приобщение личности к национальной культуре именно через посредство языковых знаков, «вокруг которых организованы целые области культуры» [3, с. 37].

Различные единицы языка обладают разной степенью культурной наполненности. Именно фразеология наиболее полно отражает специфику национального менталитета. Лингвисты (А. Вежбицкая, В.А. Маслова, В.Н. Телия и др.) едины в оценке фразеологизма как знака, в котором запечатлевается всё то национально-культурное богатство, которое накапливается языковым коллективом в процессе его исторического развития: фоновые знания носителей языка, их практический жизненный опыт, культурно-исторические традиции.

Культурно-национальное мировидение воплощено в образном содержании фразеологизма. По мнению В.А. Масловой, «культурная информация хранится во внутренней форме фразеологических единиц, которая, являясь образным представлением о мире, придает фразеологизму культурно-национальный колорит» [4, с. 82].

Фразеологические единицы играют особую роль в создании языковой картины мира, в трансляции национально-культурного самосознания народа и его идентификации. В.Н. Телия сравнивает фразеологический состав языка с зеркалом, «в котором лингвокультурная общность идентифицирует свое национальное самосознание» [5, с. 245].

В силу названных особенностей фразеологические единицы являются наиболее сложными для субъектов, участвующих в межкультурной коммуникации, и, следовательно, требуют особого внимания лингводидактики.

Современное лингвистическое образование реализует стратегию изучения языка через культуру и постижения культуры через язык. Оно нацелено на формирование культуроведческой компетенции школьников и студентов в процессе изучения иностранного языка. Такой подход к языку как элементу культуры и орудию культуры отражен в Федеральных государственных образовательных стандартах и многочисленных педагогических исследованиях.

Однако тактика со-изучения языка и культуры продолжает оставаться актуальной проблемой методической науки. Такой вывод сделан нами на основе двух наблюдений. Во-первых, роль фразеологии в процессе обучения часто недооценивается. Даже в методических рекомендациях встречается взгляд на фразеологическую систему языка как на некую второстепенную дидактическую единицу, целенаправленное изучение которой необязательно ввиду ее малой востребованности в современном общении. Мы считаем данный подход опасным, «сбрасывающим фразеологию с корабля современности» и обедняющим хранилище национально-культурной информации языковой личности и общества.

Этот вывод подкреплен также результатами проведенного нами эксперимен-

та. Студенты факультета иностранных языков (75 человек), отвечая на вопрос «Нужно ли активно (специально) изучать фразеологию иностранного языка?», единодушно написали «да». Только в одной из работ встретился аргумент против: «Фразеологизмы редко используются».

Но важнее перечень приведенных первокурсниками доказательств своей позиции: 72% приведенных аргументов связаны с формированием языковой и речевой компетенции, и только 28% доводов отражают понимание национально-культурного значения фразеологии, ее роли в межкультурной коммуникации.

Как выявленная мотивация соотносится с фразеологической компетенцией недавних выпускников школы?

Для ответа на этот вопрос мы предложили первокурсникам, изучавшим в школе фразеологию родного и иностранного языков в течение нескольких лет, следующие виды заданий:

- записать как можно больше фразеологизмов со словами «хлеб» и «bread»;
- истолковать русскую пословицу и подобрать к английской пословице синонимичную русскую;
- перевести на русский язык английские фразеологизмы, данные отдельно и в контексте.

Анализ экспериментально полученных количественных показателей отражает, на наш взгляд, существующие проблемы:

1) недостаточное фразеологическое богатство речи: 42% опрошенных не назвали ни одного английского фразеологизма со словом «bread»; менее 50% ответов первокурсников содержали 1-2 востребованных русских и английских фразеологизма;

2) понимание значения пословиц: с толкованием русских пословиц (42% ответов) и подбором к английским пословицам синонимичных русских (45%) студенты справились менее чем наполовину;

3) перевод английских фразеологизмов в 33% ответов отсутствует; в 45% - он неверный, и только 22% ответов содержали верный перевод. Причем даже такой простой фразеологизм, как «bread and water», в 75% ответов толкуется в прямом значении.

Данные проведенного эксперимента позволяют предположить, что установка на обогащение речи, преобладающая в сознании студентов, не срабатывает при работе с фразеологической системой языка.

Предлагаемый нами методический подход ориентирован на совершенствование иноязычной лингвокультурной компетенции обучающихся при работе с фразеологическими единицами, выражающими важнейшие концепты культуры - наиболее значимые для культуры смыслы [5]. В качестве объектов изучения нами выбраны единицы языка - фразеологизмы, содержащие лексему «хлеб» / «bread», и выражаемый ими концепт Хлеб как единица культуры.

Нам представляется продуктивной группировка и изучение фразеологического материала по концептам национального менталитета. Вслед за В.В. Колесовым мы считаем, что такой подход «является принципиально новой формой толкования слов: слово выступает материалом (материей) концепта наряду с содержательной его формой в виде образа, понятия и символа» [6, с. 156].

Методика работы с фразеологизмом должна опираться на понимание Хлеба как единицы разных культур, представленное нами на основе анализа материалов исследований последних лет. Это позволит по-новому взглянуть на процесс приобщения студентов к национальной культуре страны изучаемого языка.

Комплексное лингвокультурное описание концепта-константы Хлеб, принятая В.П. Синячкиным, позволило

впервые выявить и охарактеризовать основные составляющие макроконцепта (лингвокультуры) и представить модель описания данного фрагмента концептосферы русского языка.

Модель концепта Хлеб, по мнению исследователя, включает в себя следующие содержательные формы, отраженные в словарях и текстах:

- образное содержание: общий заработок, пища;
- понятийное содержание: основное пропитание, пищевой продукт, выпекаемый из муки, зерно, которое перемалывается в муку для выпечки хлеба;
- символическое содержание: достаток, содержание, иждивение [7].

По мнению Ю.С. Степанова, концепт «хлеб» относится к «константам русской культуры». Автор подробно описал этимологию слова «хлеб», выражающего данный концепт, раннюю европейскую историю концепта, русскую историю и «сегодняшний день с пунктирно прочерченной связью между ними» [8, с. 7].

Монографическое исследование образного строя языка позволило Е.А. Юриной утверждать, что слово-компонент «хлеб» в составе фразеологизмов есть репрезентант главного символа русской культуры [9].

В работах Е.В. Наумовой выделены основные символические значения концепта Хлеб:

1. Символ гостеприимства.
2. Символ дружбы.
3. Символ духовности.
4. Символ материальности.
5. Символ основного продукта питания.
6. Символ здорового образа жизни.
7. Символ средства к существованию.
8. Символ минимума, необходимого для существования [10].

Сопоставительный анализ концепта Хлеб / Bread в языковом сознании русских, английских и американских студентов провела Н.А. Решке. На ос-

нове ассоциативного эксперимента сделан вывод о том, что данный концепт более значим для носителей русской культуры, в языковом сознании которых закрепилось отношение к хлебу как к чему-то основополагающему. С хлебом связываются представления о жизни, труде, гостеприимстве. У англичан самые частотные реакции на слово «bread» - «butter» (масло) и «water» (вода) [11].

Плисов Е.В., исследуя Хлеб как фрагмент языковой картины мира на материале фразеологии, продолжил изучение взаимосвязи современных представлений о данном компоненте культуры у носителей русского и английского языков [12].

Опираясь на работы Е.В. Наумовой, выделившей основные символические значения концепта, Е.В. Плисов получил количественные данные в отношении реализации того или иного символического значения. Лексическая репрезентация образа хлеба показала, что главное его назначение в русской и английской культуре — основной продукт питания (26% и 31%). По 13% единиц русского языка реализуют символы гостеприимства, дружбы, средства к существованию и минимума, необходимого для существования.

Исследователь фиксирует вытеснение из активного употребления таких значений слова «хлеб», как «средство к существованию; заработок», «пропитание, содержание, иждивение». Проведенный нами эксперимент подтвердил эту тенденцию. Среди значений данного слова студенты отметили как мало используемые сегодня в речи: 69% опрошенных - «доход, содержание» и 43% - «самое важное, необходимое для жизни».

Специфическое значение слова «хлеб» в английском - это символизация удачливости и легкости в достижении целей (10% фразеологизмов). Полученные

нами экспериментальные данные отражают сложность понимания данного смысла: только 20% русских студентов смогли перевести фразеологизм «know which side one's bread is buttered».

Сравнительный анализ данных ассоциативного эксперимента позволил ученому установить, что хлеб играет очень важную роль в английской и русской культурах. Однако они существенно отличаются друг от друга.

Представления носителей русского языка можно поделить на две группы: во-первых, всё связанное с производством данного продукта (поле, комбайн, труд, зерно); во-вторых, традиционные ценности: семья, дом, тепло, хлеб всему голова. Исследователь отмечают некую «двоичность» осознания концепта Хлеб: это и сакральный, священный продукт, символизирующий жизнь, и средства к земному существованию. Такое явление объясняется особенностями русского мировосприятия: человек осознает одновременно две стороны любого явления: идеальную и реальную, духовную и земную.

Ассоциации на слово «bread» у носителей английской культуры связаны с продуктами, из которых изготавливается хлеб, и продуктами, с которыми он традиционно употребляется. По мнению Е.В. Плисова, эти расхождения свидетельствуют о различиях в менталитете русского и английского народов: всем известна русская душевность, привязанность к семейному очагу и британская стабильность и постоянство характера, тяготение к традициям.

Монографическое исследование М.Л. Ковшовой посвящено описанию лингвокультурологического метода, позволяющего в полной мере выявить своеобразие фразеологизмов, которые в образном виде хранят и транслируют во времени ценности национальной культуры. Экспериментально исследуя восприятие и употребление фразеоло-

гизмов, автор описывает их роль в языковой концептуализации действительности [13].

Е.В. Устьянцевой впервые предпринята попытка соединить лингвокультурологический и лексикографический аспекты при описании такой реалии, как Хлеб, и объединить существующие направления исследований: системцентризм, идущий от понимания языка, и антропоцентризм, ориентированный на потребности человека.

Интегративный подход исследователь реализует через «слово-образ» – вербально-ментальную единицу языка, представляющую совокупность звукового выражения и всех компонентов значения слова, включая образный компонент, отражающий национально-культурные представления о данном предмете или явлении, закрепленный в сознании носителей языка. [14, с. 8].

Модель интегративного описания слова-образа «хлеб», предложенная Е.В. Устьянцевой, представляет базовую единицу национального культурного пространства Хлеб как фрагмент знаний, фрагмент языка и фрагмент национальной культуры в единстве и взаимообусловленности [14].

Представленный обзор современных лингвокультурных исследований концепта Хлеб позволил нам сделать три важных для методики обучения фразеологии выводы:

1. Изучение фразеологического материала по концептам национального менталитета представляется продуктивным, поскольку ключевой знак лингвокультуры (в нашем случае Хлеб / Bread) объединяет разные характеристики представителей культур, реализованные во фразеологизмах: высокий праг-

матический потенциал, положительное символическое значение, широкий ассоциативный диапазон, систему имплицитных смыслов, образность и пр.

2. Языковая картина мира является динамичной системой: с течением времени меняются представления различных поколений о Хлебе. Если в реакциях старшего поколения преобладает символическое осмысление концепта, то студенческая аудитория пользуется образной формой его содержания.

Работа с фразеологизмом в процессе обучения требует комплексного изучения компонента культуры и в русской, и английской языковых картинах мира. Студенту недостаточно знать современные представления о данной реалии, существенным является привлечение исторического и культурологического материала. Методической науке следует учитывать динамический характер рассматриваемого концепта культуры: предупреждать негативные тенденции (уменьшение символического содержания концепта Хлеб, появление у молодого поколения нейтрального, безоценочного отношения к хлебу) и учитывать востребованность конкретного значения единицы языка в современной коммуникации.

3. Каждый язык имеет свое уникальное семантическое пространство, и только в контексте этого пространства можно осмыслить специфику отдельного фрагмента лингвокультуры. Понимание этого обуславливает необходимость сопоставительного анализа лингвокультурем и реализующих их фразеологических единиц языка в процессе образования.

Список литературы

1. Тарасов Е. Ф. Язык – культура – этнос. – М., 1994. – 233 с.
2. Толстой Н. И. Язык и народная культура: Очерки по славянской мифологии и этнолингвистике. – М., 1995. – 512 с.

3. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов. – М., 2001. – 288 с.
4. Маслова В. А. Лингвокультурология. – М., 2001. – 203 с.
5. Телия В. Н. Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М., 1996. – 288 с.
6. Колесов В. В. Жизнь происходит от слова... . – СПб., 1999. – 368 с.
7. Синячкин В. П. Концепт «Хлеб» в русском языке, лингвокультурологические аспекты описания: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 2002.
8. Степанов Ю. С. Константы: словарь русской культуры. – М., 2004. – 991 с.
9. Юрина Е. А. Образный строй языка. – Томск, 2005. – 156 с.
10. Наумова Е. В. «Хлеб» как фрагмент языковой картины мира (на материале русского языка) // Человек и языковое пространство: аспекты взаимодействия: межвузовский сборник научных трудов. – Вып. 2. – Нижний Новгород: НГЛУ, 2006. – С. 142–151.
11. Реше Н. А. Концепт «хлеб / bread» в языковом сознании представителей русской, английской и американской лингвокультурных общностей // Общество, философия, история, культура. – 2012. – № 2. – С. 91–94.
12. Плисов Е. В. Образ хлеба в русской, немецкой и английской картинах мира // Вестник КРАУНЦ. Серия «Гуманитарные науки». – 2016. – № 2. – С. 20–31.
13. Ковшова М. Л. Лингвокультурологический метод во фразеологии. Коды культуры. – М., 2016. – 256 с.
14. Устьянцева Е. В. Интегративное описание слова-образа «хлеб»: лингвокультурологический и лексикографический аспекты: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Абакан, 2018. – 24 с.

УДК 811.111'36

В. Н. Зензеров

(Новосибирский государственный педагогический университет)

СЕМАНТИКО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕРМИНАНТОВ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются семантические и функциональные свойства некоторых детерминантов в современном английском языке, которые обладают и имплицитно проявляют определенные качественные и количественные характеристики, когда они функционируют в препозиции к существительному во фразе.

Ключевые слова: положение детерминантов, семантические и функциональные свойства, катафорический, анафорический, коммуникативный вектор, антропоцентричность, референты, качественные и количественные характеристики.

The article deals with specific semantic and functional properties of some determiners in modern English which possess and implicitly reveal certain qualifying and quantifying features when they modify nouns in pre-position within a phrase.

Key words: position of determiners, semantic and functional properties, cataphoric, anaphoric, communicative vector, anthropocentricity, referents, qualitative and quantitative characteristics.

Актуальность данной темы обусловлена необходимостью изучения детерминантов не как отдельных лексем, а как единый класс лексики с одинаковой синтаксической функцией в предложении. Н. Д. Арутюнова считает, что детерминант выступает в качестве

актуализатора, переводящего виртуальные языковые понятия в актуальные [1, с. 64].

Под детерминантами обычно понимают слова в словосочетании, которые преимущественно в препозиции сопровождают существительное и уточ-

няют его референцию. Их ориентация на последующее существительное мы рассматриваем как *катафорический* вектор их семантики. “Determiners are words which specify the range of reference of a noun in various ways, eg by making it definite (*the boy*), indefinite (*a boy*), or by indicating quantity (*many boys*)” [8, с. 205]. Детерминанты всегда относятся к существительному, которое может быть исчисляемым (*bottle, bottles*) и неисчисляемым (*pork, music*). Те детерминанты, которые находятся в позиции к определяемому существительному, обладают *анафорическим* вектором. Сравните: a/this/my friend – a/this friend of mine.

Поскольку через детерминант передается субъективное отношение говорящего к объекту, следует отметить наличие у него *коммуникативного* вектора, ориентированного на участников коммуникации, а именно, на адресанта и адресата высказывания. Через этот вектор реализуется антропоцентричность высказывания [3, с. 60]. Антропоцентричность высказывания предполагает разные варианты репрезентации явлений и их взаимосвязей. «Антропоцентрическая модель мироустройства предполагает постановку человека в центр картины мира, а также моделирование окружающего мира в соответствии с внутренними представлениями личности о мире» [6, с. 47].

Имеет место комплексное использование детерминантов в словосочетании, где они могут занимать разное положение относительно друг друга. Выделяют 6 групп основных детерминантов, функционирующих:

1) перед исчисляемыми и неисчисляемыми существительными – *the; my, his, etc.; whose, which(ever), what(ever); some, any; no;*

2) с существительными только во мн. числе – *some, any, enough;*

3) перед исчисляемыми и неисчисля-

емыми существительными только в ед. числе – *this, that;*

4) перед исчисляемыми существительными только в ед. числе – *a(n), every, each, either, neither;*

5) с исчисляемыми существительными только во мн. числе – *these; those;*

6) с неисчисляемыми существительными только – *much, (a) little* [4, с. 60; 8, с. 206-207].

М. Я. Блох понимает детерминант как особое слово, сопровождающее существительное непосредственно в акте коммуникации. “Article is a determining unit of specific nature accompanying the noun in communicative collocation. Its special character is clearly seen against the background of determining words of half-notional semantics. Whereas the function of the determiners such as *this, any, some* is to explicitly interpret the referent of the noun in relation to other objects or phenomena of a like kind, the semantic purpose of the article is to specify the nounal referent, <...> to define it in the most general way, without any explicitly expressed contrasts” [2, с. 72].

Ю. А. Левицкий относит к детерминантам следующие классы слов: артикли, указательные местоимения, числительные, притяжательные местоимения, местоимения *all, any, both, certain, each, either, every, (a) few, half, (a) little, many, much, neither, no, several, some, such, what, which, whose* [7, с. 85].

Проблема семантики и функционирования единиц, выражающих качественную и количественную (не)определенность, важна для понимания структуры и семантики высказывания в коммуникативном акте. Чтобы лучше понять природу детерминантов, рассмотрим категорию определенности – неопределенности, свойственную этой лексике.

Понятия определенности и неопределенности в философском плане связаны с категориями количества и качества, необходимости и случайно-

сти, возможности и действительности; в логическом плане они обуславливают процесс познания; в языках они характеризуют «такую ситуацию, когда происходит процесс отбора, выбора элемента или подмножества из какого-либо множества» [5, с. 26]. Категории (не)определенного, (не)известного являются универсальной частью любой действительности, они находят отражение в языке.

При помощи языка люди познают все многообразие явлений действительности, проводят границу между известными и новыми предметами. Отсюда, в языке имеются лексические средства, имплицитно или эксплицитно указывающие на качественную и количественную (не)определенность референтов, когда происходит соотнесение высказывания и действительности.

Под качественной определенностью или неопределенностью детерминанта мы понимаем наличие или отсутствие у референта существительного имплицитно или эксплицитно выраженных качественных характеристик, выявление которых ассоциируется с данным детерминантом. Под количественной определенностью или неопределенностью детерминанта понимается наличие или отсутствие у референта существительного имплицитно или эксплицитно выраженных количественных характеристик, выделение которых ассоциируется с данным детерминантом.

Количественная характеристика представляет собой качество, рассматриваемое в пространственно-временном аспекте. Квантитативность воспринимается как конкретное указание на количественную характеристику и как осознание того, что объект обладает некой количественной оценкой в мышлении. Количество характеризует объекты со стороны числа, объема и величины. Квантификаторы отражают квантитативную характеристику, получаемую

в результате анализа получаемой информации.

При определении качественной и количественной (не)определенности детерминантов в английском языке на первый план выходят артикли, образующие дихотомию: неопределенность (a, an) – определенность (the), которая имеет место только в пределах единственного числа исчисляемых существительных, где количественный параметр неотъемлемо связан с качественной неопределенностью референта существительного.

Что касается неисчисляемых существительных в неопределенном (или универсальном) значении, то они не требуют артикля, хотя иногда допускают его использование, если референт воспринимается дискретно или как вариант целого понятия (т.е. *pars pro toto*). В результате происходит качественное изменение неисчисляемого существительного, состоящее в его частичной или полной конверсии в исчисляемое. При частичной конверсии абстрактное существительное имеет при себе неопределенный артикль, но оно не используется во множественном числе, поскольку его частичное уподобление исчисляемым существительным проявляется лишь как выделение некоторого качества из массы аналогичных свойств. Следующий пример иллюстрирует это:

She had an eagerness for life. [9, с. 466]

При полной же конверсии неисчисляемое существительное приобретает качества исчисляемого в полном объеме и используется с соответствующими качественными и количественными детерминантами: *beer* → *a beer* → *two beers*.

Артикль **a(n)** как детерминант является маркером единственного числа существительного, обозначающего только один референт в количественном диапазоне от 1 до бесконечности. Иначе говоря, неопределенный артикль им-

плицитует некий единичный объект из бесконечного множества ему подобных объектов: a book $\leftrightarrow \infty$ books, an apple $\leftrightarrow \infty$ apples. При этом в первую очередь акцент имплицитно делается на характерные свойства референта, а не на его количественный параметр.

В отличие от артикля a(n), в качестве детерминанта преимущественно квантитативную функцию выполняет количественное числительное **one**. В этом случае диапазон возможного выбора обозначаемого объекта оказывается хотя и неопределенным, но не бесконечным. Он выступает как некий единичный объект из предельного множества ему подобных объектов. Этот диапазон можно представить следующим образом: **one** book $\leftrightarrow$ **many** books, **one** apple $\leftrightarrow$ **many** apples. Количественный параметр семантики детерминанта one является первичным, доминирующим, поэтому качественные свойства референта, передаваемого существительным, воспринимаются как вторичные. В этом заключается особенность семантики детерминантов one и a(n), отличающая их функционирование в речи. Сравните семантику похожих предложений с разными детерминантами с учетом сказанного выше:

You can buy a book there. $\neq$ You can buy one book there.

Для сопоставления приведем два других примера:

You can buy any book there. $\neq$ You can buy some book there.

Детерминант any в приведенном примере по семантике совпадает с неопределенным артиклем:

You can buy any book there. = You can buy a book there.

Семантическое тождество детерминантов в этих предложениях поддерживается единственным числом существительного и его референта. Однако функциональный потенциал у неопределенного местоимения any шире, чем

у неопределенного артикля a(n), так как, в отличие от последнего, он может использоваться с существительным во множественном числе.

You can buy any books there.

Детерминант any в этом предложении передает неопределенное, т.е. любое качество названных объектов и их неограниченное количество. Данное свойство any позволяет использовать его также с неисчисляемыми существительными в значении «какой-либо, какие-нибудь». Например,

Have you got any money? I can't give you any advice.

В качестве детерминанта неопределенное местоимение some с исчисляемым существительным в единственном числе по семантике в большей степени коррелирует с количественным числительным one, нежели с неопределенным артиклем a(n) в этой же функции.

You can buy some book there. = You can buy a / one book there.

Хотя some выражает некоторую неопределенность по качественным свойствам объекта, что также характерно для a(n) и any, в его семантике достаточно сильно представлен количественный параметр, который предполагает выбор одного объекта или нескольких объектов из ограниченного множества. Эту особенность можно проследить при сравнении следующих примеров:

I don't see any books here. = There are no books here.

I don't see some books here. = There are books here but a few are missing.

Таким же свойством обладают все количественные числительные, функционирующие в качестве определенных квантификаторов, и их субституты, выступающие как неопределенные квантификаторы: several, (a) few, (a) little, many, much, more, less, all, enough, etc. Например,

You can buy some (two / several / few / a few / many) books there.

They have some (little / a little / much / enough) coffee in the house.

Группа неопределенных квантификаторов включает ряд устойчивых словосочетаний из двух – четырех компонентов, функционирующих как единый составной детерминант: *lots of, a lot of, plenty of, a great (good) deal of, a large (small) amount (quantity) of, a (great / large / good) number of*. В их семантике прослеживается стремление к максимальной оценке количества исчисляемых или неисчисляемых объектов. Сравните:

There were a lot / a great number of students in the assembly hall.

The room contained plenty / lots of broken furniture.

Что касается функционирования детерминанта, представленного определенным артиклем **the**, то оно направлено на выражение качественной определенности, которая соответствует конкретному референту существительного. Эту направленность семантики *the* на имплицитное выделение объекта среди всех других мы рассматриваем как дейксис, который может носить общий, частный или индивидуальный характер.

Общий дейксис детерминанта *the* реализуется, когда существительное имеет родовое или универсальное значение, т.е. его референт представляет весь класс объектов. Например,

The tiger is a large Asian wild animal that has yellowish fur with black lines and is a member of the cat family.

Частный дейксис детерминанта *the* реализуется, когда существительное обозначает конкретный объект во время ситуации общения. В этом случае его, как правило, сопровождает паралингвистический акт в виде указующего жеста. Например,

The tiger is sleeping in the cage.

Индивидуальный дейксис детерминанта *the* реализуется, когда название

обозначает уникальный, единственный в своем роде объект. Например,

The Earth rotates 360 degrees every 24 hours.

The moon rose above the horizon.

Количественная определенность, свойственная детерминанту *the*, полностью зависит от лексической и грамматической семантики существительного в конкретном употреблении имени собственного или имени нарицательного.

Указательные местоимения ближней и дальней дистанции единственного числа (*this – that*) и множественного числа (*these – those*) в качестве детерминантов обладают эксплицитно выраженным частным дейксисом, когда они указывают на единичный конкретный объект (*this / that flower / book*) или на некоторое множество конкретных объектов (*these / those flowers / books*). При генерализации специфических свойств единичного объекта у *this/that* проявляется общий дейксис, указывающий на весь класс данных объектов с присущими им определенными качествами. Например,

This / That flower grows high in the mountains.

Эта же мысль может быть выражена через множественное число детерминанта и существительного. При этом количественный параметр объектов оказывается неопределенным. Сравните:

These / Those flowers grow high in the mountains.

A lot of these / those / such flowers grow high in the mountains.

Особенность детерминанта *such* состоит в анафорическом векторе его семантики, поскольку он возвращает участников коммуникации к качествам ранее названного референта. Например,

They regularly get *The Daily Courier*. I wouldn't read such a paper.

Из примера следует, что *a paper = The Daily Courier*, так как у них общий референт, обладающий определенными

качествами, которые, судя по контексту, не отвечают требованиям говорящего. Вместе с тем, неопределенный артикль имплицитно подразумевает всякие другие газетные подобного качества.

Следующие детерминанты – *every, each, either, neither* – специализированы на единственном числе исчисляемых существительных. Они выполняют репрезентативную функцию как квантификаторы, которые через единичный объект передают субъективное отношение человека к некоторому множеству аналогичных объектов. Детерминант *every* используется по отношению ко всем людям или объектам определенного типа или к частям чего-то. Например,

She wrote to every member of the committee.

Детерминант *each* употребляется по отношению ко всем людям или объектам в группе, особенно когда каждый объект рассматривается отдельно.

Each request will be given careful consideration.

Marble columns stand on each side of the entrance.

Детерминант *either* предполагает выбор из двух возможностей или вариантов, хотя результат будет одинаков. В свою очередь, *neither* используется по отношению к двум людям, вещам, действиям или идеям, когда негативная характеристика относится к ним обоим. Например,

Applications are welcomed from people of either sex.

Neither side trusts the other.

Для выражения достаточного количества людей, объектов или вещества используется детерминант *enough* в качестве квантификатора, у которого отсутствует количественная определенность, но имплицитно присутствует ситуативно понимаемый предел допу-

стимого.

He doesn't have enough experience as a classroom teacher.

Детерминант *all* функционирует с исчисляемыми существительными во множественном числе и с неисчисляемыми существительными главным образом как квантификатор, который не ограничен никакими качественными или количественными рамками объекта. Его количественный параметр носит универсальный характер, как, например, в следующем высказывании:

All children deserve encouragement.

Но если возникает необходимость ограничить количество объектов, о которых идет речь, тогда *all* выступает в сочетании с другими детерминантами, которые сужают количественный диапазон объектов, – *the, this/that, these/those, such*. Например,

The situation is changing all the time.

All such / these things occur sometimes.

Подводя итог сказанному, следует отметить следующие особенности детерминантов в английском языке, функционирующих в препозиции к существительному в рамках высказывания. Во-первых, они включают слова, относимые к разным грамматическим рядам, и устойчивые фразы, для которых характерна атрибутивная функция в словосочетании. Во-вторых, в семантике детерминанта могут проявляться три вектора направления: катафорический, анафорический и коммуникативный. В-третьих, дейксис детерминанта может носить общий, частный или индивидуальный характер. В-четвертых, семантика детерминанта может имплицитно содержать некоторую качественную и количественную информацию об объектах, которая всегда значима для участника коммуникации.

Список литературы

1. Арутюнова Н. Д. Предложение и его смысл: Логико-семантические проблемы. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 383 с.

2. Блох М. Я. Теоретическая грамматика английского языка: учеб. – 3-е изд., испр. – М.: Высшая школа, 2000. – 381 с.
3. Зензеров В. Н. Особенности коннекторов между конституентами СФЕ // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – Выпуск 11. – Новосибирск: НГПУ, 2017. – С. 58–61.
4. Кверк Р. Грамматика современного английского языка для университетов / Р. Кверк, С. Гринбаум, Дж. Лич, Я. Свартвик; под ред. И. П. Верховской. – М.: Высш. школа, 1982. – 391 с.
5. Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник. – М.: Наука, 1975. – 720 с.
6. Кретьова Л. Н. Антропоцентрическая модель в ранней лирике Н. Заболоцкого и репрезентация лирического субъекта // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков: материалы Международной научно-практической интернет-конференции (1–29 февраля). – Новосибирск, 2012. – С. 46–51.
7. Левицкий Ю. А. Вопросы общего языкознания. – М.: ЛКИ, 2008. – 266 с.
8. Лич Д., Свартвик Я. Коммуникативная грамматика английского языка: пособие для учителя на англ. яз. – М.: Просвещение, 1983. – 304 с.
9. Mailer N. Executioner's Song. – New York: Harper Torch, 2004. – 674 p.

УДК 811.111

И. В. Лисица, Т. Г. Сокольникова

(Новосибирский государственный педагогический университет)

СПЕЦИФИКА НЕОЛОГИЗАЦИИ АНГЛИЙСКОЙ ФУТБОЛЬНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

Многие признают, что футбол является самым популярным видом спорта в Великобритании, неотъемлемой частью национальной культуры, следовательно, знание футбольных реалий способствует развитию не только лингвистической, но и социокультурной компетенции. Расширение футбольного вокабуляра происходит постоянно, о чем свидетельствует, в первую очередь, волонтерская лексикография в сети Интернет. Данные сайты послужили источником примеров для проведенного исследования. Авторы статьи рассматривают основные причины, повлиявшие на расширение футбольной терминологии английского языка, среди которых можно выделить изменения, происходящие на поле во время матча, в частности в действиях игроков, а именно в том, что принято называть неспортивным поведением. Кроме того, более значительные изменения происходят в социальной среде, которая окружает данный вид спорта. Еще одной задачей исследования является представление тематической классификации футбольных неологизмов, которые можно отнести к следующим группам: единицы, характеризующие игроков, их амплуа в игре; действия игроков на поле, включая названия ударов и голов; футбольные прозвища; термины, связанные с коммерциализацией спорта. Отдельную группу составляют футбольные термины-эпонимы. В статье анализируются характерные особенности использования новых лексических единиц. Авторы приходят к выводу о том, что несмотря на сравнительно незначительные изменения непосредственно в правилах игры за последние десятилетия, английский язык продолжает активно расширять футбольный терминологический аппарат, которым интересуются не только спортивные болельщики, но и специалисты многих областей научного знания.

Ключевые слова: неологизация, неологизм, спортивная терминология, термин, футбольный вокабуляр, волонтерская лексикография, футбольные реалии.

Association football is recognized as the most popular sport in the United Kingdom. It is believed to be an integral part of national culture, that is why if you acquire the knowledge of football realia, you develop not only your linguistic competence, but your sociocultural competence as well. Football vocabulary is still growing, it can be proved by user-generated lexicography websites from which newly coined lexemes have been selected for the analysis. Thus, the paper considers the major reasons for the expansion of football terminology in the English language, namely the changes in the

players' behavior connected with the lack of sportsmanship. Even more changes can be observed in the sphere of Association football culture. The authors present a thematic classification of football neologisms, it includes the following groups: the lexemes which refer to commercialisation of football; the players' characteristics and performance; the methods of scoring; nicknames. One more group comprises eponyms. The authors analyze the usage of football neologisms and arrive at the conclusion that while the rules of the game undergo minor changes, newly coined terms enter the football vocabulary on a regular basis.

Key words: neologization, neologism, sports terminology, term, football vocabulary, volunteer lexicography, football realities.

Неологизация английского языка как характерное явление последних десятилетий находит широкое отражение в научных работах отечественных и зарубежных лингвистов [2; 4; 5; 7].

В данной статье мы рассматриваем новые лексические единицы спортивной терминологии, а именно предметной сферы «Футбол». Эта спортивная игра занимает особое место в жизни англичан, на что указывает исследование Н.И. Свистуновой. Анализируя специфику концепта «Футбол» в английском языковом сознании, автор приходит к выводу о том, что неотъемлемыми составляющими выступают не только языковые средства репрезентации концептуального пространства, но и комплекс ассоциаций, актуализированный системой метафор, и оценочный компонент. Последний включает технические, эстетические, интеллектуальные и эмоциональные оценки [8, с. 5].

Н.А. Шафранова относит эмоционально-оценочную информацию к прагматической подсистеме, характеризующей многие коммуникативные типы спортивных текстов. Согласно результатам исследования, спортивная лексика современного английского языка наиболее типична для таких речевых актов как констативы, промиссивы и менасивы [9, с. 16].

Именно стремление к оценке действий игроков на поле обуславливает появление значительной части неологизмов среди спортивного сленга, которые за короткий промежуток времени могут становиться частью официальной терминосистемы. И.В. Болхови-

тянов указывает на тот факт, что в отличие от медицинской, экономической и любой другой научной терминологии, профессиональная спортивная лексика формируется не только спортивными экспертами и непосредственными участниками спортивных событий, но также болельщиками и журналистами [1, с. 12].

Знание футбольного вокабуляра (football vocabulary) представляется настолько важным, что Британский совет (British Council) организовал специальный проект по его изучению – Premier Skills English (<https://premierskillsenglish.britishcouncil.org/words/football-vocabulary>), в котором представлен основной терминологический аппарат игры.

Основными источниками материала данной статьи послужили сайты сети Интернет, которые можно отнести к так называемой волонтерской лексикографии (user-generated lexicography), а именно The Word Lover's Guide to New Words (www.wordspy.com), The Open Dictionary. New Words & Slang Archives (nws.merriam-webster.com), Macmillan Open Dictionary (www.macmillandictionary.com) и Urban Dictionary (www.urbandictionary.com), из которых методом сплошной выборки было отобрано 76 лексем для последующего анализа.

Возникновение новых лексических единиц обусловлено рядом причин. Прежде всего это связано с тем, что происходит на поле непосредственно во время игры. Характерно, что выражение *the beautiful game* уже давно является

в английском языке синонимом слову футбол, а именно тому, что называют *Association football* или *soccer*. Однако, мы можем наблюдать некоторые изменения в ассоциативном потенциале данного выражения, поскольку с недавнего времени оно употребляется относительно игр прошлого века, когда футбол был спортивным соревнованием, лишенным всех негативных аспектов современности: (1) *Not every component about the beautiful game is so beautiful, of course. Football is very big business, and, not unlike the unregulated art market, offers prime opportunities for money laundering, tax evasion, insider trading and other financial shenanigans* (www.bbc.com).

Изменилось и поведение игроков во время матча. Теперь при малейшем физическом контакте пострадавший требует к себе внимания врача, у которого есть *the magic spray* или *the magic sponge* – средство, при нанесении которого игрок готов мгновенно вернуться в игру. В данном случае эпитет *magic* (волшебный) употребляется иронически, поскольку никакими чудодейственными свойствами данные средства не обладают.

Неспортивное поведение характеризует неологизм *X-rated tackle* (настолько жесткий прием, что может привести к серьезной травме, поэтому он не рекомендован к просмотру определенной группе лиц). Обратимся к примеру: (2) *Andre Villas-Boas last night blasted Charlie Adam and urged him to apologise for the x-rated tackle on Gareth Bale that overshadowed last night's goalless draw in the United States* (www.independent.co.uk).

Отдельную группу новых лексических единиц составляют термины-словосочетания, состоящие из имени собственного и существительного. К футбольным эпонимам относятся, например, *Cruyff turn* – финт Круиффа и *Maradona turn* – оборот Марадоны.

Именно с оборота Марадоны берет свое начало известный финт Зидана (*the Zidane turn*) или улитка (финт, при котором игрок в ходе разворота вокруг своей оси на 360 градусов одной ногой останавливает мяч, затем другой прокидывает его). Француз Зинедин Зидан остался в истории футбола как один из лучших атакующих полузащитников, а его знаменитые финты входят теперь в учебники для начинающих спортсменов.

Однако болельщики будут помнить не только самые большие удачи, но и провалы. Так, вслед за репортером *The Guardian* удар с близкого расстояния, при котором просто невозможно промахнуться, но футболист все-таки пропадает мимо ворот, теперь называется *to Kerzhakov* – по фамилии бывшего форварда российской сборной Александра Кержакова: (3) *With this ball the English defense had to cope without problems and bustle, but the defenders to nod, and the ball fell to De Rossi, who turned and Kerzhakoved just wide from six yards!* (www.bashny.net).

В современном мире футбол – это не только спортивная игра, но и социальный феномен. Во многих странах это предмет национальной гордости, что во многом определяет тот уровень интереса, который проявляют к нему миллионы болельщиков во всем мире. В этой связи появилось такое понятие, как *Association football culture* (Футбольная культура), включающее в себя ряд культурных аспектов, вербализованных в новых лексических единицах.

Для самых преданных фанатов данного спорта частотным является употребление таких лексем как *soccer slaves* / *soccerholics*. Это люди, которые забывают обо всем на свете во время чемпионатов мира и других крупных турниров. Они берут *soccer leave* (футбольный отпуск) и проводят все время на стадионах или перед экраном телевизора.

Из итальянского языка было заимствовано слово **Tifo**, сокращенное от *Tifosi* (группа ярых болельщиков). Сначала слово употреблялось для обозначения на трибунах масштабных узоров или картин, которые фанаты организуют как форму поддержки любимой команды, теперь значение его расширилось: (4) *We are Tifo Football. We make videos about football, its history, tactics, and how the game works. If you like what you see, subscribe for regular content and join us on our journey (www.twitter.com/TifoFootball).*

Таким образом, футбольные неологизмы можно поделить на следующие тематические группы. К первой группе следует отнести неологизмы, характеризующие игроков, их амплуа в игре: *a fox in the box* (результативный нападающий – бомбардир), *false 9 / false number nine* (ложная девятка – игрок, совершающий отвлекающий маневр), *a ball hog* (игрок, долго удерживающий мяч), *a fringe player / a bit part player / a bench player* (запасной игрок), *a headless chicken* (много, но бестолково бегающий по полю), *a goal poacher* (забивший гол, предназначавшийся другому игроку), *a prolific goal scorer / a master hitman* (результативный игрок), *a dying breed / one-club man* (так говорят об игроке, который долго играет за одну команду, в противоположность *journeyman*).

Футбольные корреспонденты в газетных материалах и комментаторы во время телетрансляций матчей часто именуют футбольные клубы не по названию, а по прозвищам, которые закрепились за клубами и устоялись в болельщической среде. Всем известно, что игроков английского клуба *Chelsea* называют пенсионерами (*Pensioners*), футболистов *Newcastle United* – сороками (*Magpies*), а игроков клубов *Arsenal* и *Manchester United* – канонирами (*Gunners*) и красными дьяволами (*Red Devils*) соответ-

ственно. У некоторых клубов может существовать по несколько прозвищ: *Manchester City* – горожане (*Citizens*), синие (*Blues*), Сити (*City*); *West Brom Albion* – мешки (*Baggies*), дрозды (*Throstles*), Вест Бром (*West Brom*), Альбион (*Albion*) и т.д.

В процессе образования новых футбольных прозвищ мы можем наблюдать характерные для английского языка структурные модели [3]. С приходом новых игроков их прозвища входят в фоновые знания всех, кого объединяет *Association football culture*. Так, Лионель Месси известен как **The Flea (La Pulga)** – Блоха / Атомная блоха, Зинедин Зидан – **Zizou** (Зизу), Криштиану Роналду – **CR7 / The Steam Engine / Ron** (CR7 / Машина / Ронни), Филиппо Индзаги – **Super Pippo** (Суперпинно), Деннис Бергкамп – **The Non-Flying Dutchman** (Нелетучий голландец), Тьерри Даниель Анри – **King Henry** (Король Генри), Самир Насри – **Petit Prince** (Маленький принц).

Коммерциализация футбола, как любое сравнительно новое явление, неизбежно приводит к появлению неологизмов, которые естественным образом вливаются в футбольную терминологию. Постепенно в данной терминосистеме появляются новые термины, связанные с проникновением бизнеса в футбол, например неологизм **galactico** (*a world-famous, highly-paid soccer player* – галактико – всемирно известный, высокооплачиваемый футболист) в последнее время регулярно встречающийся в футбольной терминологии, произошел от испанского слова *galactico*, что означает «суперзвезда».

Впервые термин был использован для описания всемирно известных футболистов, набранных испанским клубом Реал Мадрид; в их числе были бразилец Роналдо и англичанин Дэвид Бэкхем. Однако, в последнее время этот неологизм используется для описания любого

игрока мирового класса, стратегически подобранного для конкретной команды. Приведем примеры: (5) *Germany skipper Michael Ballack was today unveiled as the latest Chelsea galactico as the Premiership champions underlined their intention to retain the title for a third time next season* (www.mirror.co.uk). – Капитан немецкой сборной Михаэль Баллак сегодня был объявлен последним галактико в «Челси», тем самым чемпионы Премьер-лиги подтвердили свои намерения сохранить титул в третий раз в следующем сезоне. (6) *It's the 2014 World Cup, and football managers across the nations will be relying on their carefully chosen galacticos to help them secure the right results throughout the competition* (www.standard.co.uk). – Сейчас начнется чемпионат мира по футболу 2014, и тренеры разных сборных полагаются на своих тщательно отобранных галактико, которые помогут своим сборным добиться хороших результатов на турнире.

Следующую группу футбольных неологизмов образуют лексемы, характеризующие действия игроков: **to nutmeg a mermaid** (термин *nutmeg* получил широкое распространение во второй половине 1970-х как проброс мяча между ног противника, однако впоследствии образность была еще более усилена, например: (7) *'Kante could nutmeg a mermaid': Chelsea fans go mad as midfielder shoots through the legs of Ben Davies, Moussa Sissoko AND Paulo Gazzaniga for opening goal against Tottenham* (www.dailymail.co.uk/sport). **To catch the sweet spot**, если дословно, то ударить по мячу в правильное место, в контексте – забить гол, обвести вратаря: (8) *Seizing upon a ball bouncing perfectly on the edge of the area from Eden Hazard's corner, Kante stepped up and lashed through it with his right foot – catching the sweet spot* (<http://news-af.op-mobile.opera.com/news>).

Проведя анализ номинации способов передвижения игроков на футбольном поле, А.О. Моравидж приходит к выводу о том, что наиболее часто выбор говорящего направлен на акцентуацию характера передвижения игрока и его эмоционального состояния [6, с. 19].

Достаточной частотностью в спортивных репортажах обладают следующие неологизмы: **to score a hat-trick** (забить хэт-трик, т.е. три мяча, забитые одним игроком в матче), **to have a sweet left foot** – так говорят об игроке, который хорошо забивает голы именно левой ногой (с правой ногой выражение не употребляется), **to make a howler / to produce a goalkeeping gaffe** – допустить грубую ошибку, особенно если речь идет о вратаре, **to send the ball into row Z** – так говорят, когда мяч вылетает высоко за пределы поля, **to keep a clean sheet** – не пропустить ни одного мяча, **to kill the ball** – остановить летящий мяч, взять его под контроль. Обращает на себя внимание образность данного примера: (9) *The ball dropped from high, inside the centre circle where Saül, standing alone, brought it down coolly, killing it first and breathing life into it next* (www.theguardian.com/football).

Футбольные магнаты сыграли важную роль в создании новых слов и выражений, придумав фразовый глагол **to tap up** (*to illegally or secretly, approach another team's player, and try to persuade them to join your club* – незаконно или тайно вступать в переговоры с игроком из другой команды для того, чтобы убедить его перейти в вашу команду), который означает «пытаться подписать игрока в то время как у него еще есть действующий контракт с другим клубом». Это выражение обычно употребляется в пассивном залоге «его переманили», а также часто в качестве существительного «переманивание игрока». Неологизм попал в поле зрения несколько лет назад, когда игрок Эшли

Коул, якобы подписал контракт с «Челси» о возможном переходе, не уведомив и не согласовав это с «Арсеналом», клубом за который он выступал. Термин в последствии получил распространение в футбольном репортаже и в спортивной журналистике в целом. Например: (10) *Tottenham have accused Manchester United of tapping up their player. They think Man Utd didn't follow the rules about buying a player and met Berbatov secretly* (www.manutd.com). – «Тоттенхэм» обвинил «Манчестер Юнайтед» в том, что они переманили их игрока. Они считают, что «МЮ» не следовали правилам покупки игрока и вели переговоры с Бербатовым тайно.

Названия ударов и голов включают следующие лексические единицы: *the net ripple* (гол), *a bullet header* (гол, забитый головой), *keepie uppie / keepy-uppy* (способ жонглирования мячом, не позволяющий ему падать на землю, в русском языке – чеканка мяча), *a sweet strike* (классный удар), *a curler* (закрученный мяч), *a daisy cutter* (очень низко летящий мяч), *a screamer* (сильный и результативный удар по мячу), *a fluke goal / fluke pass* (случайно забитый гол).

Работа футбольных тренеров также оказала огромное влияние на английскую спортивную лексику в последние годы. Таким образом в 2009 году в печати появилось новое существительное *bouncebackability*, якобы придуманное бывшим тренером футбольного клуба «Кристал Пэлас» Ианом Дауи. Первоначально термин применялся в отношении команд, борющихся со своими неудачными выступлениями. Термин *bouncebackability* был принят в общее употребление в английском языке в качестве нового производного от фразового глагола *to bounce back*, что означает «способность оправиться после неудач». Приведем пример: (11) *'We have been beaten, but we will never be defeated ... I for one, am looking forward to next season as we will*

prove that we have bouncebackability.' (www.holmesdale.net) – «Мы проиграли, но мы никогда не сдадимся, я, к примеру, с нетерпением жду следующего сезона, когда мы докажем всем, что способны встать на ноги».

Дауи – не единственный футбольный тренер, способный на создание новых слов и выражений. Тренер «Манчестер Юнайтед» Сэр Алекс Фергюсон также внес свой вклад в словарь, когда употребил выражение *squeaky bum time*, что означает «напряженная, завершающая стадия соревнований, особенно с точки зрения лидеров». Хотя это смешное словосочетание используется в основном по отношению к футболу, оно также стало переходить в другие, неспортивные сферы.

Ни один матч на Кубке Мира не проходит без скандирования болельщиков, при этом акцентные особенности могут иметь важное значение [10]. Для англичан культура выкрикивания с трибун отразилась на преобразовании названия страны, так как, по мнению болельщиков, в названии страны England отсутствует третий мелодичный слог. Так появилось название In-ger-LAND, впервые прозвучавшее в официальной песне английской сборной. Впоследствии журналисты придумали для слова свою собственную орфографию *Ingerland*. Сейчас это название широко используется в футбольной сфере, особенно в связи с агрессивным поведением фанатов, часто в контексте слишком патриотичного (или даже расистского) отношения к национальной принадлежности: (12) *When Spurs went 1-0 up from a pass by a Dutchman to an Irishman they sang «one nil to Ingerland», so they also think that Keane is English too* (www.arsenal.com). – Когда «Тоттенхэм» повел 1:0 с паса голландца на ирландца, они запели «один ноль, англичашки повели», тем самым они думали, что Кин – тоже англичанин.

Таким образом, не смотря на тот факт, что правила игры и все, что окружает данный вид спорта, претерпели сравнительно незначительные изменения за последние десятилетия, английский язык продолжает активно расширять футбольный терминологический аппарат, которым интересуются

не только спортивные болельщики, но и специалисты многих областей научного знания. В этой связи возник неологизм *Soccerati* (*Football's own literati*), к которым и причисляют себя авторы данной статьи.

Список литературы

1. Болховитянов И. В. Передача информации в игровых командных видах спорта в английском и русском языках (на материале лексики футбола, американского футбола и регби): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 2017. – 22 с.
2. Бородин Т. Л. Общегерманская типологическая константа и ее реализация в современном английском языке // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2016. – С. 29–35.
3. Брилькова П. С., Лисица И. В. Словообразовательные модели современных английских прозвищ. Проблемы перевода // Современные аспекты гуманитарных, экономических и технических наук. Теория и практика: материалы XIV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 70-летию победы в Великой Отечественной войне (Новосибирск, 23–24 апреля). – Новосибирск: Изд-во ФГБОУ ВО СГУВТ, 2015. – С. 17–19.
4. Григоренко В. В., Лисица И. В. Словообразовательные тенденции современных английских неологизмов. Проблемы перевода на русский язык // Современные аспекты гуманитарных, экономических и технических наук. Теория и практика: материалы XIV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 70-летию Победы в Великой Отечественной войне (Новосибирск, 23–24 апреля). – Новосибирск: Изд-во ФГБОУ ВО СГУВТ, 2015. – С. 33–36.
5. Михайлова Ю. Л. Неологизация как элемент пополнения словарного состава английского языка XXI века // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Изд-во Грамота, 2017. – С. 129–131.
6. Моравидж А. О. Футбол как объект номинации (на материале англоязычных спортивных текстов и сайтов СМИ): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Нижний Новгород, 2014. – 22 с.
7. Несветайло Ю. Н. Неологизмы и окказионализмы как конститuenty лексического макрополя современного английского языка (системный и словообразовательный аспекты): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Ростов-на-Дону, 2010. – 18 с.
8. Свистунова Н. И. Спортивные игры в семиосфере культуры и языка: концепт «футбол» в английском языковом сознании: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Иркутск, 2005. – 21 с.
9. Шафранова Н. А. Семантико-функциональная характеристика спортивной лексики в современном английском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Пятигорск, 2005. – 18 с.
10. Хорошилова С. П. Исследование актуальных для студентов языкового факультета черт русского акцента в английском языке: результаты аудиторского анализа // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2018. – С. 85–91.

УДК 811.111

Т. Г. Сокольникова, И. В. Лисица*(Новосибирский государственный педагогический университет)*

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МОДЕЛИ ТЕРМИНОСИСТЕМЫ “ASSOCIATION FOOTBALL”

В статье рассматриваются словообразовательные модели терминологических единиц предметной сферы «Футбол». Спортивная лексика обладает определенной спецификой, которая заключается в ее профессиональной направленности и одновременной доступности для широкого круга носителей языка. Авторы анализируют футбольные термины в количестве 820 единиц, отобранные методом сплошной выборки из специализированных словарей и интернет-сайтов. В статье представлены классификация основных структурных типов футбольных терминов и наиболее частотные комбинации лексем в рамках терминов-словосочетаний. В целом терминологические единицы предметной сферы «Футбол» согласно их структуре делятся на термины-словосочетания и термины-слова, которые могут быть простыми и сложными. Простые термины, в свою очередь, бывают корневыми и аффиксальными. Исследование показало, что в английской футбольной терминологии наблюдается большое количество как двухкомпонентных, так и трехкомпонентных терминов, с преобладанием двухкомпонентных терминологических единиц. Авторы работы приходят к следующим выводам: аффиксация является одним из самых продуктивных способов образования футбольных терминов, при этом аффиксы обладают различной степенью активности. Наиболее частотной конверсионной моделью можно назвать вербализацию имен существительных. В языке спорта аббревиация, долгое время считавшаяся малопродуктивным способом образования терминов, получает все большее распространение. Переосмысление значения также можно отнести к продуктивным способам терминообразования на современном этапе, особенно в связи с коммерциализацией спорта. Заимствования из других языков малочисленны.

Ключевые слова: спортивная терминология, термин, терминообразование, аффиксация, словосложение, конверсия, аббревиация.

The paper considers word-building patterns of the terms which belong to the thematic group “Association Football”. The specificity of sports vocabulary is that it has become commonplace among professionals and laymen alike. The article analyses 820 football terms, which have been selected from specialized dictionaries and websites. The terms have been classified into groups according to their structure, the most common patterns for phrases have been described. Statistical analysis has revealed that compound terms constitute the majority, two-component ones prevail. The following conclusions can be drawn: affixation is the most productive way of term-building; nouns are most frequently converted into verbs; there is a relatively new tendency to resort to abbreviation in word-building. Semantic changes occur due to the commercialization of sport which results in the process of terminologisation of common lexis. Borrowed words are rare among football terms.

Key words: sports terminology, term, term formation, affixation, composition, conversion, abbreviation.

Словообразовательные модели лексических единиц разных предметных областей являются объектом исследований как отечественных, так и зарубежных ученых [1; 5; 7]. Для изучения лексики предлагаются различные методики и подходы [4; 10]. Терминологические системы определенных видов спорта в английском языке рассматриваются в работах К.Ю. Симоновой и Ю.С. Елисеевой [6], Л.Г. Ярмолинец [8], А.А. Казакова и К.Ю. Симоновой [2].

Не смотря на очевидную популярность и частотные заимствования английской футбольной терминологии в другие языки мира, ее лингвистические особенности до сих пор были предметом анализа незначительного количества научных работ. Спортивная лексика, относящаяся к такому виду спорта как футбол, обладает определенной спецификой, которая заключается, с одной стороны, в ее профессиональности и, следовательно, терминологич-

ности, а с другой – в ее доступности для широкого круга носителей языка и поэтому ее выходе за пределы терминосистемы.

Материалом исследования для данной статьи послужили футбольные термины в количестве 820 единиц, отобранные методом сплошной выборки из футбольного словаря В.Д. Красильникова [3], а также из специализированных сайтов: <http://www.arsenal.com>, <http://www.chelseafc.com>, <http://languagecaster.com>, <http://www.fifa.com>, <http://en.as.com>.

Все терминологические единицы предметной сферы «Футбол» согласно их структуре можно разделить на термины-слова и термины-словосочетания, при этом к первой группе относится большая часть рассматриваемых единиц, например: *miss* – промах, *pass* – пас, *foul* – фол, *out* – аут, *goal* – гол, ворота, *cup* – кубок, *penalty* – одиннадцатиметровый, *back* – защитник, *coach* – тренер и др.

Состав терминов-слов разнороден, тем не менее, их можно разделить на простые и сложные. Простые термины, в свою очередь, бывают корневыми и аффиксальными. К простым (корневым) терминам относятся однословные термины, основа которых совпадает с корнем, например: *ball* – мяч, *match* – матч, *bench* – скамья запасных и др.

К аффиксальным относятся однословные термины, основа которых содержит корни и аффиксы, например: *sweeper*, *striker*, *dribbling*, *pressing* и др.

Сложными являются однословные термины, состоящие из нескольких корневых морфем, например: *football*, *linesman*, *goalpost*, *crossbar*, *hat-trick*, *fullback* и т.п. или из нескольких корневых морфем и аффиксов, например: *goalkeeper*, *tiebreaker*, *sweeper-keeper*, *sending-off* и др.

Достаточной частотностью в футбольной терминологии обладают и термины,

представляющие собой словосочетания со специфическими терминологическими значениями. При этом различают двухкомпонентные (*retrieving tackle* – отбор потерянного мяча, *cross pass* – поперечная передача), трёхкомпонентные (*fluid attacking football* – быстрый атакующий футбол, *defence splitting pass* – пас, разрывающий оборону) и многокомпонентные термины. Стоит заметить, что в английской футбольной терминологии наблюдается большое количество как двухкомпонентных, так и трехкомпонентных терминов, однако с явным преобладанием двухкомпонентных терминологических единиц.

Термины-словосочетания могут быть составлены по разным моделям. Приведем примеры наиболее продуктивных моделей, функционирующих в футбольной терминологии:

прил.+сущ.: *yellow card*, *red card*, *free kick*, *golden goal*, *neutral ground*, *rough play*, *lone goal*, *high kick*, *technical zone*, *international match*, *national team*;

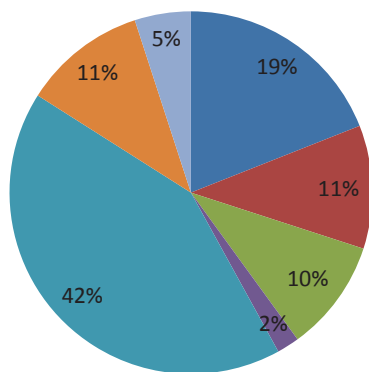
сущ.+сущ.: *association football*, *penalty area*, *corner flag*, *goal kick*, *ball boy*, *football league*, *injury time*, *assistant referee*, *pivot foot*;

глагол + сущ.: *to head a ball*, *to take a touch*, *to win a penalty*, *to score a goal*, *to commit a foul*, *to sub a player*, *to extend time*, *to fake a pass*, *to reach the final*;

прич. I, II + сущ.: *shooting chance*, *humiliating defeat*, *qualifying round*, *opening pass*, *disputed goal*, *reversed pass*, *injured player*, *tied score*;

числ. + сущ.: *one touch* – одно касание, *fourth official* – резервный арбитр, *first half* – первый тайм, *second half* – второй тайм, *first leg*, *second leg* – первая, вторая встреча с одной и той же командой, *first touch* – обработка мяча.

В результате исследования футбольных терминов в количестве 820 единиц нами определены их основные структурные типы, которые можно представить следующим образом:



Термины-слова:

- корневые 158 (19%)
- аффиксальные 90 (11%)
- сложение основ 79 (10%)
- сложение основ и аффиксация 20 (2%)

Термины-словосочетания:

- двухкомпонентные 346 (42%)
- трехкомпонентные 88 (11%)
- многокомпонентные 39 (5%)

Аффиксация является одним из самых продуктивных способов образования футбольных терминов, при этом суффиксы и префиксы относятся к общим словообразующим средствам английского языка. На современном этапе можно наблюдать ряд терминообразующих аффиксов, которые обладают различной степенью активности: суффикс *-tion*: *relegation*, *caution*, *deflection*, *formation*, *interception*; суффиксы *-ment* (*replacement*), *-ance* (*clearance*), *-less* (*goalless*).

Наиболее высокую словообразовательную активность в образовании футбольной лексики проявляют суффиксы *-ing* и *-er*. Например, суффикс *-ing* участвует в образовании следующих терминов: *dribbling*, *booking*, *diving*, *giant-killing*, *pressing*, *sending-off* и др. Суффикс *-er* используется для *defender*, *skipper*, *winger*, *fouler*, *sweeper*, *header*, *striker* и др. Из префиксов наибольшая активность замечена за префиксом *re-*, например: *replay*, *rematch*, *rebound*, *retreat* и др. Что касается других префиксов, то они оказались малопродуктивны.

Следующий частотный способ образования футбольных терминов – словосложение, т.е. образование терминов с помощью сложения основ двух, реже трех слов, в результате чего образуется сложное слово. Сложные слова в основном состоят из основ различных частей

речи, соединенных без каких-либо изменений. Словосложение является продуктивным способом и представлено в исследуемой терминсистеме следующими примерами: *outside*, *linesman*, *overtime*, *offside*, *timeout*, *football*, *half-back*, *hat-trick* и др.

Кроме сложения одноязычных основ, мы обнаружили футбольные термины, образованные путем сложения основ из разных языков, например: *autogoal* – автогол (от греч. *autos* (сам) + англ. *goal*) – мяч, забитый футболистом в свои ворота; *antifootball* – антифутбол (от греч. *anti* (против) + англ. *football*) – умышленно резкая, нечестная игра.

Образование терминов может также происходить при помощи сложения основ и суффиксации, например: *outsider*, *goalkeeper*, *playmaker*, *goalscorer* и др.

Некоторые сложные термины могут показаться слишком объемными для употребления в газетной статье или спортивном комментарии, вследствие чего мы можем наблюдать их редукцию тем или иным способом. В одних случаях это приводит к употреблению кратких вариантов термина в виде только одного основного компонента, например: не *penalty kick*, а просто *penalty* (одиннадцатиметровый удар), не *goalpost*, а просто *post* (штанга), не *goalkeeper*, а *keeper* (вратарь). В других случаях можно наблюдать использование различного рода сокращений, например:

sub – *substitute* (замена); *ref* – *referee* (судья) и аббревиатур. Сокращения используются также в разговорной речи для образования стилистически сниженных синонимов: *football* – *footie*, *goalkeeper* – *goalie* и др.

Конверсия является достаточно продуктивным способом образования футбольной терминологии. Наиболее частотной моделью здесь является вербализация имен существительных (тип N => V). Так, глагол *to boot* (выбивать мяч) образован от сущ. *a boot*; *to referee* (судить матч) от сущ. *a referee*; *to coach* (тренировать) от сущ. *a coach*; глагол *to sub for* (выйти на замену) от сущ. *a sub* (*a substitute*); *to post* (попасть в штангу) – от сущ. *a post*.

Другой тип конверсии – субстантивация (V => N). Данную модель могут иллюстрировать следующие примеры: сущ. *a cross* (навес, прострел) образовано от глагола *to cross* (подавать с фланга, навешивать); сущ. *a save* от глагола *to save* (отбить удар по воротам); сущ. *a pass* от глагола *to pass*; сущ. *a dive* от глагола *to dive* (упасть, симулируя травму); сущ. *tackle* от глагола *to tackle* (отбирать мяч). Можно привести большое количество примеров, иллюстрирующих продуктивность данной модели, например: *to kick* – *a kick*, *to hit* – *a hit*, *to strike* – *a strike*, *to tie* – *a tie*, *to draw* – *a draw*, *to throw* – *a throw*.

Аналитизм как типологически релевантная черта современного английского языка активно проявляется в лексемообразовании [9]. В терминологии футбола отдельную группу составляют существительные, образованные способом конверсии от фразовых глаголов, например: *breakthrough* – прорыв, преимущество в счете, *throw-in* – вбрасывание мяча, *kick-off* – начало матча. Специфика образования данного типа существительных в рассматриваемой предметной области связана с тем фактом, что достоинством спортивного

термина является его способность непосредственно и прямо отражать суть обозначаемого явления или процесса. У существительных типа *throw-in* данное свойство обеспечивается, прежде всего, характерной соотнесенностью с действием, так как их словообразовательной базой выступают глагольные фразеологические единицы, что придает существительным динамичность, например: *sending-off* (удаление) от *to send off* (удалять с поля), *shut-out* (выигрыш с «сухим» счетом) от *to shut out* с таким же значением, *work-out* от *to work out* (тренироваться).

Наш анализ показал, что вербализация и субстантивация представляют собой самые распространенные разновидности конверсии при образовании футбольных терминов. При этом можно наблюдать последовательные цепочки из двух и более слов, находящихся в отношениях производности. Так, от прилагательного *foul* (грязный, грубый) образовался глагол *to foul* (нарушать правила), а потом и существительное *foul* (фол, нарушение правил). От наречия *forward* (вперед) образовалось прилагательное *forward* (передний), а затем глагол *to forward* (нападать) и существительное *a forward* (нападающий).

Среди футбольных неологизмов, образованных при помощи конверсии, обращают на себя внимание следующие метафоры: *to rifle a shot* (когда мяч пулей влетает в ворота) и *to pepper the goal* (создавать голевые моменты), например: *Spurs did not have a effort on target in the first-half but peppered the United goal in the second* (www.telegraph.co.uk/football/2019).

В языке спорта аббревиация, получившая распространение позже других словообразовательных способов и долгое время считавшаяся малопродуктивным способом образования терминов, получает все большее распространение. В футболе аббревиатуры можно найти

в названиях международных федераций: *FIFA* – (фр.) *Federation Internationale de Football Association* (Международная федерация футбола), *UEFA* – *Union of European Football Associations* (Европейская федерация футбола), *the FA – Football Association* (организация, контролирующая футбол в Англии и Уэльсе). Аббревиатура *FC – Football Club* (футбольный клуб) используется с именами футбольных клубов: *Chelsea FC*, *Liverpool FC*, *MUFC – Manchester United Football Club* и другие. Эти всем известные аббревиатуры зафиксированы в толковых словарях.

Однако, существует большое количество сокращений, которые известны только посвященным в футбол и его терминологию. Наиболее частотными среди них являются: *HC* (*head coach* – главный тренер), *FT* (*full time* – матч), *HT* (*half time* – тайм), *PO* (*play-off* – плей-офф), *AGG* (*aggregate* – итог по сумме двух матчей), *AET* (*after extra time* – результат матча после того, как сыграно дополнительное время). Сокращения применяются и для обозначения позиций игроков на поле: *G* (*goalkeeper* – вратарь), *D* (*defender* – защитник), *M* (*midfielder* – полузащитник), *F* (*forward* – нападающий), *ST* (*striker* – нападающий) и др. Кроме того, имеют значение как позиция игрока на поле, так и функции, которые он выполняет (атакующие или оборонительные) и фланг, за который отвечает игрок (правый или левый). Таким образом, *CAM* (*central attacking midfielder*) означает центральный атакующий полузащитник, *CF* (*center forward*) – центральный нападающий, *RWM* (*right wing midfielder*) – правогофланговый полузащитник, *LWM* (*left wing midfielder*) – левогофланговый полузащитник.

При этом существует ряд аббревиатур, известных только определенной группе болельщиков. Так, хорошо всем

знакомое сокращение *BBC* для фанатов *Real Madrid* обозначает *Bale*, *Benzema* и *Cristiano* – ведущие игроки в команде *Los Blancos*, в то время как болельщики итальянского клуба *Juventus* так называют защитников *Barzagli*, *Bonucci* и *Chiellini*.

Таким образом, актуальным представляется составление словаря сокращений футбольных терминов английского языка или включение списка сокращений в виде приложения в специализированный футбольный словарь.

Еще одной словообразовательной моделью выступают термины-словосочетания, включающие имена собственное. К футбольным терминам-эпонимам относятся, например: *Cruyff turn* – финт Круиффа, *Maradona turn* – оборот Марадона, *Zidane turn* – финт Зидана.

Переосмысление значения также является одним из способов терминообразования на современном этапе. Коммерциализация спорта приводит к тому, что бизнес-термины неизбежно проникают в футбольную сферу, и, как следствие, применительно к футболу широко употребляются такие выражения как *to buy*, *sell or loan a player* или *to agree a deal*, *to seal a deal*, *to sign (up) a player to a contract*, *bidding*, *singings*, *investments* и др.

Многие такие термины образуют своеобразные терминологические гнезда, охватывающие многочисленные разновидности обозначаемого понятия. Например, английский термин *transfer*, определяемый как «перенос, перемещение, перевод, передача», используется как основа для ряда терминов, связанных с переходом игроков из одного клуба в другой, например: *transfer business*, *transfer fee*, *transfer window*, *transfer ban*, *transfer market*, *transfer deadline* и т.д.

Выражение *transfer window* (трансферное окно) используется для описания двух периодов в году, когда клубам позволено покупать и продавать игро-

ков. Первый из этих периодов случается перед началом европейского сезона (с 1 июля по 30 августа), а второй – в середине сезона в январе. В конце трансферного окна наступает крайний срок – *transfer deadline*, в этот момент клубы, игроки и агенты развивают особую активность и начинают паниковать, что они не успеют купить, продать или арендовать игрока до начала следующего трансферного окна.

Термин *signing* используется для обозначения нового игрока клуба, перешедшего из другого клуба на основе трансфера: *Swansea signed Michu for only £2 million in 2012 and he proved to be a very good signing indeed* (<http://languagecaster.com>). Выражение *to agree a deal* в основном используется в период трансферного окна, когда один клуб

хочет купить игрока у другого клуба. Они предлагают сумму денег за трансфер, также известную как трансферная стоимость – *transfer fee*. Если другая команда соглашается с тем, что количество денег соответствующее, тогда стороны могут подписать контракт, т.е. совершить сделку.

Таким образом, английская терминосистема «Футбол» представляет собой систему терминов, относительно однородных по источнику их происхождения – она сформировалась на базе исконной английской лексики, при этом заимствования из других языков малочисленны. Мы можем отметить активность следующих способов терминообразования: конверсии, аффиксации, словосложения, сложения основ и суффиксации, аббревиации.

Список литературы

1. Григоренко В. В., Лисица И. В. Словообразовательные тенденции современных английских неологизмов. Проблемы перевода на русский язык // Современные аспекты гуманитарных, экономических и технических наук. Теория и практика: материалы XIV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 70-летию Победы в Великой Отечественной войне (Новосибирск, 23–24 апреля). – Новосибирск: Изд-во ФГБОУ ВО СГУВТ, 2015. – С. 33–36.
2. Казаков А. А., Симонова К. Ю. Возможности словообразования англоязычной спортивной терминологии (на материале английских терминов хоккея с шайбой) // Язык науки и техники в современном мире: материалы VI Международной научно-практической конференции. – Омск: Изд-во: ОГТУ, 2017. – С. 49–52.
3. Красильников В. Д. Football по-английски, English по-футбольному: Англо-русский и русско-английский футбольный словарь. – М.: Текст, 2012. – 160 с.
4. Лисица И. В., Чернобров А. А. Прагматические и стилистические особенности британской рок-поэзии в культурологическом освещении. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – 160 с.
5. Рожнова И. А. Неологизмы в английской терминологии полиграфического производства: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Омск, 2005. – 21 с.
6. Симонова К. Ю., Елисеева Ю. С. Английская спортивная терминология: способы словообразования (на материале английских терминов тенниса) // Современные вопросы биомедицины. – Ессентуки: Изд-во ФГБУ СКНKC ФМБА России, 2018. – С. 217–219.
7. Таганова Т. А. Неологизмы современного английского языка: структурные и семантические особенности (на примере гастронимов) // Теория и практика иностранного языка в высшей школе. – Иваново: Изд-во ИГУ, 2015. – С. 132–136.
8. Ярмолинец Л. Г. Продуктивное терминообразование в английском дискурсе командных видов спорта // Материалы научной и научно-методической конференции профессорско-преподавательского состава Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма. – Краснодар: Изд-во КГУФКСТ, 2018. – С. 150–151.

9. Borodina T. L. Phrasal verbs: the problem of misunderstanding or knowledge systematization // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – № 4. – С. 186–195.

10. Kuzminykh Iu. A., Khoroshilova S. P. Investigating the impact of corpus-based classroom activities in English phonetics classes on students' academic progress // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – № 4. – С. 40–51.

УДК: 81-25

К. В. Раубо, Ж. С. Соболева

(Новосибирский государственный педагогический университет)

СПЕЦИФИКА КОНСТРУКЦИИ НАПРАВЛЕНИЯ ДВИЖЕНИЯ КАК ОСНОВНОГО СПОСОБА ВЫРАЖЕНИЯ ПЕРЕМЕЩЕНИЯ В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье авторы проводят анализ построения предложений с конструкцией направления движения в китайском языке. Рассматриваются способы формирования различных конструкций направления движения с помощью основных глаголов перемещения и их комбинаций с глаголами движения и действия, глаголами направления и соглаголами. Проводится сравнение способов передачи смысловой нагрузки перемещения субъектов и объектов в пространстве.

Ключевые слова: конструкция направления движения, глаголы перемещения, глаголы движения, глаголы действия, глаголы направления, соглаголы.

In this article the authors analyze the construction of sentences with the complement of direction construction in the Chinese language. Various ways of forming complement of direction constructions are considered using basic verbs of displacement and their combinations with verbs of movement and action, verbs of direction and coverbs. A comparison is made of the ways of transmitting the semantic load to the movement of subjects and objects in space.

Key words: complement of direction, verbs of displacement, verbs of movement, verbs of action, verbs of direction, coverbs.

В китайском языке существует несколько способов, чтобы выразить направленное движение или перемещение. Здесь необходимо отметить, что существует два основных глагола, которые обозначают сам факт совершения перемещения. Это глаголы 来[lái], который означает перемещение «к говорящему», и 去[qù], который обозначает движение «от говорящего».

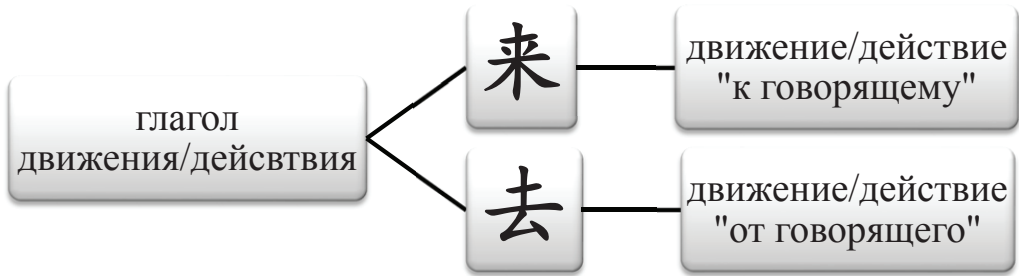
Таким образом, самая простая конструкция направленного действия образуется с помощью глагола действия и следующего за ним глагола перемещения. Например: 拿来[nálái] приносить; 拿去[náqù] уносить.

Из приведенных выше примеров следует, что, выбирая тот или иной глагол перемещения, можно сконструировать

фразу с любым действием, которое будет направленно либо по отношению «к говорящему», либо «от говорящего».

Кроме глагола действия также можно использовать глаголы, обозначающие вид движения (далее глаголы движения). Конструкция будет идентична конструкции направленного действия. Например: 跑来[pǎolái] прибегать; 跑去[pǎoqù] убежать. [10, с. 298]

Данные примеры иллюстрируют конструкцию направленного движения по отношению «к говорящему» или «от говорящего». 广场飞来了不少鸽子。[Guǎngchǎng fēi lái le不少鸽子。] На площадь прилетело много голубей. 叔叔寄去了很多圣诞礼物。[Shūshu jì què hěnduō shèngdàn lǐwù] Дядя отправил много рождественских подарков.



Кроме глаголов движения, действия и перемещения в китайском языке также существуют глаголы, обозначающие направление движения в пространстве. Среди них наиболее часто употребляются 7 глаголов: 进[jìn] обозначает движение внутрь; 出[chū] обозначает движение наружу; 上[shàng] обозначает движение вверх; 下[xià] обозначает движение вниз; 回[huí] обозначает дви-

жение в обратном направлении; 过[guò] обозначает движение через или сквозь; 起[qǐ] обозначает движение, при котором происходит изменение положения тела.

Данные глаголы направления, комбинируясь с глаголами перемещения, образуют конструкцию «простого» направления движения. [5, с. 374]

Глагол направления	来[lái]	去[qù]
进[jìn]	进来[jìnlái] входить «к говорящему»	进去[jìnqù] входить «от говорящего»
出[chū]	出来[chūlái] выходить «к говорящему»	出去[chūqù] выходить «от говорящего»
上[shàng]	上来[shànglái] подниматься «к говорящему»	上去[shàngqù] подниматься «от говорящего»
下[xià]	下来[xiàlái] спускаться «к говорящему»	下去[xiàqù] спускаться «от говорящего»
回[huí]	回来[huílái] возвращаться «к говорящему»	回去[huíqù] возвращаться «от говорящего»
过[guò]	过来[guòlái] переходить/ проходить «к говорящему»	过去[guòqù] переходить/ проходить «от говорящего»
起[qǐ]	起来[qǐlái] подниматься/ просыпаться (устойчивое выражение)	Не используется в совре- менном китайском языке

В предложении данная конструкция выполняет функцию основного глагола, соответственно, занимает позицию сказуемого. Например: 他进来了。[Tā jìnláile.] Он вошел. 请上来! [Qǐng shànglái!] Пожалуйста, поднимайся! 她出去了。[Tā chūqùle.] Она вышла. 他们回去了。[Tāmen huíqùle.] Они вернулись. 太阳出来了。[Tàiyáng chūlái.] Солнце вышло (из-за туч).

Как и любой однозначный глагол в роли сказуемого конструкция «простого» направления движения может принимать перед собой отрицательные частицы, модальные глаголы, наречия времени и т.д. Например: 她不敢下去。[Tā bù gǎn xiàqù.] Она не осмеливается спуститься. 他常常起来的很早。[Tā chángcháng qǐlái de hěn zǎo.] Он часто просыпается/встает очень рано. [1, с. 523]

Конструкция простого направления движения в предложении не может быть дополнена прямым дополнением. Однако в роли объекта может выступать обстоятельство места, которое будет располагаться между глаголом направления и глаголом перемещения. Например: 她进办公室来了。[Tā jìn bàngōngshì lái le.] Она вошла в офис. 哥哥出门去了。[Gēgē chūmén qù le.] Старший брат вышел. (досл. Старший брат вышел за дверь.)

Конструкция «сложного» направления движения образуется путем постановки глагола движения перед глаголом направления. Например: 他们赶回去了。[Tāmen gǎn huíqù le.] Они поспешили вернуться. 她跳下去了。[Tā tiào xiàqù le.] Она прыгнула вниз.

Подобным образом может быть образована конструкция «сложного» направления действия, где позицию глагола движения будет занимать глагол действия. Например: 书放回去了。[Shū fàng huíqù le.] Книги положены обратно в шкаф. 圣诞卡寄出去了。[Shèngdànkǎ jì chūqù le.] Рождественские открытки отправлены.

В предложениях с конструкцией «сложного» направления действия присутствует прямое дополнение, однако, зачастую подобные предложения являются безличными, и прямое дополнение инверсируется на место субъекта, то есть подлежащего. Таким образом, получается предложения в пассивном залоге без показателей пассивности. [8, с. 384]

Предложения активного залога, имеющие явно выраженный субъект, строятся с учетом правила прямого порядка слов, и прямое дополнение занимает позицию между глаголом направления и глаголом перемещения. Например: 妈妈放回书去了。[Māmā fàng huí shū qù le.] Мама положила книги назад. 姐姐寄出圣诞卡去了。[Jiějie jì chū shèngdànkǎ qù le.] Старшая сестра отправила рождественские открытки.

Однако, при наличии в предложении обстоятельства места, прямое дополнение переносится в позицию после глагола перемещения, либо инверсируется в позицию перед глаголом действия с помощью показателя 把[Bǎ]. Например: 爸爸存了进银行去钱。[Bàba cúnle jìn yínháng qù qián.] Папа положил деньги в банк. 妹妹把钥匙放回抽屉去了。[Mèimei bǎ yàoshi fàng huí chōuti qù le.] Младшая сестра убрала ключи обратно в ящик.

Необходимо отметить, что аспектный маркер 了[Le] может занимать 3 позиции в предложении, а именно:

- Оформлять глагол движения или действия. 爸爸租了一辆小面包车回来。[Bàba zūle yī liàng xiǎo miànbāochē huílái.] Папа арендовал минивэн.

- Оформлять глагол перемещения. 爸爸租回来了一辆小面包车。[Bàba zū huílái yī liàng xiǎo miànbāochē.] Папа арендовал минивэн.

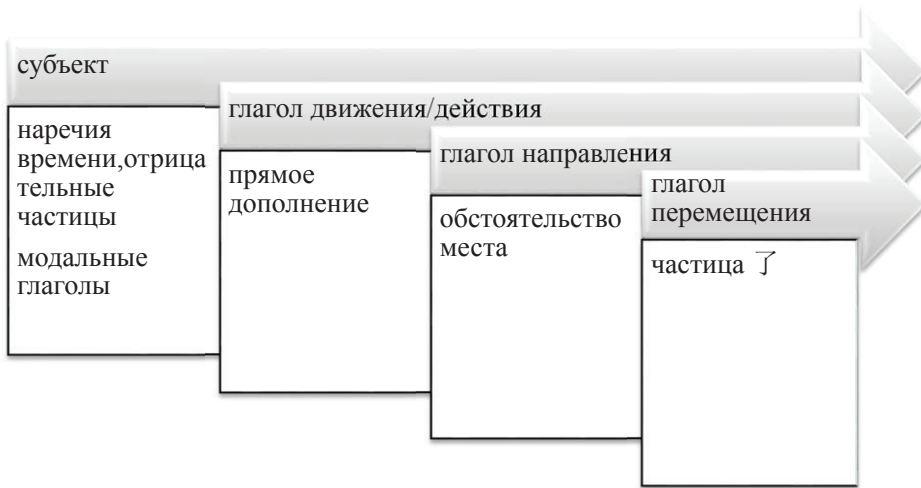
- Стоять в конце предложения, принимая функции модальной частицы. 爸爸租回一辆小面包车来了。[Bàba zū huí yī liàng xiǎo miànbāochē lái le.] Папа арендовал минивэн.

При этом вне зависимости от места постановки частицы 了[Le] перевод предложения изменяться не будет. [3, с.115]

Важно также знать, что сочетания таких глаголов направления и глаголов перемещения как 起来[qǐlái], 下去[xiàqù] и 下来[xiàlái] образуют устойчивые выражения, которые, присоединяясь к глаголам действия или прилагательным, становятся аспектными маркерами и обозначают:

- постепенное начало действия или нарастание качества (起来[qǐlái]);
- продолжение действия (下去[xiàqù]);
- постепенное завершение действия или угасание качества (下来[xiàlái]).

Например: 她唱起来了。[Tā chàng qǐlái le.] Она запела. 你可以说下去。[Nǐ kěyǐ shuō xiàqù.] Ты можешь продолжать говорить. 车停下来了。[Chē tíng xiàlái le.] Машина остановилась. [2, с. 267]



Помимо глаголов направления, которые указывают на направление движения/действия в пространстве, существует ряд соглаголов, которые переводятся на русский язык как предлоги. Соглаголы сохраняют свое изначальное глагольное значение, но порой в крайне пассивном виде. Например, соглагол 到 [Dào] переводится на русский язык как «до» или «в», однако его глагольное значение «достигать цели» сохраняется в контексте предложения. Соглагол 从 [Cóng] переводится «из», «с», также в рамках контекста сохраняет глагольное значение «следующий из», «исходя из», «проходя через».

В отличие от глаголов направления, соглаголы не являются основными глаголами в предложении, следовательно, не могут занимать позицию сказуемого. Соглаголы используются в качестве показателей ввода обстоятельства места или обстоятельства времени. Например: 老张到医院去看病。[Lǎo zhāng dào yīyuàn qù kàn bìng.] Лао Чжан по-

шел в больницу к доктору. 美林从中国来学俄语。[Měi lín cóng zhōngguó lái xué èyǔ.] Мей Лин приехала из Китая учить русский язык. 他到现在还没来。[Tā dào xiànzài hái méi lái.] Он до сих пор не пришел. 她从上个星期开始吃肉。[Tā cóng shàng gè xīngqī kāishǐ chī ròu.] Она с прошлой недели начала есть мясо.

Соглаголы 往[wǎng], 向[xiàng] и 朝[cháo] имеют одинаковый перевод «в направлении к», однако имеют особенности в употреблении с глаголами движения и действия. Так, все три соглагола сочетаются с глаголами перемещения, но соглаголы 向[xiàng] и 朝[cháo] также могут использоваться с глаголами движения и действия, а соглагол 往[wǎng] может использоваться только с глаголами движения. Соглагол 朝[cháo] может сочетаться с глаголами как динамического так и статического действия, а соглагол 向[xiàng] используется только с глаголами динамического действия.

Соглагол	Глаголы перемещения	Глаголы движения	Глаголы динамического действия	Глаголы статического действия
往[wǎng]	+	+	-	-
向[xiàng]	+	+	+	-
朝[cháo]	+	+	+	+

Например: 小孩朝天空望着。 [Xiǎohái cháo tiānkōng wàngzhe.] Ребенок смотрит на небо. 姑娘向我招手。 [Gūniáng xiàng wǒ zhāoshǒu.] Девушка помахала мне рукой. 女士往医院走来了。 [Nǚshì wǎng yīyuàn zǒu láile.] Дама пошла в больницу.

Соглагол 沿[Yán] переводится на русский язык «вдоль», сохраняя свое глагольное значение «идти вдоль», «идти по краю». В безличных предложениях с глаголом-связкой 是[Shì] занимает позицию в начале предложения, оформляя обстоятельство места, которое выступает в качестве подлежащего в предложении. Например: 沿岸都是树木。 [Yán'àn dōu shì shù mù.] Вдоль побережья деревья.

В предложениях с глаголами движения соглагол 沿[Yán] оформляется аспектным маркером 着[Zhe] и располагается после субъекта. Например: 他沿着河边散步。 [Tā yánzhe hé biān sǎnbù.] Он прогуливается вдоль реки. [6, с. 345]

Таким образом, можно сделать вывод, что существуют несколько способов выразить направленное перемещение субъекта или объекта в пространстве. Самым простым считается сочетание глагола движения или действия с глаголами перемещения, которые указывают на выполнения движения/действия по отношению «к говорящему» или «от говорящего». При необходимости вы-

разить более точное направление, ориентированное в пространстве относительно помещения или других «деталей ландшафта», используются 7 глаголов направления движения в сочетании с глаголами перемещения. Здесь необходимо помнить о правильной постановке обстоятельства места. Конструкция «сложного» направления движения от «простого» отличается наличием глагола движения или действия в препозиции относительно глагола направления. В предложениях с данной конструкцией существует большое количество опций для постановки прямого дополнения и аспектного маркера завершеного действия. Еще одним способом выражения перемещения является конструкция с соглаголом и глаголом перемещения. Стоит отметить, что соглаголы не являются сказуемым в предложении, но лишь вводят обстоятельство места или обстоятельство времени. При этом, не все соглаголы могут быть связаны с глаголами статического и динамического действия.

Отсюда можно заключить, что китайский язык предоставляет множество инструментов для выражения направленного перемещения или направленного действия. Изучив предоставленную информацию, можно решить любую коммуникационную задачу в рамках заданной потребности.

Список литературы

1. Задоевко Т. П., Хуан Шуин. Основы китайского языка. Основной курс. – М.: Наука, 1986. – 719 с.
2. Курдюмов В. А. Курс китайского языка. Теоретическая грамматика. – М.: Цитадель-трейд, 2006. – 576 с.
3. Huang Chu-Ren, Shi Dingxu. A Reference Grammar of Chinese. – London: Routledge, 2016. – 383 p.
4. Li Charles N., Thompson Sandra A. Mandarin Chinese: A Functional Reference Grammar. – Berkeley: University of California Press, 1989. – 720 p.
5. Teng Wen-Hua. Yufa! A Practical Guide to Mandarin Chinese Grammar. – London: Routledge, 2016. – 400 p.
6. Yin Binyong, Mary Felley. Chinese Romanization: Pronunciation and Orthography. – Beijing: Sinolingua, 1990. – 600 p.

7. *Yip Po-Ching*. Intermediate Chinese: A Grammar and Workbook. – London: Routledge, 2012. – 637 p.
8. *Yip Po-Ching Chinese*: A Comprehensive Grammar. – London: Routledge, 2015. – 656 p.
9. 李德津, 程美珍 外国人实用汉语语法. 北京: 纸质书, 2008. 652 页.
10. 尹斌庸 汉语拼音和正词法. 北京: 纸质书, 1990. 580 页.

УДК 821.133.1 (092) Гюго В. – 1 «Собор Парижской Богоматери»

Е.А. Федунова, А. Соколова

(Новосибирский государственный педагогический университет)

ГОТИЧЕСКИЕ ПЕРСОНАЖИ В «СОБОРЕ ПАРИЖСКОЙ БОГОМАТЕРИ» В. ГЮГО

В статье рассматриваются черты готической традиции в романе В. Гюго «Собор Парижской Богоматери». Целью работы является соотнесение образов священников – Амбросио из романа М. Г. Льюиса «Монах» и Клода Фролло из романа В. Гюго. Схожесть данных персонажей прослеживается и на уровне портретных описаний, и в развитии их характеров, также аналогичным образом изображаются наиболее значимые сцены романов. Не только схожесть данных персонажей, но близость сюжетно-мотивных структур в целом позволяет отнести роман В. Гюго к неоготическому жанру.

Ключевые слова: Виктор Гюго, Льюис, готический роман, неоготический жанр, роман-тизм, художественный образ, архетип.

This article is devoted to the features of the Gothic fiction in the French novel “The Hunchback of Notre-Dame” of V. Hugo. The aim of this article is to correlate images of priests: the monk Ambrosio of Matthew Gregory Lewis and the archdeacon Claude Frollo in the Victor Hugo’s novel. Claude Frollo bears some resemblance to the Father Ambrosio. Similarity can be traced at the level of portrait descriptions, psychological characteristics, and in the development of their characters. The most significant scenes of the novels are depicted in a similar way. The plot and the structure allow to refer the novel of V. Hugo to the neo-gothic literature.

Keywords: Victor Hugo, M.G. Lewis, «Gothic» novel, Neo-Gothic, romanticism, image, archetype.

«Собор Парижской Богоматери» В. Гюго относится к распространённому в первой половине XIX века жанру – историческому роману. Подобно В. Скотту и многим своим современникам Гюго обращается к историческому материалу и, сохраняя атмосферу описываемого периода, наполняет его оригинальным художественным содержанием.

Представляя собой образец романтического произведения, «Собор» оказывается тесно связан с готической традицией¹. Гюго изображает средневековый

Париж, мрачные лабиринты Собора Парижской Богоматери. Главные персонажи романа оказываются наделены типичными для готической литературы чертами. Неслучайно А.А. Пушкина относит творчество В. Гюго к неоготическому жанру наряду с Проспером Мериmé и Ги де Мопассаном.

Одним из знаковых персонажей готического жанра является образ монаха или священника, стремящегося укротить собственную плоть, но неизбежно обращающегося к пороку. Эта роль в романе Гюго отводится архидьякону собора Парижской Богоматери, Клоду Фролло. Т.В. Соколова в работе «Виктор Гюго и его роман “Собор Парижской Богоматери”» вписывает Фролло в ряд прочих готических персонажей – «обра-

¹ Готические мотивы в романе Гюго рассматривались такими исследователями как В.Э. Вазуру, Н.Т. Пахсарьян, Т.В. Соколова, А.А. Пушкина и мн. др.

зом Клода Фролло Гюго продолжает установившуюся еще в литературе XVIII в. традицию изображения монаха-злодея во власти искушений, мучимого запретными страстями и совершающего преступление. Эта тема вартировалась в романах «Монахиня» Дидро, «Мельмот-скиталец» Метьюрина, «Монах» Льюиса, «Эликсиры Сатаны» Гофмана, «Итальянец, или Исповедальня кающихся, одетых в чёрное» Радклиф др.» [9].

В конце XVIII века одним из самых популярных романов этого жанра являлся роман Льюиса «Монах», который был, безусловно, знаком В. Гюго. В «Соборе» образ священника Клода Фролло строится по той же модели, что и характер аббата Амбросио в романе Льюиса: жесткое религиозное воспитание, подавление естественных чувств, затем встреча с юной девушкой, которая дает толчок к раскрытию чувственного, человеческого начала, невозможность противостояния зарождающейся страсти, итогом которой становится помешательство, приводящее героя к преступлению.

Можно сказать, что распутство стало одной из архетипических особенностей в изображении монахов. Е.М. Мелетинский, размышляя о плутовских мотивах в новеллистических сюжетах, говорит о сатире, часто направленной «на священников или монахов – соблазнительниц женщин» [4, с. 71]. Также исследователь отмечает, что подобные мотивы были «близки к аналогичным мотивам предновелл – фавлио и шванков» [там же]. Готическая литература, расширяет, модифицирует образы монахов-соблазнительниц, наделяя их демоническими страстями.

Близость образов Фролло и Амбросио прослеживается и в описания их детства. Священники получили схожее религиозное воспитание – воспитание покорности, подавление характера.

«Клод Фролло с младенческих лет был предназначен родителями для духовного звания. Его научили читать полатини и воспитали в нем привычку опускать глаза долу и говорить тихим голосом» [2, с. 89]. У Льюиса мы видим более извращенную картину религиозного образования: «Аббат, монах до мозга когтей, употреблял все усилия, внушая мальчику, что вне монастырских стен счастья нет <...>. Вместо бескорыстной благожелательности в нем воспитали эгоистическое пристрастие к своему монастырю. Его научили считать сострадание к чужим заблуждениям и ошибкам самым черным преступлением. Искренность и открытость его натуры подменились услужливым смирением. <...>. Ему разрешали гордыню, тщеславие, честолюбие и презрительность» [3, с. 135].

В лоно церкви оба священника пришли не по призванию. Можно сказать, что это была случайность, воля рока. За Фролло выбор сделали родители, за Амбросио дядя, к которому мальчик попал совсем случайно².

Значимый для готических романов мотив тайны рождения, происхождения персонажей, так или иначе реализуется в образе и архидьякона собора Фролло, и монаха Амбросио. «Амбросио был еще совсем дитя, когда лишился родительских забот и оказался во власти родственника, который не чаял, как от него избавиться, а потому отдал его на попечение прежнего настоятеля капуцинского монастыря, своего друга» [3, с. 221]. При этом Льюис усиливает элемент таинственности, рассказывая о происхождении Амбросио, в уличном разговоре двух женщин: «Без сомнения, сеньор, он благородного происхождения <...>. Это до сих пор остается неизвестным.

² В целом мотив судьбы, роковых случайностей является одним из доминантных мотивов в романе В. Гюго.

Покойный аббат капучинского монастыря нашел его у дверей несмышленным младенцем. Все усилия узнать, кто он, остались бесплодными, а ребенок, разумеется, не мог ничего рассказать о своих родителях. Его вырастили и воспитали в монастыре, стен которого он с тех пор не покидал ни разу» [3, с. 28-29]³. Завеса тайны рождения Амбросио полностью открывается только в конце романа.

Фролло был старше, когда потерял родителей, но мотив сиротства и одиночества присутствует и у Гюго. «Клод Фролло с младенческих лет был предназначен родителями для духовного звания. <...>. Еще ребенком он был заключен отцом в колледж Торши» [*Курсив наш. – Федунова Е.А.*] [2, с. 89]. Таким образом, маленький Клод тоже оказывается, без родительской любви и внимания.

Безусловно, после смерти родителей он только острее почувствовал собственное одиночество. Забрав своего маленького брата, «оказавшись в девятнадцать лет и сиротой и одновременно главой семьи, он почувствовал, как жесток был переход от ученических мечтаний к будничной действительности. <...>, он ощутил страстную и преданную любовь к ребенку, к своему брату. Это человеческое чувство было необычайным и сладостным для того, кто до сих пор любил только книги» [*Курсив*

наш, – Федунова Е.А.] [2, с. 90]. Сладость познания простых человеческих чувств порождает мысль о противоестественной природе религиозного воспитания и о невозможности постоянного подавления естественных душевных переживаний.

О потаенных страстях, скрытом потенциале душевных порывов говорят первые портретные характеристики персонажей. И Фролло, и Амбросио имеют необыкновенную, выделяющую их на общем фоне, внешность. Черты типичного готического героя-злодея проступают в облике Клода Фролло: «Это было суровое, замкнутое, мрачное лицо мужчины. Человеку этому, <...>, на вид можно было дать не более тридцати пяти лет; между тем он был уже лыс, и лишь кое-где на висках ещё уцелело несколько прядей редких седеющих волос; его широкий и высокий лоб бороздили морщины, но в глубоко запавших глазах сверкал необычайный юношеский пыл, жажда жизни и затаённая страсть» [2, с. 39]. Т.В. Соколова подчеркивает мотив двойственности в образе Фролло: «С момента появления на страницах романа этот человек поражает сочетанием противоположных черт: суровый, мрачный облик, замкнутое выражение лица, изборозженного морщинами, остатки седеющих волос на почти уже лысой голове; в то же время человеку этому на вид не более тридцати пяти лет, глаза его пылают страстью и жаждой жизни. С развитием сюжета двойственность все более подтверждается» [9].

Амбросио напротив выглядит молодого: «Облик монаха был благороден и исполнен властного достоинства. Его отличал высокий рост, а лицо было необыкновенно красивым – орлиный нос, большие темные сверкающие глаза, черные, почти сходящиеся у переносья брови. Лицо было смуглым, но кожа очень чистой. Ученые занятия и долгие

³ Автор неоднократно возвращается к теме происхождения, семьи Амбросио, при этом Льюис сохраняет тональность сомнительных версий, сплетен, людской молвы:

Пресвятая Дева! Да, правда... Но он же мог родиться в монастыре?

Эльвира улыбнулась.

— Это маловероятно.

— Погодите, матушка! Теперь я вспомнила! Его отдали в монастырь еще во младенчестве. Простой народ говорит, что он упал с неба, как дар Пресвятой Девы капучинам.

— Как любезно с ее стороны! Значит, он упал с неба, Антония? Как же он кувырчался в воздухе! [3, с. 233]

бдения придавали его щекам мертвенную бледность. Безмятежность одевала его гладкое, без единой морщины чело, а душевное спокойствие, которым дышали его черты, казалось, свидетельствовало, что человеку этому неведомы ни суетные заботы, ни соблазны» [3, с. 20].

Священники обладают необыкновенным *сверкающим* взглядом, в котором скрываются огненные страсти. Льюис, изображая Амбросио вовремя проповеди, пишет: «Он смиренно поклонился пастве, однако в его глазах и манерах чудилась суровость, внушавшая всем благоговейный страх, и мало кто мог выдержать его взор – огненный и пронзительный» [3, с. 20].

Несоответствие внешнего сурового, благочестивого облика, и внутренних страстей священника неоднократно подчеркивается Гюго. «Суровая ледяная оболочка Клода Фролло, его холодная личина высокой недостижимой добродетели вводили Жана в заблуждение. Жизнерадостный школяр не подозревал, что в глубине покрытой снегом Этны таится кипящая, яростная лава» [2, с. 167]. Огненный взгляд, яростная лава все эти детали соотносятся с образом ада. Стоит отметить, что впервые в романе мы видим архидьякона собора сквозь пламя костра, в свете которого танцевала Эсмеральда.

Наличие тайны является неотъемлемым мотивом готических романов. Амбросио Льюиса обращается к магии, злым духам, Фролло к алхимии, оккультизму, поиску философского камня: «Быть может, он даже поставил свою душу на карту ради того, чтобы принять участие в мистической трапезе алхимиков, астрологов и герметиков за столом, <...>. Достоверно известно, что архидьякон нередко посещал кладбище Невинных, где покоились его родители вместе с другими жертвами чумы 1466 года; но там он как будто не так

усердно преклонял колени перед крестом на их могиле, как перед странными изваяниями над возведенными рядом гробницами Никола Фламель и Клода Пернеля» [2, с. 98]. Когда Фролло закрывался в келье и производил свои странные опыты в Париже говорили: «Опять архидьякон орудует мехами! Там полыхает сама преисподняя» [2, с. 99]. Упоминание огня, преисподней снова возвращает к образу ада. Неслучайно Эсмеральда на суде называется его адским священником, который преследует ее.

Амбросио заключает сделку с Матильдой, потворствует ее магическому ритуалу исцеления. Затем принимает условия договора, по которому Матильда с помощью магии, помогает ему соблазнить Антонию.

Любовное чувство священников также развивается по традиционной модели готических романов. Очарование прекрасной незнакомкой, пробуждение чувств, борьба с зарождающейся страстью и как итог отход от веры и гибель.

В своей статье «Готический роман в России: Лермонтов и М. Льюис» В.Э. Вацура, говоря о близости образа Вадима к готическим персонажам, в том числе и к Фролло, отмечает, что «сама концепция образа священника, попавшего во власть стихийного и непреодолимого чувства, подсказана Гюго Льюисом» [1, с. 494].

И Льюис, и Гюго подчеркивают, что именно извращенное воспитание привело к гипертрофированной нездоровой религиозности. Фролло и Амбросио подчеркнуто ограничивали себя в общении с женщинами, презирали их, высмеивали и осуждали любовное чувство: «Как по своему положению, так и по складу своего характера он и прежде чуждался женщин; теперь же, казалось, он ненавидел их сильнее, чем когда-либо. Стоило зашуршать возле него шелковому женскому платью, как он

тотчас же надвигал на глаза капюшон» [2, с. 135].

Амбросио «почти не видел женщин и никогда с ними не разговаривал. О радостях, даровать которые во власти женщин, он не знал ничего, а если ему приходилось во время ученых занятий читать, «что кто-то был влюблен, то он смеялся» [3, с. 135].

Такое гипертрофированное и, возможно, отчасти напускное ограничение извращает личность, об этом пишет Льюис: «В течение некоторого времени скудная пища, долгие бдения и суровые налагаемые на себя епитимьи охлаждали и подавляли природную страстность его натуры. Но едва ему представился случай, едва он узнал про наслаждения, доселе неизвестные, как оказалось, что преграды религии слишком слабы, чтобы противостоять бурному потоку его желаний» [3, с. 135].

Оба священника очарованы красотой девушек, Амбросио сначала Матильдой, затем Антонией, Фролло – Эсмеральдой. И аббат, и архидьякон связывают прекрасный образ девушек с пресвятой девой. Для Фролло цыганка оказывается созданием «столь дивной красоты, что бог предпочел бы ее пресвятой деве!» [2, с. 207]. Амбросио с изумлением «узрел точное подобие своей Мадонны! Те же безупречные черты, та же пышность золотых волос, те же алые губы, небесные глаза и то же величие – вот каким было дивное лицо Матильды» [3, с. 58].

По мере нарастания страсти, влечения к девушкам аббаты, приученные с молодых лет к противоестественному подавлению человеческой природы, начинают видеть в красивых женщинах демонов. Фролло воспринимает страсть как магическое влияние, болезнь, которую навлекла на него цыганка: «Я почувствовал себя во власти чар. <...> Я знал, кем ты была – египтянка, цыганка, гатана, зингара, – можно ли было

сомневаться в колдовстве? <...>. Я надеялся, что судебный процесс избавит меня от порчи» [2, с. 207–208].

Амбросио также обвиняет Антонию в своем вероотступничестве: «А кого я должен благодарить за все это? Что соблазнило меня на преступления, самая мысль о которых заставляет меня содрогаться? Мерзкая чародейка! Что, как не твоя красота? Разве ты не ввергла мою душу в черноту греха? Разве ты не превратила меня в клятвопреступника и лицемера, насильника, убийцу?» [3, с. 349].

И Фролло, и Амбросио, повинувшись страсти, доходят до крайности. Эта мысль отчетливо выражена у В. Гюго: «Когда творишь зло, твори его до конца. Безумие останавливаться на полпути! В чрезмерности греха таится иступленное счастье» [2, с. 208]. Эта идея в полной мере может быть применима и к Амбросио.

Фролло ранит Феба, обвиняет в этом Эсмеральду. Амбросио решается на преступление против Антонии, вступая в открытую связь со Злыми духами. В своих преступлениях Амбросио (как типичный готический злодей) идет дальше, он совершает насилие, кровосмешение и двойное убийство. Безусловно, грехи Амбросио страшнее, но намерения двух священников были одинаковыми. А. Киллен замечает, что Клоду Фролло помешали лишь обстоятельства, и смерть Амбросио могла бы послужить прообразом его смерти [10].

Размышляя о функционировании персонажей в готическом пространстве, О.В. Разумовская пишет: «Герой вынужден пройти весь многоуровневый лабиринт готического топоса, ведущий его к раскрытию роковой тайны и одновременно к познанию себя – своих корней, происхождения, подлинного характера» [8, с. 51]. В персонажах Льюиса и В. Гюго обнажается вся жестокость внутренней борьбы религиоз-

ного человека с внезапно вспыхнувшей страстью. Б.Р. Напцок приводит верное наблюдение относительно персонажа Льюиса: «Душа Амбросио подобна готическому замку с его лабиринтами»

[5, с. 110]. Действительно образы Амбросио и Фролло представляют собой мрачные и непостижимые даже для самих священников лабиринты.

Список литературы

1. Вацуро В. Э. Лермонтов и М. Льюис // Готический роман в России. – М.: Новое литературное обозрение, 2008. – С. 488–496.
2. Гюго В. Собор Парижской Богоматери. – М.: Правда, 1988. – 358 с.
3. Льюис М. Г. Монах. – М.: Ладомир, 1993. – 401 с.
4. Мелетинский Е. М. О литературных архетипах. – М.: Российский государственный гуманитарный университет, 1994. – 136 с.
5. Напцок Б. Р. Английский «готический» роман: к вопросу об истории и поэтике жанра // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. – 2008. – № 10. – С. 139–144.
6. Напцок Б. Р. Специфика образа «готического» злодея в романе М. Г. Льюиса «Монах» // Вестник АГУ. – 2015. – Вып. 4 (168). – С. 104–110.
7. Пушкина А. А. Готический роман и зарождение неоготического направления в культуре // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2015. – Т. 2, Вып. 2. – С. 319–330.
8. Разумовская О. В. Понятие о готическом и неоготическом стиле в контексте истории литературы // Вестник российского университета дружбы народов. – 2014. – № 4. – С. 48–53.
9. Соколова Т. В. Виктор Гюго и его роман «Собор Парижской богоматери» [Электронный ресурс]. – URL: <http://19v-euro-lit.niv.ru/19v-euro-lit/articles-fra/sokolova-gyugo-sobor-parizhskoj-bogomateri.htm> (дата обращения: 06.05.2019)
10. Killen A. M. Le roman terrifiant ou le roman noir de Horace Walpole à Anne Radcliffe et son influence sur la littérature française jusqu'en 1840. P.: 1923.

УДК: 811.133.1(09)

Р. И. Телешова

(Новосибирский государственный педагогический университет)

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ФРАНЦУЗСКОГО ГАЗЕТНОГО ТЕКСТА

Целью нашего исследования является выявление словообразовательных возможностей современных французских газетных текстов разной тематической направленности. Новизна нашего исследования заключается не только в необходимости введения в оборот нового эмпирического материала, доказывающего количественные и качественные изменения лексического состава языка современного медиатекста, но и в демонстрации креативного подхода авторов текстов, отражающегося в словообразовательных процессах. В статье характеризуется влияние разговорной речи на язык СМИ. Выявление в языке французской прессы продуктивных словообразовательных моделей манифестирует развитие как данной языковой системы, так и картины мира представителей французского общества. Были использованы словообразовательный анализ и метод сплошной выборки. Материалом нашего исследования послужили статьи из следующих источников французской современной прессы: Le Monde, Le Figaro, Charlie Hebdo, Le Parisien, 20 minutes.

Ключевые слова: французский язык, словообразование, морфемная деривация, телескопия, словосложение, заимствование, публицистический стиль.

The purpose of this study is to identify the word-building possibilities of modern French newspaper texts of various thematic areas. The novelty of our research lies not only in the necessity of introducing new empirical material into circulation, proving quantitative and qualitative changes in the lexical composition of the language of modern media discourse, but also in demonstrating the creative approach of the authors of the texts, reflected in word-building processes. The article describes the influence of colloquial speech on the language of the media. The discovery in the language of the French press of productive word-formation models manifests the development of both the given language system and the world view of representatives of French society. Word-formative analysis and the method of continuous sampling were used. The material of our study was the articles from the following sources of the French modern press: *Le Monde*, *Le Figaro*, *Charlie Hebdo*, *Le Parisien*, *20 minutes*.

Key words: French language, word formation, morphemic derivation, telescope, composition, borrowing, journalistic style.

Язык, обслуживающий средства массовой информации, является особой функциональной разновидностью языка и привлекает внимание российских и зарубежных исследователей [1, 2, 9, 13, 16, 17]. «Факты словообразования в языке массовых коммуникаций представляют собой богатейшую область для многоаспектных исследований как для установления общих закономерностей развития современного словообразования, так и в отношении функционирования конкретных словообразовательных типов» [6, с. 137]. Язык СМИ, характеризующийся, образностью, полемичностью изложения, яркостью выразительных средств является разновидностью публицистического стиля, обслуживающего широкую область общественных отношений. Газета является одним из факторов формирования языковой культуры носителей языка.

Газетные тексты отражают те изменения словарного состава, которые ещё не зафиксированы словарями [1].

I. Морфемная деривация

Данный тип является морфологическим способом создания новых слов, путем добавления к их изначальной основе различных суффиксов и/или префиксов. «Элементы политической и экономической лексики возникают теми же путями, что и элементы других лексико-семантических подсистем литературного языка» [7, с. 15]. Выявляемые суффиксы имеют то или иное

значение, тяготеют к той или иной группе существительных (абстрактных или конкретных) или прилагательных. Продуктивными являются суффиксы для образования имен существительных, называющих те или иные понятия *graphisme*, *âgisme*, *glamourisme*, *attractionisme*, а также суффиксы для образования имен прилагательных, передающих ту или иную характеристику. Многие газетные статьи содержат оценочную характеристику того или иного события или явления. Этот факт объясняет частое использование стилистически окрашенной лексики с использованием суффикса *-ard*: *salopard*, *clochard*, *ringard*. Последний пример выявлен на страницах сатирического еженедельника *Charlie Hebdo*: «Les Enfoirés, sont-ils *ringards*? Du moment que la bouffe est moins périmée que leurs chansons!»

Суффикс *-eur* используется по-прежнему для создания новых слов. Так, в статье, заимствованной из рубрики «Здоровый образ жизни», выявлена лексема *vapoteur*, служащая для номинации человека, пользующегося электронной сигаретой: «57% des *vapoteurs* utilisent leur cigarette électronique quotidiennement, 30 % au moins une fois par semaine et 10 % au moins une fois par mois». В статьях, посвященных современному обществу потребления выявляем лексему *picoreur*, характеризующую требовательного и изменчивого потребителя: *L'ère de la surconsommation*

a rendu le consommateur français exigeant et versatile. *Picoreur*, dira-t-on [12, с. 54]. Новый тип потребителя, совсем непохожий на потребителя 60х-80х годов прошлого столетия, репрезентируется также посредством лексемы *zappeur*, обозначающей первоначально «дистанционный переключатель телевизионных программ»: Le nouveau consommateur est infidèle. C'est un *zappeur* aux facettes contradictoires.

Наиболее частотными префиксами новообразований являются *e-*: (*e-taylor*, *e-connaissance*, *e-cigarette* и *cyber-* (*cyberspace*, *cyberculture*, *cyberbanque*, *cybercash*, *cyberconsommation*, *cybershot*). Отмеченная словообразовательная продуктивность в языке СМИ объясняется активным развитием информатики и инноваций.

II. Аббревиация

Отмечаем разнообразные структурные разновидности аббревиации: буквенные сокращения, усечения, телескопическую аббревиацию.

Буквенные сокращения используются в текстах различной тематики: *EEL* (*entreprise à entreprise en ligne*), *DEPS* (*dernier entré, premier sorti*), *CMU* (*centre de magasins d'usine*), *CIV* (*conditions internationales de vente*), *SMIC* (*salaire minimum interprofessionnel de croissance*), *LGBT* (*Lesbiennes, gays, bisexuels et transgenres*), *SIM* (*Subscriber Identity Module*), *MVP* (*Most Valuable Player*), *Enfant-TOP* (*enfant-trouble d'opposition avec provocation*), *Enfant-TDAH* (*enfant-trouble du déficit de l'attention*). Необходимость выразить мысль более лаконично обуславливает появление сокращений, образованных от начальных букв лексических полнозначных компонентов словосочетания.

Проведенный нами анализ подтверждает мнение Н.Н. Балабас «о широком использовании усечённых лексических единиц в современной французской прессе» [2]: *déco* (*décoration*),

expo (*exposition*), *bio* (*biologique*), *écolo* (*écologique*). Традиционно усеченные слова являются апокопами, связанные с выпадением конечных слогов.

Телескопическая аббревиация представляет такой способ словообразования, при котором часть одного слова сливается, чтобы образовать единое целое с частью другого слова или с целым словом»: *stagflation* + *inflation* = *stagflation*. По модели телескопической аббревиации образуются очень экспрессивные слова: *merkozy*, *moléculture*, *vigipirate*, *bravitude* (*bravoure*+*plénitude*), *fêlitweeter* (*féliciter* + *tweeter*). Телескопия, предполагающая слияние двух слов *courriel* (*courrier électronique*), представляет активный способ создания неологизмов [1]. Часто встречающимися телескопными словами являются имена собственные современных политических деятелей [15]: *Merkozy* < *Merk(el)*+*(Sark)* *ozy*, *Merkollande* < *Merk(el)*+*(H)*ollande. Глубокий политический кризис в Великобритании не только привлек внимание политиков во всем мире, но и нашел свое отражение в лексике. Так, появилось необычное слово: *Le « Brexit » est une abréviation de « British Exit », désignant la sortie du Royaume-Uni de l'Union européenne*.

III. Словосложение

В современном французском языке сложные слова появляются все чаще и чаще, они образуются путем объединения двух корневых морфем. Популярность сложных слов объясняется тем, что они обладают широким семантическим диапазоном и употребляются для определения новых понятий, появляющихся в научной, общественно-политической и бытовой лексике [14]. В целом, сложные слова во французском языке образуются по общим правилам, тем не менее, одна особенность все-таки существует – могут соединяться «не основы, а целые слова, между которыми существует сочинитель-

ная или подчинительная связь» [14]. В частности, выявляем, соединение двух существительных *gagnant-gagnant (m)* (обоюдовыгодное окончание переговоров), *épargne-logement (f)* – сбережения для кредитования жилищного строительства, *épargne-prévoyance (f)* – сбережения для обеспечения потребностей в будущем, *épargne-économie (f)* – сбережения для создания капитала. Иногда сложное существительное включает и служебные слова: *les laissés-pour-compte* – обездоленные [4]. «Порой для придания большей выразительности сложное существительное может включать целое предложение-цитату, все элементы которого пишутся через дефис: *L'appel à la patience, le «seriez-vous-la-ceinture-aujourd'hui-ça-ira-mieux-demain-pour-l'économie»* [4, с. 368].

IV. Заимствованная лексика

Растущая популярность английского языка объясняет факт активного использования английских слов во французском языке. Использование англицизмов не всегда объясняется отсутствием того или иного слова в языке. Обращаясь к текстам культурологического содержания, выявляем такие англицизмы как *youtuber*, *gaming* (игра), *twitter*, *steamer* (курить электронную сигарету), *aircrash* (автокатастрофа), *booster* (ускорить, способствовать быстрой работе), *selfie*, *patchwork* и др.: *La France est devenue, aux yeux des vacanciers, un patchwork magique à arpenter dans tous les sens* [12, с. 45]. Любопытный факт. Лексема *selfie*, широко используемая в повседневной жизни, признана словом 2013 года [18]. В текстах спортивной направленности отмечено множество англицизмов, так как большая часть интересующих нас номинаций представляет собой терминологическую лексику: *outsider*, *score*, *play-off*, *coach*. Безусловно, отказ от заимствований невозможен и неэтичен, так как они обозначают реалии, появившиеся в конкретной стране. Несмотря

на попытки внедрения французских терминологических эквивалентов в разных областях, многие английские термины укореняются в языке. Неологизмы используются в области следующих тематических полей: информационные технологии и интернет (*fouineur, organizer, ardoise électronique, joystick, internaute*), аудиовизуальные средства и средства коммуникации (*causette, chat, frimousse, dialogue en ligne, remue-ménages*), экономика и финансы (*étalagiste, VT – vente directe*), транспорт и туризм (*tégéviste, patchwork, VTT – vélo tout terrain*) [11].

V. Использование разговорно-оценочной лексики

В связи с развитием процесса демократизации, который коснулась практически всех сфер жизни, языке прессы подвергается всё большим изменениям, индивидуализируется. На протяжении нескольких десятилетий можно заметить, как меняется язык газеты, ее воздействующая функция, тональность. «Газета, которая всегда считалась массовой лабораторией по производству новых средств языка, стала массовым популяризатором окказионализмов, сленга, жаргона», утверждает Е.В. Покровская [8, с. 78].

На стилистику газетных статей большое влияние оказывает массовый характер коммуникации [5]. В текстах сатирического еженедельника *Charlie Hebdo* выявляем использование инвективной лексики, в частности, на страницах политической рубрики: «*Peut-on se passer de la fesse? L'avis du médecin : non*». «*Les élections pour les imbéciles*». «*Pas de répit pour des salauds*».

Считаем, что «расширение влияния разговорной речи на функциональные стили является объективным процессом, естественной реакцией на канцелярский, официально-деловой стиль, господствовавший в СМИ в течение всего XX века» [10, с. 44]. Широкое использование разговорной лексики объ-

ясняется «прагматическим эффектом и необходимостью добиться выразительности текстов СМИ» [3]. «Сложившаяся во взаимодействии с функциональными стилями сфера массовой коммуникации уже не ограничивается литературным языком, но захватывает и элементы, пласты национального языка, находящиеся за пределами литературного языка» [9, с. 19]. Любая статья носит диалогический характер автора с потенциальным читателем и реализует информирующую и воздействующие функции. Последнее обстоятельство объясняет факт наличия оценочной лексики.

Анализ теоретических источников и современных французских СМИ позволяет сделать некоторые предварительные выводы о преобладании внутренних ресурсов языкового обогащения в текстах публицистического стиля. Внешние факторы имеют место, но менее активны в сравнении с морфемной деривацией. Словарный состав газетно-публицистического жанра, является открытой системой и находится в постоянном движении. Использование неологизмов является не только способом обогащения современного языка, но и придания ему опре-

деленной выразительности. Зачастую некоторые неологизмы впервые встречаются в источниках прессы, так как именно там наиболее быстро отражаются еще не закрепившиеся в языке новые слова и значения. Именно поэтому мы можем наблюдать отставание лексикографических источников в фиксации новых слов. Отмечаем также, что пресса является активной зоной привлечения иноязычной лексики. В текстовом материале газет встречается большое количество лексических единиц, не зафиксированных в словарях современного французского языка. Специфика отбора языковых средств в газетных текстах определяется, безусловно, с расчетом на массовую, нейтральную в лингвистическом отношении читательскую аудиторию. Проведенный анализ позволяет утверждать, что словообразование происходит по моделям и принципам, выявленным исследователями XX века [13, 14]. Настоящая статья ни в коей мере не претендует на исчерпывающий анализ словообразовательных возможностей газетных текстов, тем не менее выявляет основные тенденции развития языка прессы.

Список литературы

1. Балабас Н. Н. Теоретическое обоснование словообразовательных процессов в современном французском языке // Современное гуманитарное образование и иностранный язык: сборник научных тезисов по материалам международной научно-практической конференции. Орехово-Зуево: государственный гуманитарно-технологический университет, 2016. – С.26.
2. Балабас Н. Н. Усечение как средство пополнения словарного состава французского языка (на материале современной французской прессы) // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. – 2015. – № 3. – С. 54–60.
3. Власян Г. Р. Экспансия разговорности в современных средствах массовой информации [Электронный ресурс] // Вестник ЧелГУ. – 2013. – № 21 (312). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekspansiya-razgovornosti-v-sovremennyh-sredstvah-massovoy-informatsii> (дата обращения: 11.03.2019).
4. Гак В. Г., Григорьев Б. Б. Теория и практика перевода. Французский язык. – М.: Либроком, 2009. – 456 с.
5. Грушевская Т. М. Французская пресса через призму выразительных средств языкового пространства // Научный журнал КубГАУ. Scientific Journal of KubSAU. – 2015. – № 113. – С. 1–12.

6. Казак М. Ю., Бекетова Н. А. Современное словообразование в массмедиа: основные процессы в суффиксальных именах существительных // Научные ведомости БелГУ. Серия: Гуманитарные науки. – 2012. – № 12 (131). – С. 137–144.
7. Крючкова Т. Б. Особенности формирования и развития общественно-политической лексики и терминологии. – М.: Наука, 1989. – 152 с.
8. Покровская Е. В. Понимание современного газетного текста: прагматический аспект: дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2003. – 274 с.
9. Солганик Г. Я. Язык СМИ и культура // Актуальные проблемы стилистики. – 2017. – № 3. – С. 13–25.
10. Соловьёва А. Д. Влияние разговорной речи на язык СМИ // Знак: проблемное поле медиаобразования. – 2009. – № 1 (3). – С. 43–45.
11. Телешова Р. И., Прохорова Н. С. Неология в современном французском языке // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – 2015. – № 9. – С. 97–105.
12. Телешова Р. И. Лексикология французского языка: учебно-методический комплекс. – Новосибирск, 2013. – 86 с.
13. Чекалина Е. М. Язык современной французской прессы (лексико-семантические аспекты): автореф. ... д-ра филол. наук. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1991. – 168 с.
14. Цыбова И. А. Французская лексикология. *Lexicologie française*. – М.: Либроком, 2011. – 224 с.
15. Якушева А. В. Современные тенденции французской неологии в сетевых средствах массовой информации // Вестник ЧелГУ. – 2012. – № 23 (277). – С. 142–147.
16. Blanchard S. *Vocabulaire*. – P.: Éditions Nathan, 1995. – 96 p.
17. Brunet S. *Les mots de la fin du siècle*. – P.: Editions Berlin, 1996. – 105 p.
18. *Le «selfie» déclaré mot de l'année 2013* [Электронный ресурс] // *Le Figaro*. 19.11.2013. URL : <http://www.lefigaro.fr/secteur/high-tech/2013/11/19/32001-20131119ARTFIG00401-le-selfie-declare-mot-de-l-annee.php> (дата обращения: 07.03.2019).

УДК 821.111

И. М. Шепшинская

(Новосибирский государственный педагогический университет)

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛИМЕРИКОВ

Статья посвящена описанию популярной поэтической форме английской литературы нонсенса. В статье рассматриваются вопросы периодизации развития стихотворного жанра «лимерик», приводятся дистинктивные характеристики лимериков, описываются некоторые методические приемы работы с лимериками. Автор статьи объясняет возможность применения лимериков для обучения студентов-переводчиков, демонстрирует возможности сопоставительного анализа текстов перевода и текста оригинала при обучении переводу лимериков. Описаны периоды развития рассматриваемой стихотворной формы, тематические группы лимериков. Автор рассматривает возможность применения лимериков в методических целях, раскрывает воспитательный потенциал лимериков.

Ключевые слова: лимерик, периодизация развития поэзии литературного нонсенса, поэтический перевод, приемы обучения переводу стихотворений.

The article is devoted to the description of famous nonsense poetry of English writers. The article examines the periodization of the development of English limericks, the characteristic features of limericks. The author describes some ways of using limericks in teaching vocabulary, grammar and pronunciation. The author focuses on various aspects of translation studies in their application to teaching translation of limericks. The author describes the ways of using limericks in foreign language teaching.

Keywords: *limerick*, periodization of limericks, English language teaching, translation of limericks.

Литературный нонсенс – это уникальное явление английской культуры XVIII – XIX веков, которое ярко представлено в творческих произведениях Эдварда Лира и Льюиса Кэррола. Характерной чертой литературы нонсенса является сатирическое изображение действительности. Литература нонсенса является отражением национального чувства юмора. Одним из способов создания юмористического эффекта в поэзии нонсенса является игра слов – излюбленный стилистический прием английских авторов.

Лимерик как поэтическая форма английской литературы нонсенса имеет фольклорное происхождение. При этом в энциклопедических словарях «лимерик» трактуется как короткое юмористическое стихотворение. Появление данной стихотворной формы связывают с именем Эдварда Лира – английского художника, поэта, автора многочисленных лимериков. Первая в истории книга лимериков «Книга Небылиц Эдварда Лира» вышла в 1846 г., была переведена на многие языки мира. Одним из лучших интерпретаторов английских лимериков в России считается Самуил Яковлевич Маршак. Исследователи утверждают, что стихотворения, напоминающие лимерики, появились в XIV веке. Часто создание этого стихотворного жанра приписывается Лэнгфорду Риду. При этом первый сборник лимериков вышел в 1821 году под названием «The History of Sixteen Wonderful Old Women».

Существует несколько форм лимерика, каждая из форм обладает характерной семантико-синтаксической структурой, которая определяет развитие его сюжетной линии. Канонический лимерик тесно связан с именем Эдварда Лира, который написал 212 лимериков и закрепил все основные структурные

правила составления лимериков. Классический лимерик состоит из 5 строк. В первой строке сообщается имя героя и его местожительство. Может сообщаться имя героя и его характеристики. Например, «There was a a young Lady of Niger...»; «There was an old Man with a Beard...»; «There was a young Lady whose nose...»; «There was an old man of Berlin...». Во второй строке описывается черта характера, или сообщается о том, чем герой занимается. В третьей и четвертой строках описывается проявление героем своих качеств, или совершение главным героем действий. В пятой строке заключается мораль. При этом 5 строка должна повторять первую строку и содержать прилагательное, характеризующее героя лимерика.

«There was an Old Man of Kilkenny,
Who never had more than a penny;
He spent all that money,
In onions and honey,
That wayward Old Man of Kilkenny»
(E. Lear).

Главное отличие лимерика от других юмористических стихотворений является его сложная метрическая структура. В трёх строчках лимерика (1й, 2й и 5й) обычно содержится по восемь слогов. 3я и 4я строчки имеют от пяти до шести слогов. Строчки лимерика рифмуются по схеме AABBA. Где, 2я и 5я строчки пишутся трёхсложными размерами часто трехстопным анапестом, а 3я и 4я - обычно пишутся двустопным анапестом.

Первый сборник лимериков Э. Лира (Book of Nonsense) был опубликован в 1846 г. В 1872 году был опубликован сборник «More Nonsense, Pictures, Rhymes, Botany». Многие поэты начи-

нают сочинять лимерики, внося в классическую структуру лимерика структурные изменения. Такие лимерики И.О. Радченко называет неоклассическими лимериками. «В неоклассических лимериках можно увидеть постепенный отказ от шаблонности строчек. Но основным изменением является изменение ролевых нагрузок первой и пятой строчек». В неоклассических лимериках может отсутствовать традиционная вводная конструкция “There was one ...”, что позволяет авторам новых лимериков включать в стихотворение дополнительную информацию об имени героя и его профессии. Пятая строчка всё реже дублирует первую, активно участвуя в развитии сюжета.

И.О. Радченко датирует появление современного лимерика 1990-ми годами. В этих стихотворениях имеется целый ряд структурных изменений [3]. Первая строчка современных лимериков не начинается с привычной вводной конструкции “There was a...”. В современных лимериках в первой строчке приводится имя героя и название его профессии. Например: «His sister, called Lucy O’Finner...». Главными героями лимериков могут стать животные. Приведем пример такого лимерика:

«A wonderful bird is a Pelican
His beak can hold more
than his bellycan».... (Dixon Lanier Merritt 1910).

«В классических и неоклассических лимериках повествование ведётся всегда от третьего лица. Однако в современном варианте история повествуется от первого лица, от лица автора. Ещё одной отличительной чертой современного лимерика является наличие в нём разнообразных стилистических приёмов. Эти приёмы помогают достичь создания комического эффекта. В классическом и неоклассическом лимериках

стилистические приёмы практически отсутствуют, а комический эффект достигается за счёт чёткого соблюдения структуры стихотворного произведения [3, с. 14]».

Стилистические приемы в современных лимериках придают стихотворению определенный социокультурный контекст. В современных лимериках используется сниженная лексика (сленговые слова и жаргонизмы). Еще один способ создания эффекта разговорной речи, который применяют современные составители лимериков – это неологизмы – искусственно созданные лексические единицы, сокращенные слова (gotta, Ev’ry). Некоторые слова в современных лимериках пишутся с орфографическими ошибками, что также является стилистическим приемом.

Подводя итог, можно сказать, что диахроническая трансформация лимерика интересна лингвистам для изучения, потому что отражает изменения, которые происходят в современном разговорном английском языке.

В лимериках авторы высмеивают своих чудаковатых героев и одновременно учат тому, как следует себя вести. Правила поведения преподносятся читателю в «закодированном» виде, что является отражением этнокультурной специфики поведения англичан, так как выражение нравов в прямой императивной форме несвойственно для представителей данной культуры.

Лингвокультурная специфика текстов лимериков позволяет применять данные стихотворные произведения на практических занятиях со студентами факультета иностранных языков. В стихотворных произведениях присутствует рифма, ритм, поэтому можно применять лимерики на этапе фонетической разминки. Во время фонетической разминки можно предложить обучающимся практиковаться в выразительном чте-

нии лимериков. Необходимо объяснить интонационную специфику стихотворения, которая заключается в чередовании восходящей и нисходящей интонаций строк лимерика. Необходимо обращать внимание на правильную расстановку пауз в стихотворении.

Работа, направленная на формирование лексических навыков, может быть организована с помощью лимериков. В процессе формирования лексических навыков можно применять упражнения, направленные на перевод лимериков. Перевод стихотворных форм позволяет активизировать не только языковую компетенцию обучающихся, но и их творческие способности.

Перевод стихотворного произведения – это творческий, трудоемкий процесс. При переводе английских лимериков на русский язык необходимо сохранять не только размер и форму стихотворения, но и передавать юмористическое содержание. При переводе лимериков на русский язык переводчики часто применяют переводческую трансформацию. «Под переводческой трансформацией понимается изменение формальных или семантических компонентов исходного текста при сохранении информации, предназначенной для передачи» [2, с. 735].

Анализ многочисленных переводов лимериков позволяет сделать вывод о том, что для сохранения рифмы стихотворного произведения, авторы переводов меняют имена героев лимериков и географические названия мест проживания героев, используют дополнительную информацию.

Лимерики могут применяться на практических занятиях по иностранному языку в воспитательных целях. В лимериках отражены культурные ценности англичан. Лимерики могут становиться «культурной капсулой», в которой описаны правила поведения.

О.Е. Артемова предлагает подразделить лимерики на три семантические группы. Первую группы формируют лимерики, объединенные темой «Человек–Человек». В данную группу входят лимерики, описывающие «внешние параметры человека», «внутренние параметры человека», «среду обитания (быт)». Содержание лимериков, входящих в данную группу, пропагандирует такие ценности, как чувство меры/умеренности во внешнем виде человека, в межличностных отношениях, в поведении.

В группу «Человек – Вселенная» можно объединить лимерики, которые повествуют об отношениях «человек – животный мир». Лимерики, входящие в данную группу, призывают людей разумно относиться к окружающей природе, животным. В последнюю группу входят лимерики объединенные темой «Человек – Цивилизация». Данные лимерики помогают понять отношение англичан к работе, науке, искусству.

В статье рассмотрены способы применения лимериков в практике обучения студентов-переводчиков, исследованы некоторые трудности перевода лимериков с английского языка на русский язык. Обращается особое внимание на воспитательный потенциал лимериков. Лимерики выступают в роли транслятора культурных ценностей.

Список литературы

1. Лир Э. *Мир вверх тормашками*. – М.: ТриМаг, 2012.
2. Лукманова Р. Р. Создание адекватного перевода посредством переводческих трансформаций (на материале романа О. Уайльда «Портрет Дориана Грея») // Вестник Башкирского университета. – 2010. – Т. 15, № 3. – С. 735–738.
3. Радченко И. О. Сравнительно-сопоставительный анализ лимерика и русского «саянского стишка» в диахронии и синхронии: автореф. ... канд. филол. наук. – М., 2006.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

УДК 372.881.111

Т. А. Арканова

(Новосибирский государственный университет)

Ю. В. Трофимова

(Новосибирский государственный университет)

INTERACTIVE SUPPORT OF A LINGUISTIC DISCIPLINE

Статья посвящена описанию интерактивного курса по страноведению англоговорящих стран на основе мультимедийных программ. Выделены преимущества внеаудиторной работы обучающихся с электронным ресурсом.

Ключевые слова: интерактивный, страноведение, англоговорящие страны, самоконтроль.

The article is devoted to the description of an interactive course on regional geography of the English-speaking countries on the basis of multimedia programs. Advantages of out-of-class work of trainees with an electronic resource are marked out.

Key words: interactive, country-specific studies, English-speaking countries, self-control

There's only one way to learn – do it.

P. Coelho

One of the main aspects of developing and optimizing studying process at the university is implementing new information technology in teaching English. This process lets you vary ways of work and make a class interesting and unforgettable for students.

It is necessary to consider a combination of a traditional studying and using Internet-technologies as a condition of a quality education. These let us individualize the process of studying by its pace and contents. This approach gives a positive result, as it creates circumstances for a successful activity of a student influencing their motivation in studies.

We see the usage of interactive courses and programs in teaching speech skills and insertion of language forms and structures for their activation as one of the possible ways of using electronic didactic resources at English class.

The control of successfulness of interactive learning must be operative

during creating learning materials such as tests, presentations, and projects. For these goals web-pages that every student can make are often used. In this case we are talking about electronic books of module type written by qualified teachers. Since the goal of learning a foreign language is forming a communicative competence, one cannot form it completely without knowing cultural background. For further support of motivation of students studying both language and culture at the same time provides effective achievement of educational and practical goals.

Regional geography and cultured-oriented linguistics introduce students to human values, promote education of students through dialogue of cultures, increase their motivation, and form their ability to communicate in a foreign language.

The course "Country-specific studies. English-speaking countries" is intended for anyone who would like to independently

master educational materials online, in order to increase their level of knowledge of regional geographic information.

The whole educational process of English social studies is organised by the teacher who consults and provides help during the online course.

Due to the growing interest of people in our country in foreign countries and the development of international relations – taking this online course is very relevant.

Online course “Country-specific studies. English-speaking countries” includes the material which introduces the main features of the English-speaking countries (geographical location, political system, and traditions) to the students. It consists of five texts for self-study (The UK of Great Britain and Northern Ireland, Canada, Australia, New Zealand, the USA), and also complementary texts which help to prepare for the final test. The course content contributes to the vocabulary development, knowledge of the specific social realities, etc., and also helps to develop communicative competence. With regard to the texts, you can open them in file form (as a PDF) or download.

By virtue of test items, students are able to fix their acquired knowledge, because this way, they control their correctness of exercises and recognise what aspects are needed to be detailed. There are the tips in every section, after which student has an opportunity to pass through the part, which he didn't cope the first time, again. This method develops the stronger learning process. Every completed task has its own mark; as well, all marks are summarized. Thus, students can estimate themselves as far as successfully they got their job done.

At the English Language Department, we use the Moodle system - a system for creating and managing courses that allows you to solve the tasks of organization of studying English Language by distance and effectively organize distance education.

Interactive course “Country-specific

studies. English-speaking countries” was developed on the basis of the LMS (Learning Management System) Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) in the local version of Moodle 2, i.e. the course in off-line format. In the off-line version, the results of all the activities of the student during his work with educational material are saved, in the future students will be able to provide them to the teacher for verification. Interactive course “Country-specific studies. English-speaking countries” aims to the actualization of knowledge and further improvement of skills and abilities in country studies of English-speaking countries with the possibility of self-control.

It is also should be noticed that despite the possibility of the offline use, the effective interactive course cannot be and does not have to replace automatically all of the functions of a teacher and does not exclude him or her from the educational process. On the contrary, the teacher proceeds to play an equally important role in the educational process; however, the great optimization of his or her work is achieved.

The “report” coming to the teacher from the electronic course allows him or her to get all the statistic about the time that was spent by the student making the tasks, the amount of approaches to an exercise, the percent of done exercises (in particular, the ones that were done correctly). Besides, the teacher has the opportunity to analyze the concrete students' works revealing common mistakes and correcting them on the classroom training later. Thus, the transparency of making tasks is provided both for the teacher and for the student.

The advantages for trainees when working with an interactive course are, obviously, even more tangible: the students have an opportunity to fulfill tasks at convenient for yourself time and in a convenient mode, for example, for

several approaches. The base of a separate work with the student 's interactive course constitutes quite simple chain of actions: 1) the selection of a material display mode - the transition to an exercise mode; 2) an elemental exercise; 3) an item check by program; 4) the correction (If necessary) and familiarization with a correct answer.

Among other advantages a separate extracurricular work with an electronic resource can be called the following: a non-deferment feedback and a possibility of correction immediately after making a mistake as well as a self-control skill development.

Advantages are more tangible for students of interactive course, because they have an opportunity to do their exercises at a suitable time, in useful regime, e.g. several approaches. The basis of course of independent studying consists of simple series of actions, which are choosing the regime of material display (shift to doing exercise), doing exercises by elements, verification (by elements) by the program, correcting (if necessary) and training with the correct answer. Among other advantages of independent study with an e-learning course, there are instant feedback and adjustment right after making a mistake.

This coherent chain in terms of linguodidactics can be presented in the form of sequence «Learning activity- result - monitoring -adjustment» which is in the common temporary plane and simplifies and accelerates learning linguistic units and skills. For its part, it leads to the development of independence, autonomy and students' responsibility for the results of their work that also makes progress in students' readiness to gain knowledge themselves during all their lives, and not just beyond the classrooms.

A course for a country study is essential for those who learn foreign languages as due to forming a communicative and a

socio-cultural competence it is possible to create a favourable intercultural communication.

Therefore, the use of electronic resources as a support of disciple "Foreign Language" is one of the most successful solutions in teaching practice. Students get new modern information from graphic images, presentations, photos and videos, and it is an advantage in comparison with traditional paper information carriers.

We think that online courses basing on multimedia programs give us an opportunity to implement a set of didactical, methodical, psychological and teaching principles making the learning process creative and interesting.

On the one hand, the students making the exercises by themselves cultivate in foreign languages, and on the other hand, it contributes the improvement of learning and skills in mastering all the activity that is included in main course of the discipline "Foreign language".

So, the use of electronic resources as a support to the discipline «Foreign Language» is one of the best decisions in the pedagogical practice. Students through the graphic images, slides, photos and videos get the new modern information and this is an advantage with the comparison of the traditional hard copy information.

We regard that interactive courses on the base of multimedia programs let us realize the number of didactic, methodical, physiological and pedagogic principles making the learning prices more exciting and interesting.

The fact is that the students' fulfillments of tasks themselves lead to self-improvement at a foreign language on the one hand and promote the knowledge, skills and mastering all ways of activities, which are included into the main contents of discipline «Foreign Language» on the other.

Список литературы

1. Новиков Д. Н. Электронный учебник в учебном процессе: Опыт применения при обучении английскому языку студентов-международников // Альманах современной науки и образования. – 2013. – № 4. – С. 133–135.
2. Арканова Т. А., Трофимова Ю. В. Интерактивный курс «Страноведение. Англоговорящие страны (для самостоятельной и дистанционной работы студентов неязыковых вузов)». – Новосибирск: СГУПС, 2015.
3. Шехтман В. Е. Разработка мультимедийного учебно-методического комплекса с интернет-доступом // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2015. – № 1-2. – С. 128–132.

УДК 372.016:811.112.2*40

*И. В. Архипова**(Новосибирский государственный педагогический университет)***ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ ГЕРМАНИИ КАК ВАЖНЕЙШИЙ АСПЕКТ ПРЕПОДАВАНИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ**

Статья посвящена рассмотрению роли лингвострановедения в практике преподавания немецкого языка как иностранного.

Ключевые слова: лингвострановедение, практика преподавания немецкого языка как иностранного.

This article is devoted to the role of regional geography through language in the practice of teaching German as a foreign language.

Keywords: the regional geography, the practice of teaching German as a foreign language.

Лингвострановедение Германии является сегодня важнейшим аспектом преподавания современного немецкого языка как иностранного в вузе.

Отечественные языковеды Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров определяют термин «лингвострановедение» следующим образом: «лингвострановедение – это аспект преподавания русского языка иностранцам, в котором с целью обеспечения коммуникативности обучения и для решения образовательных и гуманистических задач лингводидактически реализуется кумулятивная функция языка и проводится аккумуляция адресата, причём методика преподавания имеет филологическую природу – ознакомление проводится через посредство русского языка и в процессе его изучения» [6, с. 22].

По мнению языковеда Г.Д. Томахи-на лингвострановедение «с одной стороны, сочетает в себе обучение языку,

а с другой – даёт определённые сведения о стране изучаемого языка» [16].

Известный отечественный учёный С.Г. Тер-Минасова говорит о необходимости более глубокого и тщательного изучения мира носителей языка, их культуры в широком этнографическом смысле слова, их образа жизни, национального характера, менталитета и др. По мнению той же С.Г. Тер-Минасовой реальное речевоспроизводство в значительной степени определяется знанием социальной и культурной жизни говорящего на данном языке речевого коллектива [13, с. 30].

Фоновые знания (т.е. знания о стране, народе, обычаях, нормах поведения, традициях и т.п.), по мнению отечественного языковеда Д. Г. Мальцевой, являются основой языкового общения [9; 10] и иноязычного обучения.

Г. Д. Томахин предлагает следующую классификацию фоновых знаний

по степени их распространенности: а) общечеловеческие знания; б) региональные сведения; в) сведения, которыми располагают только члены определенной этнической и языковой общности (нации); г) сведения, которыми располагают только члены локально (жители данной местности) или социально замкнутой группы – в языковом плане это соответствует территориальным и социальным диалектам (например, названия местных географических объектов и связанные с ними ассоциации); д) сведения, которыми располагают только члены данного микроколлектива: такие, как семья, учебная или производственная группа и т.п. [16; 17].

Е. М. Верещагин и В.Г. Костомаров выделяют следующие группы лексики с фоновыми знаниями: безэквивалентная лексика; коннотативная лексика; фоновая лексика [6; 7].

Изучение лингвострановедения как отдельной дисциплины или включение лингвострановедческого аспекта в практику преподавания устной и письменной иноязычной речи в вузе связано, прежде всего, с острой необходимостью овладения студентами лингвострановедческим языковым материалом и формированием у них на этой базе соответствующей лингвострановедческой компетенции.

Под термином «лингвострановедческая компетенция» понимают, как правило, знание различных национальных обычаев, реалий страны изучаемого языка и т.п., а также способность извлекать из языковых единиц иностранного языка соответствующую лингвострановедческую и иную информацию. Лингвострановедческой компетенции присущи такие базовые компоненты как: фоновые знания представителя изучаемой лингвокультурной общности; умение использовать фоновые знания для достижения взаимопонимания в ситуациях опосредованного и неопос-

редованного межкультурного общения; а также знание лексических единиц с национально-культурным компонентом семантики и др.

Лингвострановедческим материалом являются иноязычные лексемы и фразеологизмы с национально-культурной спецификой. К таковым относятся следующие языковые единицы: безэквивалентная лексика, национальные слова-реалии, фоновая лексика, коннотативная лексика, паремии и т.д.

Особое значение следует придавать подробному изучению лексических и фразеологических единиц с национально-культурной спецификой, поскольку они являются своего рода трансляторами культуры того или иного народа.

Отечественный языковед Д.Г. Мальцева подразделяет фразеологизмы немецкого языка с национально-культурной семантикой на две группы:

1. Фразеологизмы с национально-культурной семантикой, отражающие факты, явления, ситуации, предметы и т.п., не характерные для носителей русского языка, отсутствующие в русскоязычном обращении, например: jmdm. einen Korb geben, bis in die Puppen gehen и т.д.

2. Фразеологизмы, отражающие в своей семантике предметы, названия животных, растений, явления, ситуации, характерные в большей степени в силу определенного экономического и исторического развития страны для носителей немецкого языка, хотя они известны и в русскоязычном пространстве (н-р, фразеологизмы, отражающие особенности природно-географической среды: Er hat Bohnen gegessen; eine Kartoffel im Strumpf haben; Hopfen und Malz, Gott erhalt's; jmd. hat Schwein; ein weißer Rabe и др.). [9; 10; 11].

В этой связи отечественный ученый В. Н. Телия выделяет несколько типов источников культурной интерпретации

фразеологических единиц: ритуальные формы народной культуры, праздники и др.; пословицы; образы-эталоны, запечатленные в немецком фольклоре; религиозное пространство с его ритуалами, нравственными установками; интеллектуальное достояние нации, а также «артефакты цивилизации», к которым относятся военная, спортивная терминология и др. [14; 15].

Таким образом, представляется чрезвычайно важным отбирать и вводить в процесс иноязычного обучения в вузе лингвострановедческую информацию, в частности, лексические и фразеологические языковые единицы с национально-культурным компонентом семантики.

В практике преподавания немецкого языка как иностранного в вузе нами проводится тщательный отбор соответствующих аутентичных текстов лингвострановедческой тематики в соответствии с годом обучения [1; 3; 4; 5; 6].

К отобранным аутентичным текстам прилагается комплекс заданий и упражнений, направленных на формирование лингвострановедческой компетенции студентов языкового факультета. Апробация разработанных учебно-методических пособий, содержащих аутентичные тексты лингвострановедческой и страноведческой тематики, продемонстрировала необходимость и эффективность изучения лингвострановедческого языкового материала в языковом вузе [5, с. 148-150; 6, с. 55-59].

Таким образом, изучение лингвострановедческого языкового материала является сегодня важнейшим аспектом иноязычного вузовского образования, а формирование лингвострановедческой компетенции, в свою очередь, следует рассматривать в качестве одной из современных тенденций в обучении иностранному языку.

Список литературы

1. *Архипова И. В.* Deutsche Städte: учебно-методическое пособие. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2011.
2. *Архипова И. В.* Deutsch plus Landeskunde: учебно-методическое пособие. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014.
3. *Архипова И. В.* Land und Leute: учебно-методическое пособие. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015.
4. *Архипова И. В.* Landeskunde: учебно-методическое пособие. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015.
5. *Архипова И. В.* О лингвострановедческом аспекте преподавания немецкого языка на языковом факультете // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – 2017. – Т. 11. – С. 148–150.
6. *Архипова И. В.* Лингвострановедение и страноведение в практике преподавания немецкого языка как иностранного на языковом факультете // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – 2018. – Т. 12. – С. 55–59.
7. *Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.* Лингвострановедческая теория слова. – М.: Русский язык, 1980. – 320 с.
8. *Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – 4-е изд. – М., 1990.
9. *Мальцева Д. Г.* Национально-культурный аспект немецкой фразеологии: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 1990.
10. *Мальцева Д. Г.* Страноведение через фразеологизмы. – М.: Высшая школа, 1991.
11. *Мальцева Д. Г.* Германия: страна и язык: лингвострановедческий словарь. – М.: Русские словари, 1998.

12. Мамонтов А. С. Язык и культура: Основы сопоставительного лингвострановедения: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 2000.
13. Терминасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово/Slovo, 2008. – 624 с.
14. Телия В. Н. Культурно-национальные коннотации фразеологизмов (от мировидения к пониманию) // Славянское языкознание: XI международный съезд славистов. – М.: Наука, 1993. – С. 302–314.
15. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, лингвокультурологический и прагматический аспекты. – М., 1996.
16. Томахин Г. Д. Фоновые знания как основной предмет лингвострановедения // Иностранные языки в школе. – 1980. – № 4. – С. 84–87.
17. Томахин Г. Д. Лексика с культурным компонентом значения // Иностранные языки в школе. – 1980. – № 6. – С. 47–50.
18. Томахин Т. Д. Теоретические основы лингвострановедения (на материале лексических американизмов английского языка): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 1984.
19. Томахин Т. Д. Лингвострановедение: Что это такое? // Иностранные языки в высшей школе. – 1996. – № 6. – С. 22–34.

УДК 159.96

Л. С. Третьяк

(Новосибирский государственный педагогический университет)

Т. Л. Бородина

(Новосибирский государственный педагогический университет)

ВЫЯВЛЕНИЕ ПОТЕНЦИАЛЬНЫХ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВИКТИМОВ СРЕДИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье акцентируется внимание на возможностях использования информационно-коммуникационных технологий, а именно видеозаписей, созданных учащимися, на уроках английского языка при обучении лексическому и грамматическому материалу для определения психологических особенностей подростков младшего возраста в рамках психолого-педагогической виктимности школьников. Значительное внимание уделяется понятию «виктимологии» и способам выявления потенциальных виктимов через личностные и социальные маркеры. Обосновывается мысль о том, что созданные учащимися в качестве самостоятельной работы видеозаписи помогают учителю определить социально-виктимных личностей в коллективе и спроектировать работу по разрешению их психологических трудностей. Авторами предложен ряд упражнений, направленных на снижение уровня виктимности подростков, а также развитие и укрепление их языковых навыков. Работа носит междисциплинарный характер, так как написана на стыке социальной психологии и педагогики с опорой на труды специалистов в социально-психологической и педагогической виктимологии.

Ключевые слова: социально-педагогическая виктимология, виктимность личности, виктимы, подростковый возраст, информационно-коммуникационные технологии, психологические особенности подростков, мобильные устройства видеозаписи, создание видеозаписей.

The article focuses on the possibilities of using information and communication technologies, particularly, video recordings created by students, during the English language lessons while teaching lexical and grammar material in order to determine the psychological characteristics of young adolescents within the framework of psychological and pedagogical victimization of children. Considerable attention is given to the idea of “victimology” and methods of identifying potential victims with help of social and personal markers. The article justifies the idea that videos created by students help the teacher to identify socially vulnerable individuals in class and plan work to resolve their

psychological difficulties. The authors suggested a number of exercises aimed at reducing the level of victimization of adolescents, as well as developing and strengthening their language skills. The work has an interdisciplinary nature, as it is written at the intersection of social psychology and pedagogy, basing on the works of specialists in socio-psychological and pedagogical victimology.

Keywords: social and pedagogical victimology, victimization of personality, victims, adolescence, information and communication technologies, psychological characteristics of adolescents, mobile devices of video recording, making videos.

Подростковый возраст во многом является определяющим в жизни человека, ведь в этот период индивид выстраивает своё первое индивидуальное, комплексное и многопонятийное представление о картине мира, определяет области персонального интереса и знакомится с новыми социальными ролями и обязанностями. В подростковом возрасте, ввиду активного контакта с окружающей средой и несостоявшейся психической стабильностью, подростки сильно подвержены социальному влиянию и являются потенциальными виктимами в рамках социально-педагогической виктимологии.

Социально-педагогическая виктимология – отрасль знания, входящая в социальную педагогику и изучающая различные категории людей, которые являются реальными или потенциальными жертвами неблагоприятных ситуаций условий социализации, а также разрабатывающая способы предупреждения и преодоления последствий де-социализации [1]. Первоначально, эта отрасль педагогического знания была представлена в работах А.В. Мудрика, а затем раскрыта в практиках признанных психологов: О.О. Андронниковой, Е.В. Руденского, Ю.Е. Руденской и других.

Социально-педагогическая виктимология тесно связана с разработанной Е.В.Руденским методологией социально-психологической виктимологии, где виктимность рассматривается в виде социально-психологической уязвимости личности к критическим ситуациям при социальном функционировании, а виктимизация – как механизм накопле-

ния виктимности личности [10].

В образовательном контексте виктимность следует понимать как предрасположенность отдельных личностей стать жертвой негативного воздействия любого рода. Любая личность может считаться потенциально виктимной, но особое внимание стоит уделить детям подросткового возраста.

Именно в пубертатном периоде дети становятся наиболее восприимчивы к виктимогенности – условиям, которые превращают человека в жертву социализации – так как они переживают процесс самоактуализации личности, социальное становление и физиологические изменения организма, и совокупность всех факторов порождает кризисное состояние, которое способствует виктимизации личности [4].

Существуют внешние и внутренние предпосылки к кризисному состоянию подростка. Подростковый возраст по общей классификации Д.Б. Эльконина делится на младший подростковый (11-12 лет) и старше подростковый (13-16 лет). В данной статье мы уделим внимание психологическим и социальным особенностям учащихся 5-7 классов, то есть младшим подросткам. В этом возрасте к внешним предпосылкам воздействия на личность относят:

1. Изменение характера учебной деятельности: переход из начальной школы в старшую ознаменован многопредметностью; большим, по сравнению с предыдущими уровнями обучения, объёмом теоретической информации; введением абстрактных понятий и сложной отношения к знаниям.

2. Отсутствие единства требований: появление учителей-предметников, которые представляют свои оценки действительности и необходимость учащимися формировать собственные взгляды, подстраиваться под окружающих.

3. Изменения положения в обществе: развитие социальной роли в семье, школе и среди сверстников; появляется потребность в участии в общественной жизни, желание быть замеченным и признанным [6].

К внутренним предпосылкам относят:

1. Активную биологическую и физиологическую перестройку организма: высвобождение гормонов роста, созревание органических систем, развитие нервной системы.

2. Психологическое созревание личности: дисгармония отношения к разным субъектам общения, смена взглядов на окружающую действительность и себя, необходимость формирования самосознания и рефлексии, развитие эмпатии или агрессии [6].

Следовательно, из-за нестабильности личности, в младшем подростковом возрасте дети попадают под определение потенциальных виктимов или потенциальных жертв виктимизации: то есть тех членов социума, которые могут подвергаться негативному воздействию с целью манипулирования, шантажа, физического и психологического насилия.

В образовательном социальном пласте можно выделить группы подростков, которые находятся в группе риска:

- индивиды с пограничными психическими состояниями и акцентуациями характера;

- индивиды с депрессивной позицией, делающей их уязвимыми.

- индивиды - мигранты, вынужденные постоянно менять место жительства.

- индивиды, родившиеся в семьях с низким экономическим, моральным, образовательным и культурным уровнями;

- метисы и представители инонациональных групп в местах компактного проживания другого этноса;

- индивиды, воспитывающиеся в государственных и негосударственных учреждениях, в приемных и попечительских семьях, условия которых не соответствуют потребностям их социального развития и социализации [3].

Мнения психологов и социологов относительно черт, характерных для виктимной личности, расходятся и варьируются в зависимости от типа угрозы, которой может быть подвержен или был подвержен индивид. Можно выделить наиболее яркие маркеры, которые помогают учителю определить, к какому типу жертвы (Таблица 1) относится наблюдаемый и, в последующем, решить проблему [9].

Таблица 1.

Типы виктимных личностей

«Тормозимые» виктимы	«Возбудимые» виктимы	Смешанный тип
Внушаемость, подчиняемость, нерешительность, доверчивость, эмоциональная неустойчивость, трудность в прогнозировании действий, растерянность в стрессовой ситуации, установка на беспомощность, запуганность	Слабость волевого контроля, высокая эмоциональная вовлеченность, повышенная агрессивность	Низкая самооценка, усвоение стереотипов, фатализм, отсутствие чувства безопасности, невысокий самоконтроль

Таким образом, руководствуясь знанием о социально-педагогической виктимологии, учитель может первым заметить признаки негативного влияния окружающей среды на подростка и минимизировать его виктимность.

В рамках нашего исследования, особое внимание уделяется возможности определения виктимности подростков на уроках английского языка. Изучение иностранных языков предполагает активное межличностное общение, которое подразумевает обмен идеями, интересами, мнениями; при этом общение часто осуществляется в установленных тематикой материала ситуациях, а это значит, что можно проанализировать поведение подростков не только на уроке, но и в обычной жизни, спрогнозировать, как они отреагировали бы на проблему в реальности и определить, обладают ли объекты наблюдения чертами, присущими викtimaм.

Среди наиболее показательных методов, применяемых для выявления виктимов на уроке английского языка, числятся анкетирование или тестирование (например, реализованное в парах интервью «What's your favourite...?») помогает выявить интересы учащихся), наблюдение (мониторинг учителем групповой и командной работы учащихся, межличностных отношений, языка общения в коллективе), изучение степени социально-психологической комфортности (определение эмоционального состояния учащихся, например с помощью «цветописи» по методу А.Н. Лутошкина) [8], метод проектной работы (поручение заданий, отвечающих индивидуальным увлечениям учащихся с целью определения, раскрытия, стимулирования их способностей). Даже работая в узком ключе, как, например, отрабатывая фонетическую сторону речи [11] или изучая словообразовательный аспект иноязычного слова [5], или особенности Британской

рок-поэзии [7], наблюдая за работой обучающихся, можно заметить признаки виктимности. Владея навыками по определению уровня виктимности личности, учитель способен создать благоприятную атмосферу в коллективе, грамотно выстроить отношения в классе, обозначить потенциальные угрозы личности ребёнка родителям или психологу.

В последнее время, в связи с технологическим прогрессом, одним из средств выявления потенциальных виктимов можно считать активное привлечение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и, в частности, мобильных технологий, через создание собственного видео по определенной теме в качестве самостоятельной работы вне урока. Создание видеозаписей учащимися помогает увидеть картину реальности глазами подростка, ведь они располагают свободой выбора при создании видеороликов и неосознанно отражают то, что беспокоит их в данный период жизни невербальным способом, стилем повествования или общей идеей выполнения задания [2, 12]. Это прослеживается на материалах эксперимента, проводимого в 6 классе с учащимися 173 школы г. Новосибирск, на базе языкового центра «Friends». В эксперименте были задействованы 15 человек, возрастом 12-13 лет.

В качестве домашнего задания для закрепления грамматических тем «Предлоги места, there is/are, some/any» и лексической темы «Мебель, предметы в комнате» (Furniture), учащимся было предложено, используя собственные мобильные устройства и предложенный опорный шаблон, снять короткий видеоролик о своей комнате, с описанием обстановки на английском языке. Процесс работы над заданием можно разделить на несколько этапов:

1. Подготовительный: предполагает определение учителем тематического

раздела для работы, постановки перед учащимися задач и демонстрацию образца работы учителем. На этом этапе учащиеся коллективно обсудили, какие лексические единицы они используют при самостоятельной работе, совместно с учителем составили опорный шаблон, определили насколько длительным будут видеоролики, как можно отредактировать их с помощью спецэффектов.

2. Самостоятельная работа учащихся: индивидуальное создание короткометражного видеоролика в течении недели.

3. Аналитический этап: осуществляется учителем и подразумевает под собой изучение предоставленных учащимися материалов с дидактической и психолого-педагогической точки зрения [13].

Владея средствами оценки психологических особенностей учащихся, учитель, иногда уже на подготовительном этапе, а в последствии на аналитическом, обладает возможностью выявить какие черты виктимности присущи некоторым подросткам на данный момент.

Так, при анализе видеоролика от учащегося А, было отмечено следующее: несмотря на то, что речь и движения автора ролика уверенны и размеренны, он старается не смотреть в камеру, что говорит о нежелании поддерживать зрительный контакт с потенциальной аудиторией. Данная черта характерна для личностей, которые потенциально могут являться объектами насмешек и буллинга со стороны сверстников или старших, но при этом индивид не проявляет внешнего раздражения. Виктимность этой личности характеризуется эмоциональной неустойчивостью и внушаемостью. Виктимогенность – потенциальные контакты со сверстниками в нездоровом тоне – в данном случае должна сокращаться преподавателем через ряд мер, направленных на повышение самооценки, самоуверенности учащегося и улучшение общего психологического климата в классе.

Ряд упражнений по видео А:

- Использование видеоролика учащегося А для ролевой работы в классе: подросткам предлагается представить себя на месте товарища и озвучить реплики, максимально копируя интонацию и движения.

- Самооценка учащегося А стимулируется через задание “I spy”: учащиеся просматривают видеоролик один раз, а затем стараются назвать как можно больше предметов в комнате: начиная фразу “I spy... a window, a black chair...” Автор ролика в данном случае выступает в роли жюри и корректора, что обозначает его значимость и повышает уверенность.

- Индивидуальное задание для автора видеоролика состоит в составлении текстового сопровождения под видео, которое проверяется учителем с целью определить успешность усвоения темы учащимся.

При анализе ролика учащегося В, отмечено большое использование спецэффектов и обработки видео (цвет, смайлики), с помощью которых он попытался украсить себя, придать значимости своим действиям, привлечь внимание. Эти характеристики описывают виктимную личность под влиянием общественного стереотипа о красоте и популярности. Создатель видео относится к «возбуждаемым» виктимам и демонстрирует на видео высокую эмоциональную вовлеченность, которую обусловило желание выделиться и запомниться аудитории, отражая подверженность индивида к популяризации себя в виду потребности во внимании, общественном мнении. Данная виктимогенность может контролироваться на уроках английского языка через призму культурологического подхода: используя возможности ИКТ (интернет, аутентичные видео: сюжеты новостей, фрагменты интервью, кино и сериалов, подкасты), учитель формирует у учащихся представление

о нравственных и эстетических составляющих разных культур, показывает связь материнской культуры с иностранной, и на основе этих фактов, подростки осознают, что в рамках мировой картины мира не существует стереотипа о красоте, соответственно, они перестают болезненно воспринимать общественное мнение о своём внешнем виде.

Ряд заданий по видео В:

- Созданные видеоролики могут служить для работы не только над одной темой. Так, учащимся предлагается задание на говорение “Word painting” – в котором нужно описать героя видео, называя слова по определённым условиям. Например, только прилагательные для описания внешности: beautiful, tall, skinny, fair-haired (ex.: She’s tall). Данное упражнение стимулирует потребность подростка во внимании, а также активизирует словарный запас класса по теме «Внешность человека» (Appearance).

- Используя видеосюжет об обстановке в комнате, учитель предлагает классу составить интервью для автора. Данное упражнение тренирует вопросно-ответные грамматические структуры и развивает навыки говорения, а также предполагает эмоциональную вовлечённость учащихся. В качестве опоры для интервью могут служить jumbled sentences: you/do/at/this/write/table (Do you write at this table?) Или lost ending questions: Is your...old, new, wooden? Is this your ...?

Анализ видеоролика С характеризует учащегося как спокойную, но зажатую и стеснительную личность. Создателя видео можно отнести к «тормозимым виктимам», так как тихая речь и зажатость на видео при рассказе создают впечатление неуверенного, эмоционально неустойчивого человека. Описание своей комнаты автор попытался сделать максимально ёмким, рассказав только об основных предметах мебели, и соз-

даётся впечатление, что он хотел поскорее закончить работу, боясь допустить ошибку или сказать что-то лишнее. Данный учащийся попадает под категорию виктимов, более подверженных стрессу, а также скрытому перфекционизму, который проявляется в идеализации поставленных целей настолько, что их становится затруднительно достичь. В результате, если субъект терпит неудачу, он замыкается и с каждым разом прилагает всё меньше усилий для осуществления задач, так как заведомо считает себя недостаточно успешным. При контакте с таким типом виктимной личности, учителю, в первую очередь, необходимо самостоятельно либо в коллективе выделить положительные моменты в работе учащегося.

Ряд заданий по видео С:

- Учащиеся всего класса могут рассказать, что им понравилось в видеоролике учащегося С, используя конструкцию I liked... (ex.: I liked the pose, the hairstyle, the door, the poster under the bed.)

- «Describing battle» после просмотра видео, учитель, используя стоп-кадр, просит группы в классе дополнить описание автора видеоролика подробностями. Например, в видеоролике прозвучала лишь фраза «There is a bed in my room.», которую каждая группа должна максимально продолжить: ex.: «There is a big new brown bed in my room, where my cat likes to sleep.»

- Одним из игровых способов работы с видео являются шарады. Так, учащиеся выбирают какой-то объект на видео и придумывают про него краткое описание-шараду, когда автор видео, либо остальные члены коллектива отгадывают. В первом случае разрешится задача по уменьшению виктимности подростка, так как у хозяина комнаты больше шансов угадать предмет знакомой обстановки, а значит повысится его

уверенность в своих силах, а во втором случае, игра приобретёт более активный и живой тон.

Описанные виктимные личности были диагностированы в рамках экспериментальной самостоятельной работы учащихся по созданию видеозаписей на

уроках английского языка. Из 15 подростков, принимавших участие в работе, учащиеся А, В, С наиболее ярко демонстрируют определённые черты виктимности личности, тогда как общие результаты анализа работы учащихся можно отразить в виде таблицы 2:

Таблица 2

Статистическая сводка по результатам эксперимента

Степень выраженности	Кол-во представителей	Потенциальные черты виктимности
Сильная	3 человек (учащиеся А,В,С)	Буллинг/социальная ведомость/скрытый перфекционизм
Средняя	7 человек	Буллинг/невроз/эмоциональная нестабильность
Слабая	5 человек	Недостаточная для точного определения иллюстративность видео

Используя информационно-коммуникационные технологии, в данном случае, мобильные устройства видеозаписи, мы описали их потенциал не только как средства обучения лексическому и грамматическому материалу, но и как средства диагностической психолого-педагогической деятельности педагога

внутри коллектива. Видеозаписи, созданные учащимися, являются достаточно иллюстративным материалом для анализа психолого-социальных особенностей подростков и раннего диагностирования социально-педагогически виктимных личностей на уроках английского языка.

Список литературы

1. Андронникова О. О. Виктимное поведение подростков: факторы возникновения и профилактика: монография. – Новосибирск: Изд-во НГИ, 2005. – 300 с.
2. Бегунова Я. А. Приемы использования видеоматериалов в формировании коммуникативной компетенции на английском языке [Электронный ресурс] // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/priemy-ispolzovaniya-videomaterialov-v-formirovanii-kommunikativnoy-kompetentsii-na-angliyskom-yazyke> (дата обращения: 02.04.2019).
3. Вишневецкий К. В. Виктимологическая характеристика несовершеннолетних [Электронный ресурс] // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 21. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/viktimologicheskaya-harakteristika-nesovershennoletnih> (дата обращения: 01.04.2019).
4. Голубь М. С. Психолого-педагогические факторы возникновения виктимного поведения подростков и способы его предупреждения [Электронный ресурс] // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2009. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-factory-vozniknoveniya-viktimnogo-povedeniya-podrostkov-i-sposoby-ego-preduprezhdeniya> (дата обращения: 01.04.2019).
5. Григоренко В. В., Лисица И. В. Словообразовательные тенденции современных английских неологизмов. Проблемы перевода на русский язык // Современные аспек-

ты гуманитарных, экономических и технических наук. Теория и практика: материалы XIV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 70-летию Победы в Великой Отечественной войне (Новосибирск, 23–24 апреля). – Новосибирск: Изд-во ФГБОУ ВО СГУВТ. – С. 33–36.

6. Корнева Л. В. Психологические основы педагогической практики. Учебное пособие для вузов. – М.: Владос, 2011. – 132 с.

7. Лисица И. В., Чернобров А. А. Прагматические и стилистические особенности британской рок-поэзии в культурологическом освещении. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – 160 с.

8. Лутошкин А. Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. – М.: Педагогика, 1988. – 128 с.

9. Руденская Ю. Е., Руденский Е. В. Виктимодиагностика: учебное пособие. – Новосибирск: НГПУ, 2015. – 213 с.

10. Руденский Е. В. Социально-психологическая виктимология личности: пропедевтика. – Новосибирск: НГПУ, 2015. – 146 с.

11. Хорошилова С. П. Исследование актуальных для студентов языкового факультета черт русского акцента в английском языке: результаты аудиторского анализа // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – 2018. – № 12. – С. 85–91.

12. Чаброва А. И. Использование ИКТ на уроках английского языка как средство интенсификации образовательного процесса // Инновационные педагогические технологии: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2015 г.). – Казань: Бук, 2015. – С. 183–187.

13. Чернобай У. В. Технология подготовки урока в современной информационной образовательной среде: пособие для учителей общеобразовательных учреждений. – М.: Просвещение, 2014. – 56 с.

УДК 316.34+81'38

O. Valger

(Novosibirsk State Pedagogical University)

INTERPRETING VISUAL MESSAGES IN AN EFL UNIVERSITY COURSE

Статья посвящена исследованию возможного применения основ визуальной грамотности в рамках курсов английского как иностранного языка на уровне высшего образования. Исследование ставит целью определить, является ли включение практик интерпретации визуальных сообщений полезным для студентов бакалавриата. Автор приводит обзор существующих подходов к проблеме визуальной грамотности и предполагает, что в преподавании английского как иностранного правомерно пользоваться культуралистским подходом, согласно которому визуальное определено как зона обмена социальным опытом, где встречаются конвенциональные практики создания изображений и неявные социально-культурные практики. Визуальная грамотность, таким образом, может быть определена как способность ученика «передвигаться» по этой визуальной культурной карте. Далее автор приводит варианты интеграции заданий, направленных на объяснение визуальных сообщений, в курс английского языка и анализирует обратную связь от студентов и преподавателя, полученную после двухгодичной апробации курса по языку медиа. Опробованный метод предполагает освоение основ интерпретации визуальных сообщений через шесть стадий: интерпретация идентичностей, степени реализма, избирательности изображения, символизма, фокуса эмпатии и моделирования контекста изображением. Обратная связь по итогам курса демонстрирует, что предложенный метод позволяет студентам практиковать целевую лексику в видимо неконтролируемом общении в ходе собственно речевых упражнений, помогает преодолеть фрагментацию знаний, полученных при изучении других гуманитарных дисциплин, а также

повышает осознанность действий при выборе средств обучения в дальнейшей педагогической деятельности.

Ключевые слова: цифровая грамотность, визуальная грамотность, интерпретация текста, язык медиа, гипертекстуальность, английский как иностранный.

The article is devoted to the research into possible applications of teaching visual literacy within the frame of EFL courses at a university level. The aim of the article is to define whether integrating activities on interpreting visual messages is possible, viable and beneficial for university students. The author focuses on the problem what various researches understand by visual literacy and suggests that educators adopt culturalist approach where the visual domain is understood as a cultural zone of social exchange, a space where the conventions in the construction of visual imagery and the prevailing or imminent social and cultural practices meet, “visual literacy” is the capacity to negotiate or “navigate” this visual cultural zone. The author then elaborates on how visual literacy elements may be integrated into an EFL course in the form of activities on interpretation of visual messages and analyzes student’s feedback and instructor’s feedback from a test course on mass media taught during two consecutive years where elements of teaching visual literacy were implemented. The tested method suggests that interpreting visual messages in an EFL class can include six stages of analysis: interpreting identities invoked by the visual message, interpreting the degree of affinity, interpreting framing effects in the image, interpreting symbols in the image, interpreting the focus of empathy and modelling the context. The feedback from the test course shows that the suggested method helps students practice their target language in a free uncontrolled environment to achieve genuine communicative tasks, overcomes fragmentation of knowledge received in other courses on the humanities and improves students’ awareness of the inventory they possess to improve their performance in their professional sphere.

Keywords: digital literacy, visual literacy, text interpretation, mass media language, hypertextuality, TEFL

Introduction. The Problem of Visual Literacy

The traditional understanding of “a text” as built primarily of words has been challenged ever since the early 1960s, when the arrival of poststructuralist philosophy, semiotics and hermeneutics offered new opportunities for interpretation of meanings derived from the written word. Diversity of environments in which an individual meets a text and diversity of experiences from which an individual understands or misunderstands a text was then greatly increased by the rapid progress of mass media, publishing industry, international commerce, and finally the Internet that provided a new eclectic medium to reflect and enrich the range of possible experiences. Globalization of ideas, that followed globalization of markets, expanded the borders of possible impacts of texts, and the emergence of social networks facilitated distribution of texts globally, virally, within the timeframe of days. However, the notion of “a text” complicated by such philosophers as

Jacques Derrida, Roland Barthes, Michel Foucault, Jean Baudrillard, Gilles Deleuze, Umberto Eco, Julia Kristeva, Paul Ricœur, John Fiske et al had relatively little impact on the educational community [Bolter, 3]. Mainstream, mass education has just started adopting the idea of a text as a semiotic unity where graphic information, the context of perception, the time of perception, and the perceivers themselves are essential and basic elements of text interpretation.

Federal state educational standards of higher education in Russia as of 2018 include a variety of target professional tasks and competences connected with the ability to interpret, analyze, create and generally process written and oral texts in many ways expected to prove useful in the career of this or that bachelor or master graduate. At the same time the notion of visual literacy, the ability to interpret images, has distinctly influenced only the educational standards for the so-called “creative professions”. We suggest that a modern individual copes daily with so

massive a stream of images that an ability to interpret images consciously is now a basic part of well-being, and an ability to create images gives a competitive advantage in all or next to all professional spheres, though perhaps these skills do not have to be taught on a compulsory basis.

Visual literacy is a concept that was first introduced by John L. Debes as early as 1969 [Fransecky, Debes. 9]. At that time, it implied the educational change brought about by television, and then it further developed into a concept connected with digital learning and hypertextuality. The Internet has an eclectic and collective character, and it is hypertextual in nature. It brings the mediaeval scholastic idea of a text that never ends to a whole new level in a medium, where everything is a text, everything is interconnected, perception is non-linear and never ends but continues for as long as an individual finds it possible to continue. As a structure it is designed to be explored in a number of ways, where there is no beginning and no end. As a medium it possesses a graphic and a verbal character at the same time. The graphic elements in each page precondition the order of perception, the continuity of perception and the response of the perceiver to a large degree. Absence of graphic images is no less meaningful and influences our perception of “the outdated” and “the less-prioritized”. As early as 1998 J. D. Bolter suggests that internet hypertext is not non-linear, but rather multi-linear, and brings several examples of texts organized in such a way before the digital era: printed dictionaries, newspapers and magazines are supposed to be read in a variety of orders [Bolter, 5]. Therefore, visual literacy may be defined with the help of the instrumental approach where the ability of an individual to interact with a visual text is stressed. For instance, Ron Bleed suggests that visual literacy can be defined as the ability to interpret messages as well as generate images for communicating

ideas and concepts [Bleed, 2].

The instrumental approach cannot be applied to education philosophy, as it would lead to a mechanical implementation of courses on design and graphic editors. A culturalist approach seems to suit the needs of educators better, as it understands the visual domain as a cultural zone of social exchange, a space where the conventions in the construction of visual imagery and the prevailing or imminent social and cultural practices meet. In this way, a definition of “visual literacy” could be the capacity to negotiate or “navigate” this visual cultural zone [Elkins, 98]. A possible implication of this definition is that cultural contexts for verbal messages are set by visual messages, so that fast perception of a page or a screen without reading the text in it preconditions the impact of the verbal text to some significant degree.

Interpreting Visual Messages in TEFL

Integrating plenty of images in TEFL classes, textbooks and aids is an observable trend justified by the principles of clarity and visibility. Graphic and photographic images serve as illustrations and lend an aesthetic ring to educational books. It should also be noted that EFL textbooks with plenty of colorful illustrations are often perceived by teachers as “authentic” and “foreign” in contrast with the Soviet tradition where textbooks were filled with verbal text and simple black-and-white drawings. Describing pictures in the target language is an established semi-controlled activity and anticipating the contents of a verbal narration from an illustration is a standard pre-text exercise. Beginner, elementary and pre-intermediate textbooks also resort to images as compensatory ways to explain a new word when it denotes an object of the material world and the use of an image thus serves as a means of explanatory economy. We can also meet characteristic text designs with graphic elements that prompt the learners

to read the given text within the rules of a specific genre: a letter, an e-mail, a text message, a newspaper article, a webpage, a note, an announcement, a poster, an advertisement, a visit card, etc. No doubt, the visual turn has been recognized in the discourse of teaching English as a foreign language [Merse, 197]. And if an image is understood as a cultural zone of social exchange then these context-setting designs are also setting the context of communication which is characteristic of the target culture or of the globalized international culture of communication.

Reading is an active process of meaning construction, so readers must relate the textual elements to their cultural environment in order to make sense of what they see [Bolter, 6]. In TEFL, the cultural environment that was referred to by the author of the image is different from the cultural environment of the target audience, so a lot of images will be available not only for the conscious perception of what is in the picture, but also for the conscious analysis of what cultural information is implied by the picture, what signs are introduced by the author. An education process oriented to signs could be an advantage for language teaching or learning because signs are cultural constructions [Zarifi, 68]. If these signs are expressed in the verbal text and supported by a visual message their appropriation and reconstruction may become easier.

With this in mind, we may suggest that visual literacy in TEFL is going to introduce a rational element into the perception of cultural signs, so the introduction of elements of interpreting visual messages into EFL classes will be aimed at the honest and rational answer to the question "What do I think I see and how do I understand I see it?" For instance, if the learners state that they see a room on a sunny day, the next level of rationalization is that they conclude it is sunny "outside" because they see a sunlit room, but we will also

ask them to explain what elements, colors, shades and juxtaposition make them conclude that the room is sunlit. In other words, visual literacy suggests seeing an image for what it is intended to mean. As images now come not as isolated signifiers that by some external arrangement come together, but as connected to other media, as text and sound [Farias, 15], and while an illustration in a textbook does not probably have complex layers of interaction with our mind, a trained and observant mind will find it easier to decode complex layers in a situation where they are a critical factor in behavior choices, such as in advertisement and commercials.

Breidbach argues that visual literacy has three dimensions: deconstruction, production and reflection of visual communication, all of which are dependent on their cultural contexts [Breidbach, 68]. Deconstruction can be included as an element of rational explanation mentioned above, reflection can be included in classroom situations in the form of follow-up discussion of the implications of the picture and its possible outcomes, but including production of images is complicated: we cannot expect students execute rational drawing choices on the spot, and we typically cannot justify a teacher's choice to assign valuable classroom time for a prolonged non-speaking activity. One possible solution for training this dimension of visual literacy is activities aimed at choosing a picture that best illustrates an idea or a situation supported by verbal explanation of the reasons why it is the most adequate for the task. If students understand basic elements of visual design, technique and media, comprehend representational, explanatory, abstract and symbolic images, they become informed viewers, critics and consumers of visual information. As a result, teaching visual literacy can enhance student learning in K-12 classrooms and improve students' options in the workplace [Burmark, 3].

Another possible benefit of an analytical approach to images in an EFL classroom is that they can be processed from several aspects and used as an aid for emotional and holistic learners. Fisch suggests the example of working with film posters in an EFL classroom that may be approached as a) recorded social history b) reflection on the international cultural context c) genre-specific interpretation d) the interpretation of their production and visual effect. [Fisch, 130]. Similarly, any visual message may be dissected as a social sign, a cultural sign, a set of stylistic choices or an effective message. The questions “why do I like this image?” or “why does it make me smile?” may be complicated to answer in a native language, and in a target second language they may create a challenge equal to a free stimulus to use the target language for communication.

Based on all this, we took the following statements as principles in developing our EFL course on Mass Media in 2016-2017: 1) we introduce complex, multi-layer images to enable variation of analysis; 2) we introduce professionally created images aimed at advertisement or promotion to provide a challenge for EFL students to interpret social signs and behavior-changing stimuli; 3) we introduce the context of minimal choices of the author to motivate the students think about elementary decisions in every aspect of image creation; 4) we introduce authentic images from various English-speaking cultures to enable the opportunity to interpret the cultural signs implied in the images; 5) we use the images as a basis for oral and written speech primarily and thus set the conditions as close to realistic communication as possible. In other words, the aim to practice various domains of vocabulary, descriptive syntactic structures and concise utterances was implicit, but the aim to demonstrate analytical observations was explicitly stated and promoted to the front. The linguistic assistance was provided as a list of useful expressions

and several example texts, but lexical, grammatical and phonetic mistakes were not corrected.

Case Study: a University EFL Course with Elements of Interpreting Visual Messages

In 2016-2017 we launched a new elective course on mass media for students of Novosibirsk State Pedagogical University who study at the faculty of foreign languages to become teachers of English as a foreign language. The course was developed during the summer 2015-2016, and then was tested for the first time during the 2016-2017 academic year. The sample included 26 students from two groups who studied independently from each other; their feedback and the classroom tests led us to the conclusion that the students could have managed longer and harder texts with more stress on the interpretation of visual messages. 17 of the 26 students also noted in their uncontrolled answers that the section on the language of advertising was the most useful and motivating, so during the summer 2017 we worked through the course preparation again, remodeling the suggested activities and independent work in this direction. During the academic year 2017-2018 the elective was chosen by 30 students from 3 groups, and the course was tested again. The suggested method of integrating visual messages interpretation was deemed appropriate and effective based on the feedback from the students and the self-analysis on the course instructor.

The inventory of interpretation in the course included six stages. Each stage included interpretation of an aspect of the visual message under analysis, and each type of interpretation was assigned an instrument or instruments that enabled students to break the result total into a series of elementary choices as the author faced them.

Stage 1. Interpreting identities invoked by the visual message. As any image is

referred to a symbolic field of an individual and their assumptions about minimal dichotomies such as main vs. insignificant, topical vs. outdated, commonly accepted vs. controversial, etc., the image invokes group identities of the perceiver and it sets the limits of the act of perception. An image may appeal to national, regional, ethnic, professional, gender or any other identity through the recognizable signs it includes. The instrument for this interpretation is an attempt to describe with maximal rational honesty what the perceiver sees in the picture, how the image is segmented and divided into minimal elements. The individual interpretations may be compared in class so that the students could add more details. This comparison is a valuable speaking activity and the emotional attitudes prompted by the image may be so diverse that the students easily arrive at the understanding that their emotional attitude influences the recognition of minimal elements. This is why we arrived at the conclusion that this stage should be the first one, as it allows the learners to achieve a sufficient degree of emotional independence and rational distance in their observations.

Stage 2. Interpreting the degree of affinity. The style and method of artistic execution in an image sets the conditions for the register of the decoded message. A realistic photograph accompanies news texts and lends them credibility, animated images raise expectations for humor, black-and-white images may refer to a historic period or underline the exquisite style of the advertised item, golden filters hint at nostalgia, etc. Affinity of the image may be interpreted via the analysis of colors, proportions, focus, precision of lines, the degree to which the image is simplified. It is important to understand and state in words how the image was created, if it is a photograph, a drawing, a painting, a computer graphic, etc. A conscious assessment of the degree of affinity lets

us predict the intended target effect of the visual message under analysis.

Stage 3. Interpreting framing effects in the image. A text in general, and a visual text in particular constructs its message through reflecting a few choice fragments of reality rather than all of it in a way that intensifies the representation of an idea, a symbol, a value, a sign or a group. For an image this framing may be set by the literal frames of the image and by the position of the viewer from which we are suggested to look at the image. For instance, if we see a close-up of a human hand in a photograph we assume that there is a human whom it belongs to. Depending on the position of the elements we may conclude that the hand is “ours” or that it reaches out to us from a character. Framing may be deconstructed through the analysis of the juxtaposition and the comparative sizes of the elements, the inner geometry of the image and the assumption what elements could be in this image logically but are omitted.

Stage 4. Interpreting symbols in the image. Images that aim at conveying abstract ideas and generalizations often involve symbolic representation of commonly accepted narratives [Zafiri, Kourdis, 54]. This representation is achieved through the incorporation of recognizable elements of the narrative and it invokes a complex of relations and conditions typically surrounding the element in the narrative. For instance, if we see an apple as a central element of an image, it may refer us to the apple of discord, or the forbidden fruit, or the discovery of gravity, or the modern designer genius of computer technology, or the representation of creative classes. The exact reference will be triggered by another element or elements, such as Greek columns in the background, or a woman and a man reaching out for the apple, or a person with a book under a tree, or a silhouette in a black jumper. Thus, an appropriate instrument of interpretation will be constructing a chain of associations

with the key elements of the image that are visibly promoted as the center of the image.

Stage 5. Interpreting the focus of empathy. An image that contains several characters or roles implies that we do not treat these roles or characters equally, and one or several of them may be promoted by graphic means to be positioned in the focus of the perceiver's attention. Artistic or verbal means may provoke a more intensive emotional response to one role, and this intended focus of empathy may be called semantic. Or the perceiver may disagree with the author's intention and set a different role in the focus of empathy. This secondary response may be called pragmatic, and it will often lead to a critical assessment of the author of the image. We may use the analysis of color, light and brightness distribution in the image as an instrument here.

Stage 6. Modelling the context. The visual message intended by the author of the image triggers identity markers and is then referred to and reflected through the individual cultural experience of a person. During this process the perceiver is modelling the accompanying factors and circumstances that were not directly expressed. For instance, a photograph of a crying child with a broken toy will make us imagine the corresponding sound, and the position of the toy in space will be modelling our perception about the causal effects involved in the situation (whether the child broke his or her toy accidentally or it was a deliberate action of some unknown agent). Modelling the context can vary significantly depending on the cultural constraints of the perceiver. A classical example is the change of causal and temporal effects between three pictures positioned in a line depending on the script tradition in a given culture: speakers of English will perceive the left picture as earlier and causal, whereas speakers of Arabic will perceive the same left picture

as later and consequential. Modelling the context may be interpreted through the analysis of positions and assumed movement of elements of the image, but the interpretation is greatly dependent on the learner's self-analysis of cultural constraints as well.

We shall also add that as any classroom activity, interpretation of visual messages may be performed at various levels and a useful method to relieve the pressure on the students who are new at this may be assisted alternatives where the teacher suggests changing a single element of the image and predicting what effect it is going to make.

Discussion

Interpreting visual messages in an EFL classroom is an effective activity for several reasons. In their feedback 8 students from both the sample groups mention that the eight cases of independent analysis of visual messages integrated in the course were motivating and engaging, and that the discussion of their interpretations was vivid to a degree where the stimulus to speak was so powerful that the students forgot what language they used. 5 students mentioned in various words that the fact that the course was executed in English was perceived as a non-changeable condition and as the rules were set from the very beginning they did not think about the images in Russian at all but tried to think within the frame of the target language available to them at their level. The instructor also observed that in the course of the semester the analyses of visual messages grew longer, more detailed and deeper. By the end of the course the majority of the students had no trouble dissecting more from smaller and less complex images that were offered for interpretation earlier. The volume of a written analysis of a visual message was restricted to one written A4 page, and if in the beginning of the course during the 2016/2017 academic year

69 % of students marked the question about the sufficiency of this limit as “excessive”, “challenging” or “too large”, then by the end of the year this number dropped to 20 %, and 7 students actually complained that the restriction of the volume for an independent analysis was unnecessary and they had struggled to fit their observations within this 1-page limit.

The feedback also shows that the skills of interpreting visual texts correlate with the skills of interpreting traditional verbal texts, as figures of speech correlate with figures of position, color and light. Activities aimed at image interpretation present a wide experimental test for the knowledge received by students during their classes on philosophy, psychology, education theory, world culture, art, economy, and concepts of modern science and may help to overcome the fragmentation of humanities, a major problem in the modern Russian system of higher education. As these activities also allow the EFL learners to practice their target language in a free uncontrolled environment to achieve genuine communicative tasks, we may consider them effective for incorporation in the TEFL courses taught in the target language.

One more important, though unintended, effect that was mentioned in the students’ feedback and noticed by the instructor in self-analysis reviews is that some of the students felt they now made better choices in selecting the public domain images to illustrate their statements and target language material in the digital presentations they designed for other courses or their teaching internships. It is logical that increased visual literacy would manifest in productive activities as well, and the understanding of choices made

by authors of images would make it easier for the students to make similar choices themselves.

The difficulties that were noticed by the students and the instructor are that such a course is rather time-consuming, that students with lower levels of English proficiency are considerably disadvantaged in the classroom discussion and need much more preparation time, and that to make the course interesting the instructor should select a wide range of images for analysis, and renew a lot of them every year, as part of the positive reception of the course was connected with the fact that the material offered for analysis was fresh, widely discussed in mass media and was recognized by the students who previously encountered the advertisements in a natural setting.

The so-called millennial learners who currently populate college classrooms are purportedly digital natives whose repeated exposure to a host of new technologies has allegedly resulted in enhanced skills in several areas, including those related to technology and visual communication. However, Eva Brumberger states that the level of interpretation of visual material by people born after 2000 does not considerably differ from the level of interpretation observed among older learners [Brumberger, 44]. The implementation of our course and the integration of interpreting visual messages in it has shown that while the students are aware of a wide range of opportunities connected with the digital media they rarely have a chance to make a conscious attempt of awareness of how these opportunities function. We may conclude that implementation of this course may be overall estimated as successful.

Список литературы

1. *Bleed R.* Visual literacy in higher education // Educause Learning Initiative. – 2005. – № 1.1. – P. 1–11.
2. *Bolter J. D.* Hypertext and the question of visual literacy // Handbook of literacy and technology: Transformations in a post-typographic world. – Erlbaum, 1998. – P. 3–13.

3. *Breidbach S., Elsner D., Young A.* Language awareness in teacher education: cultural-political and socialeducational perspectives. – Frankfurt am Main, 2011. – 281 p.
4. *Brumberger E.* Visual Literacy and the Digital Native: An Examination of the Millennial Learner // *Journal of Visual Literacy*. – 2011. – № 30.1. – P. 19–47.
5. *Burmark L.* Visual Literacy: Learn To See, See To Learn. Association for Supervision and Curriculum Development. – Los Angeles, 2002. – 131 p.
6. *Elkins J.* Visual literacy. – Routledge, 2009. – 216 p.
7. *Fariás M.* Multimodality in times of multiliteracies: implications for TEFL // *TESOL Chile*. – 2004. Vol. 1, No. 1. – P. 13–17.
8. *Fisch J., Viebrock B.* Between Visual Literacy and Film Literacy: Working with Film Posters in the EFL Classroom // *Films, Graphic Novels & Visuals: Developing Multiliteracies in Foreign Language Education – An Interdisciplinary Approach*. – Berlin, 2013. – P. 121–138.
9. *Fransecky R. B., Debes J. L.* Visual Literacy: A Way to Learn – A Way to Teach. – National Education Association, Washington, D.C., 1972. – 36 p.
10. *Lemke Ch.* EnGauge 21st Century Skills: Digital Literacies for a Digital Age. – North Central Regional Educational Lab., 2002. – 32 p.
11. *Merse T.* Visualizing the Global and Globalizing the Visual: The Potential of Global Images for the EFL Classroom // *Global Education: Perspectives for English Language Teaching*. – 2015. – № 4. – P. 197.
12. *Stokes S.* Visual literacy in teaching and learning: A literature perspective // *Electronic Journal for the Integration of technology in Education*. – 2002. – № 1.1. – P. 10–19.
13. *Yunita W.* Utilizing visual literacy in teaching English as a foreign language for university students // *Proceeding UAD TEFL*. – 2014. – № 1. – P. 286–292.
14. *Zafiri M., Kourdis E.* Languages in Contact, Cultures in Contact: Verbal and Iconic Visual Signs in Mother Tongue and Culture as Mediators in Teaching English as a Foreign Language // *Signs and Society*. – 2017. – № 5.1. – P. 35–68.

УДК УДК 81+81'342+378

Т. Г. Везилов

(Дагестанский государственный педагогический университет)

ДИСЦИПЛИНА «ИНТЕРНЕТ И СЕРВИСЫ WEB 2.0 В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ» В ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена тем, что современное информационное общество, где происходит информатизация, массовая коммуникация и глобализация образования, предъявляет новые требования к подготовке магистров в вопросах применения и продуцирования электронных изданий и ресурсов, а также освоения методов и средств информационного взаимодействия в процессе реализации возможностей средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в процессе самостоятельного извлечения и представления знаний.

Статья направлена на решение одной из проблем подготовки магистров по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» (уровень магистратура) (магистерская программа «Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам»).

В работе представлен опыт практической реализации сетевой формы обучения студентов магистратуры по магистерской программе «Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам» ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», где ведущее место занимает дисциплина вариативной части основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) «Интернет и сервисы web 2.0 в обучении иностранным языкам».

Ключевые слова: информатизация образования, подготовка магистров, магистерские программы, электронные учебно-методические материалы, веб-портфолио, средства ИКТ, Интернет, сервисы веб 2.0, иностранный язык.

The topicality of the problem under study is due to the fact that the modern information society, where information technology, mass communication and globalization of education take place, puts new demands on training masters to use and produce electronic publications and resources, as well to master and develop methods and means of information while realizing available information and communication technologies (ICT) in the process of independent gaining and demonstrating knowledge.

The article is aimed at solving one of the problems of training masters in the direction of training 44.04.01 «Pedagogical education» (master's level) (Master's program «Information and communication technologies in teaching foreign languages»).

The paper presents the experience of practical implementation of the network form of teaching graduate students in the master's program «Information and Communication Technologies in Teaching Foreign Languages» at the Novosibirsk State Pedagogical University, where the leading place is taken by the discipline of the variable part of the basic professional educational program (GEPT) «The Internet and web 2.0 services in teaching foreign languages».

Key words: information technology in education, training of masters, master's programs, electronic teaching materials, web portfolio, ICT tools, Internet, web 2.0 services, foreign language.

Образование является одной из главных задач любой страны и любого общества. Профессиональной подготовке будущих педагогов отводится важное место в документах, определяющих характер обновления педагогического образования в нашей стране (Закон «Об образовании» и Закон «Об образовании РФ», «Концепция модернизации российского образования до 2010 года, Государственная программа РФ «Развитие образования на 2013-2020 гг.», Концепция поддержки развития педагогического образования (2013), Программа модернизации педагогического образования 2014-2017 гг. Разработка и принятие Профессионального стандарта педагога (2013) направлены на установление норм профессионально-педагогической деятельности, которые должны стать основой для определения результатов профессиональной подготовки в педагогическом вузе.

Актуальность внедрения уровневой системы высшего педагогического образования приобретает высокую степень адаптивных возможностей в условиях современного Российского образовательного пространства, и это определяется широтой теоретической и практической подготовки магистров.

По мнению исследователя [9], современное педагогическое образование не сможет совмещено в одной из моделей:

- бихевиористская парадигма (развитие у обучающихся заранее определяемых и поддающихся наблюдению педагогических навыков);

- личностная парадигма (действия педагога и создаваемая ими среда зависят от смыслов и целей педагога);

- традиционная парадигма (обучение рассматривается как ремесло, которое передается будущим педагогам от педагогов-экспертов);

- парадигма ориентированная на исследование (развитие у будущих педагогов потенциала к рефлексивному действию и их склонности к критическому исследованию).

Образование в сфере информационных технологий стало интенсивно развиваться и привлекать молодежь. По мнению американского Бюро по статистике труда, спрос на специалистов компьютерных и информационных технологий в период с 2012 по 2020 годы вырастет на 18 % [10].

В документе ЮНЕСКО «Структура ИКТ-компетентности учителей. Рекомендации ЮНЕСКО» отмечается, что информатизация образования – многоа-

спектный процесс, затрагивающий требования к компетентности педагогов, учебные материалы, средства информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), мотивы повседневной работы учащихся и учителей [7]. Этот процесс связан с политикой и социально-экономическим развитием государства.

Научными предпосылками для теоретического осмысления проблемы изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования являются исследования, посвященные:

- раскрытию различных аспектов профессиональной подготовки студентов педагогического вуза (А.А. Орлов, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына и др.);
- определению требований к результатам профессиональной подготовки в педагогическом вузе, исходя из особенностей развития педагогической профессии в современном обществе, а также диверсификации профессиональных функций, ролей и позиций современного педагога (В.Н. Введенский, Б.П. Дьяконов, Е.В. Пискунова и др.);
- развитию новых подходов к пониманию и организации пространства профессиональной подготовки в педагогическом вузе (Е.В. Василевская, Д.Л. Константиновский, Я.М. Рощина и др.);
- общим проблемам в системе высшего профессионального уровневое естественнонаучного педагогического образования (В.А. Бордовский, В.В. Краевский, В.С. Леднев, Н.Д. Никандров и др.);
- особенностям подготовки магистров в России (А.С. Аكوпова, Д.К. Захаров, В.П. Попов, Ж.С. Сафронова и др.).

В диссертационном исследовании [9] П.В. Станкевич разработал модели содержания естественнонаучного образования бакалавров и магистров,

реализуемые на основе модульного и вариативного подходов к подготовке специалистов высшего профессионального уровневое естественнонаучного педагогического образования.

По мнению С.В. Осинной, подготовка специалистов инновационного типа, обладающих творческим мышлением, глубокими знаниями, умениями, навыками в определенной предметной области, затруднена в условиях современного профессионального образования. Это объясняется тем, что мала инновационная направленность в такой подготовке, и существует дефицит квалифицированного в области инноватики преподавательского состава [7].

Г.К. Гареева выявила педагогические условия формирования компетенции экспертной оценки образовательной среды у студентов магистратуры на этапе вузовской подготовки [3].

В качестве ключевых элементов при создании новой системы подготовки магистров в условиях реализации концепции поддержки развития педагогического образования могут быть названы:

1. Магистратура для подготовки педагогов-методистов и управленцев, приоритетный прием на бюджетные места для работающих в системе образования.

2. Практическая модульная магистратура с возможностью быстрого входа в профессию лиц, не имеющих педагогического образования, с преимущественным зачислением уже работающих в общем образовании.

Теоретический анализ исследований по проблемам развития уровневой системы высшего педагогического образования в России позволяет нам выделить следующие факторы для его планомерного развития:

- изменение запросов регионального образовательного рынка;
- наличие жесткой конкуренции, дей-

ствующей в данной системе;

- новое понимание критериев оценки уровня профессиональной компетентности будущих магистров;

- переосмысление квалификационной характеристики будущих магистров педагогического образования;

- определение новых принципов организации системы высшего педагогического образования с учетом международных стандартов и национального опыта.

На основе анализа ФГОС ВОпо направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» (уровень магистратуры), мы выделяем основные цели подготовки магистров:

- развитие знаний и научного мышления у студентов магистратуры, освоение и закрепление навыков ведения научной и педагогической работы;

- подготовка научно-исследовательских и научно-педагогических кадров для вузов и иных областей профессиональной деятельности либо к дальнейшему обучению в аспирантуре [2].

Основной подход, принятый нами, заключается в том, что методика использования средств ИКТ студентами магистратуры может быть основана на деятельности по решению исследовательских задач с использованием Интернет и сервисов web 2.0, которые являются основными составляющими информационной образовательной среды вуза.

Магистратура предполагает более узкую и глубокую специализацию, ориентируя магистрантов на научно-исследовательскую или преподавательскую работу.

Одним из условий модернизации педагогического образования выступает процесс информатизации педагогического образования, где важную роль играют средства ИКТ.

Под средствами ИКТ И.В. Роберт понимает программные, программно-

аппаратные и технические средства и устройства, функционирующие на базе микропроцессорной, вычислительной техники, а также современных средств и систем транслирования информации, информационного обмена, обеспечивающие операции по сбору, продуцированию, накоплению, хранению, обработке, передаче информации и возможность доступа к информационным ресурсам локальных и глобальной компьютерных сетей [4].

Внедрение средств ИКТ в систему педагогического образования с каждым годом становится все более масштабным. В электронную форму переведено большинство используемых на практике учебных, научных и методических разработок.

Для практической реализации программ ЮНЕСКО в области информатизации образования нами вносится вклад в процесс подготовки магистров, для которой необходима высоконасыщенная информационно-образовательная среда вуза, представляющая собой комплексную многоцелевую систему, объединяющую образовательные и учебно-методические ресурсы, программные продукты, системы контроля знаний и одновременно высококонструктивную среду для организации различных форм самостоятельной работы на основе образовательных средств ИКТ.

Такая среда является динамично развивающейся, самоорганизующейся системой, открытой для преподавателя и студента, многообразие содержания и функций которой создает возможность построения обучающимися индивидуальной образовательной траектории.

На основе изученных нами публикаций зарубежных ученых [6, 7], считаем, что в учебном процессе также можно эффективнее использовать возможности социальных сетей Интернета, приложений мобильных телефонов. Это

позволит дополнительно привлечь студентов, которые являются активными пользователями этих сетей, а таковых сейчас большинство.

Современное общество в условиях его информатизации, массовой коммуникации и глобализации, предъявляет новые требования к подготовке магистров педагогического образования в вопросах применения и продуцирования информационного ресурса Интернет, а также освоения методов и средств информационного взаимодействия в компьютерных сетях, реализации возможностей средств информационных и коммуникационных технологий в процессе самостоятельного извлечения и представления знаний.

В настоящее время стремительно развиваются цифровые образовательные ресурсы и сетевые социальные сервисы, которые позволяют успешно организовать принципиально новый формат обучения. Одной из таких форм является сетевая форма реализации образовательных программ магистратуры.

В Федеральном документе «Методические рекомендации по организации образовательной деятельности с использованием сетевых форм реализации образовательных программ» под сетевой формой понимается организация обучения с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность [2].

Дагестанским государственным педагогическим университетом и Новосибирским государственным педагогическим университетом подписан договор от 05.07.2016 г. «О сетевой форме реализации основных профессиональных образовательных программ высшего образования «Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам» и «Информационные и коммуникационные технологии в образовании» по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое об-

разование» в целях повышения качества подготовки обучающихся, обеспечения интеграции образовательной и научной деятельности, расширения доступа обучающихся к образовательным ресурсам и более эффективного их использования, предоставления обучающимся возможности выбора учебных курсов, дисциплин, модулей, реализации компетентностного подхода, в том числе с использованием дистанционных образовательных технологий и электронного обучения, а также обмена опытом подготовки кадров, совершенствования учебно-методической и научно-исследовательской работы вузов-партнеров.

Вузы-партнеры предоставляют обучающимся возможность освоения образовательной программы с использованием ресурсов своих организаций (ресурсы, необходимые для осуществления обучения, прохождения практик и иных видов учебной деятельности, предусмотренных сетевой образовательной программой, включая стажировку).

Одной из составляющей такой подготовки является дисциплина «Интернет и сервисы web 2.0. в обучении иностранным языкам», которая читается нами студентам магистратуры по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» (уровень магистратура) (магистерская программа «Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам») при Новосибирском государственном педагогическом университете.

Для магистрантов вуза-партнера нами подготовлены видео лекции с использованием программы WebcamMax по дисциплине «Интернет и сервисы web 2.0 в обучении иностранным языкам».

При изучении данной дисциплины студенты магистратуры выполняют следующие практические задания:

1. Как часто Вы используете Интернет в личных и образовательных целях?

2. Какие ресурсы web 2.0 используете чаще?

3. Как Вы оцениваете авторские права найденных вами материалов?

4. Что лично Вами создано в сети Интернет и с какой целью?

5. Как часто Вы общаетесь в Интернете и в реальности с потенциальными участниками коммуникативных сообществ?

6. Дать краткую характеристику по темам: исследование, языковая грамотность, сотрудничество, публикация, позволяющие внедрить web 2.0 в обучение иностранным языкам.

7. Разработать проект в форме веб-квеста по одной из тем иностранного языка.

Основной подход, принятый нами, связан с методикой использования средств ИКТ будущими магистрами педагогического образования, которая основана на деятельности по решению исследовательских задач с использованием Интернет и сервисов web 2.0, позволяющей перенести основную вычислительную нагрузку на внешние, по отношению к вузу, серверы, за счет применения «облачных» технологий.

Одной из составляющей информационно-образовательной среды является платформа **4portfolio.ru**, позволяющая создать и вести веб-портфолио будущим магистрам.

Веб-портфолио – это комбинация возможностей технологии портфолио и социальной сети, которая выступает современным инструментом взаимодействия в сетевом сообществе, обеспечивая доступ к персональной информации педагога и студента вне зависимости от места работы или учебы.

Веб-портфолио будущего магистра – это собственный сайт с неограниченным количеством страниц, который позволит красочно представить результаты в разнообразных видах деятельности – учебной, научной, творческой

и пр., а также инструмент для личностного развития и совершенствования, для наглядного самопредставления и самопрезентации в интернет-сообществе.

Нами создано и ведется веб-портфолио будущих магистров, где важное место занимают разработанные ими мультимедийные проекты по основным содержательным линиям школьного курса информатики и ИКТ, а также электронные издания учебного назначения (ЭИУН) по разным дисциплинам вариативной части учебного плана магистратуры.

Под ЭИУН нами понимается учебное средство, реализующее возможности средств ИКТ для предоставления учебной информации с привлечением средств технологии мультимедиа и сетевых интерактивных средств обучения [1].

Учебная информация нами представляется в виде электронных учебно-методических комплексов (ЭУМК), электронных учебно-методического модуля (ЭУММ) и электронных учебно-методических материалов (ЭУММ).

Наш опыт работы в магистратуре и проведенные исследования показали, что использование современных средств ИКТ позволяет:

- усилить мотивацию, повысить интерес и расширить познавательные потребности будущих магистров педагогического образования;
- обеспечить индивидуализацию обучения, создать предпосылки для перехода к личностно-ориентированному обучению;
- повысить интерактивность обучения, развить диалогический характер учебного процесса;
- усилить наглядность в обучении, повысить уровень визуализации изучаемого материала;
- расширить круг учебных задач, используемых в обучении;

- повысить оперативность контроля результатов обучения;

- «погрузиться» будущим магистрам в виртуальную среду с возможностью имитации учебных и профессиональных ситуаций, инициирующих проявление готовности к решению возникающих проблем.

Анализ мотивов использования Интернет и сервисов web 2.0 в учебной деятельности показал, что у большинства студентов магистратуры (82%) есть желание повысить свою профессиональную подготовку с применением средств ИКТ.

Магистранты вуза-партнера (Новосибирский государственный педагогический университет) имеют доступ к электронным учебно-методическим материалам, разработанным магистрантами Дагестанского государственного

педагогического университета совместно с профессором Т.Г. Везириным, которые размещены на портале <http://skif.donstu.edu.ru> и на образовательном веб-сайте <http://magistr-fmf.ru>

Анализ мотивов использования электронных изданий и ресурсов в учебной деятельности показал, что у большинства будущих бакалавров и магистров (78%) имеется желание повысить свою профессиональную подготовку с применением современных средств ИКТ. На основе изученных нами публикаций зарубежных ученых [11-20] мы приходим к выводу, что в учебном процессе также можно эффективнее использовать возможности социальных сетей Интернета и сервисов web 2.0, в которых активными пользователями их являются студенты магистратуры.

Список литературы

1. Везиринов Т. Г. Практическая подготовка магистров педагогического образования с использованием дистанционных образовательных технологий // Актуальные проблемы современной педагогики: материалы Всероссийской педагогической конференции». – Екатеринбург: Высшая школа делового администрирования, 2017. – С. 274–279.

2. Везиринов Т. Г., Бабаян А. В. Профессиональная подготовка магистров педагогического образования средствами электронного обучения: монография. – Ульяновск: Зебра, 2015. – 140 с.

3. Гареева Г. Н. Формирование компетенции экспертной оценки образовательной среды у студентов магистратуры (по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование»: автореф. ... дисс. канд. пед. наук. – Владикавказ, 2013. – 24 с.

4. Методические рекомендации по организации образовательной деятельности с использованием сетевых форм реализации образовательных программ. Письмо Минобрнауки России от 28.08.2015 № АК-2563/05 [Электронный ресурс]. – URL: <https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/sredne-professionalnoe-obrazovanie/normativnye-dokumenty/pismo-ministerstva-obrazovaniya-i-nauki-rossijskoj-federatsii-ot-28-08-2015-ak-2563-05-o-metodicheskikh-rekomendatsi.html> (дата обращения: 25.05.2019)

5. Приказ Минобрнауки России от 21.11.2014 № 1505 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры)» (Зарегистрировано в Минюсте России 19.12.2014 №35263) [Электронный ресурс]. – URL: <https://minjust.consultant.ru/documents/12751?items=1&page=5> (дата обращения: 26.05.2019)

6. Приказ Минобрнауки России от 4.12.2015 № 1426 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата)» (Зарегистрировано в Минюсте России 11.01.2016 №40536) [Электронный ресурс]. – URL: <https://minjust.consultant.ru/documents/17601> (дата обращения: 27.05.2019)

7. *Осина С. В.* Методика формирования готовности магистров техники и технологии к инновационной деятельности: автореф. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2007. – 24 с.
8. *Роберт И. В.* Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. – 398 с.
9. *Станкевич П. В.* Модели содержания естественно-научного образования бакалавров и магистров: автореф. ... д-ра пед. наук. – Санкт-Петербург, 2010. – 36 с.
10. *Структура ИКТ-компетентности учителей.* Рекомендации ЮНЕСКО. Редакция 2.0. Русский перевод. – Париж, 2011. – 105 с.
11. *Prestridge S.* A focus on students use of Twitter – their interactions with each other, content and interface // *Active Learning in Higher Education*. – 2014. – Vol. 15. – P. 101–115. DOI: 10.1177/1469787414527394
12. *Prescon M. S.* Teaching style and attitudes towards Facebook as an educational tool // *Active Learning in Higher Education*. – 2013. – Vol. 15. – P. 117–128. DOI: 10.1177/1469787414527392
13. *Cochran-Smith M., Fries M. K.* Sticks, stones and ideology: The discourse of reform in teacher education // *Educational Researcher*. – 2001. – Vol. 30 (8). – P. 3–15.
14. *Bureau of Labor Statistics, U.S. Department of Labor, Computer and Information Technology Occupations: Occupational Outlook Handbook. 2014-15 Edition* [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.bls.gov/ooh/computer-and-information-technology/home.htm> (дата обращения: 24.05. 2019)
15. *Prescott J.* Teaching style and attitudes towards Facebook as an educational tool // *Active Learning in Higher Education*. – 2014. – Vol. 15. – P. 117–128. DOI: 10.1177/1469787414527392
16. *Kassens-Noor E.* Twitter as a teaching practice to enhance active and informal learning in higher education: The case of sustainable tweets // *Active Learning in Higher Education*. – 2012. – Vol. 13. – P. 9–21. DOI: 10.1177/1469787411429190
17. *Prestridge S.* A focus on students' use of Twitter – their interactions with each other, content and interface // *Active Learning in Higher Education*. – 2014. – Vol. 15. – P. 101–115. DOI: 10.1177/1469787414527394
18. *Mapping Media Education Policies in the World: Visions, Programs and Challenges*, 2009. United Nations Alliance of Civilizations UNESCO, European Commission GrupoComunicar. Date Views 23.07.2014 [Электронный ресурс]. – URL: www.unaoc.org/images/mapping_media_education_book_final_version.pdf (дата обращения: 23.05. 2019)
19. *Wilson C., Grizzle A., Tuazon R., Akyempong K., Chi-Kim.* 2011. Cheung Media and Information Literacy Curriculum for Teachers – United Nations Alliance of Civilizations UNESCO. Date Views 23.07.2014 [Электронный ресурс]. – URL: unesdoc.unesco.org/images/0019/001929/192971e.pdf (дата обращения: 30.04.2019)
20. *Vezirov T. G., Borozinets N. M., Sorokopud Yu. V.* The experience of the usage of information technologies in preparation of future teachers in the global educational practice // *Middle-East Journal of Scientific Research*. – 2013. – Vol. 18 (1). – P. 04–08. Date Views 15.07.2014 www.idosi.org/mejsr/online.htm.

УДК 372.016:811.111+ 811.111'342

А. Г. Громов*(Уральский государственный колледж им. И. И. Ползунова),***Л. Н. Кретова***(Новосибирский государственный педагогический университет)*

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ У СТУДЕНТОВ СРЕДНИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются педагогические условия реализации педагогической модели повышения мотивации к изучению английского языка у студентов средних специальных учебных заведений в процессе внеурочной деятельности. Рассматривается само понятие «педагогические условия», под которым понимается совокупность внешних и внутренних факторов, обеспечивающих получение педагогического результата.

Авторы дают характеристику основным направлениям реализации педагогических условий, в числе которых организация внеурочной деятельности студентов в форме «Английского клуба»; вовлечение студентов в деятельность путем использования современных технологий и различных организационных форм обучения и создание благоприятной эмоционально-психологической среды на занятиях.

Авторами обоснован выбор педагогических технологий, способствующих эффективности реализации модели повышения мотивации: проектная деятельность, решение проблемных ситуаций (кейсов), создание медиапродуктов, ролевые и деловые игры, дискуссии по актуальным для старших подростков проблемам, конкурсы, виртуальные экскурсии в страну изучаемого языка и др.

Ключевые слова: мотивация, педагогические условия, проект, кейс, английский язык, мотивационная сфера подростков, повышение мотивации, внеурочная деятельность.

The purpose of the article is to consider the teaching context for the implementation of the pedagogical model to increase the motivation of learning English by students of colleges of vocational training in the process of extracurricular activities. The concept of “teaching context” is understood, as the combination of external and internal factors, that provide the pedagogical result obtaining.

The authors give a characteristics of the main areas of implementation of teaching context, including the organization of extracurricular activities of students in the form of the “English Club”; involvement of students in activities by means of modern technologies usage and various organizational forms of education and the creation of a comfortable emotional and psychological atmosphere in the classroom.

The authors explain the choice of teaching technologies that contribute to the effectiveness of the implementation of increasing motivation model: project activities, solving problem situations (cases), creating media products creation, role-playing and business games, discussions on problems for older adolescents, contests, virtual excursions to the country of the target language, etc.

Keywords: motivation, teaching context, project, case, English, motivational sphere of adolescents, increasing motivation, extracurricular activities.

Эффективной реализации педагогической модели способствует создание организационно-педагогических условий, создающих благоприятную среду для развития эмоциональной, когнитивной и творческой сфер личности и способствующих повышению мотивации. Мотивация рассматривается как сложное, многостороннее, многоуров-

невое психическое образование, представляющее собой иерархизированную, динамическую систему, в которой взаимосвязаны и взаимообусловлены потребности, мотивы и цели, что отмечено в статье А.Г. Громова и Л.Н. Кретовой [3]. В работах зарубежных исследователей последних пяти лет понятие «мотивация» связано с ее развитием

в ситуации академического образования [13] и оптимизацией мотивации в процессе использования тестирования как инструмента контроля знаний.

В научной литературе под педагогическими условиями понимают: внешние факторы, оказывающие существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательно сконструированные педагогом, предполагающие, но не гарантирующие определенный результат процесса; совокупность необходимых и достаточных обстоятельств, создающих благоприятную дидактическую среду для достижения цели; совокупность внешних и внутренних воздействий и т. д.

Различными авторами выделены следующие педагогические условия, способствующие повышению мотивации: поддержка преподавателем потребностей учащихся; наличие обратной связи; чередование различных видов деятельности, творческая работа; организация предметного содержания деятельности и выбор формы работы; совершенствование методов обучения; эмоциональная насыщенность занятий и др.

Из всего многообразия предлагаемых условий, способствующих повышению мотивации, нами были выделены необходимые и достаточные для достижения поставленной цели исследования.

Под необходимыми педагогическими условиями понимаются те, которые обуславливают процесс формирования и развития мотивации к изучению английского языка студентов колледжа в рамках внеурочной деятельности, а под достаточными – такое их сочетание, которое непременно вызывает требуемое действие – её повышение.

В качестве таких условий обозначим следующие:

- организация внеурочной деятельности студентов в форме «Английского клуба»;

- вовлечение студентов в деятельность путем использования современных технологий и различных организационных форм обучения;

- создание благоприятной эмоционально-психологической среды на занятиях.

Рассмотрим более подробно каждое из них.

1. *Организация внеурочной деятельности студентов в форме «Английского клуба».*

В рамках данного исследования под внеурочной (внеаудиторной) деятельностью студентов мы понимаем педагогически целесообразную организацию их свободного времени, способствующую совершенствованию и дальнейшему развитию иноязычных знаний, умений и навыков, общекультурной компетенции, творческой самостоятельности и личностных качеств. Внеурочная деятельность является дополнением к аудиторным занятиям, режим и продолжительность проведения занятий не регламентируются расписанием.

Многими исследователями, например такими, как: О. С. Беликова [1], Т. В. Калинина и Н. А. Чернова [6] и др. отмечается положительное влияние внеурочной деятельности (драматических, литературных, страноведческих и др. кружков, просмотр видеофильмов, подготовка инсценировок и т. д.) на развитие мотивации и, как следствие, на повышение качества предметных знаний.

Групповая форма внеурочной работы путем организации «Английского клуба» предполагает постоянный состав студентов, объединенных общими интересами. Общность интересов участников «Английского клуба» будет создавать благоприятные условия для развития мотивации и эффективного изучения иностранного языка.

Внеаудиторная деятельность значительно расширяет возможности при-

менения разнообразных технологий. Под технологией обучения мы вслед за Н. Э. Касаткиной и др. понимаем совокупность разнообразных методов, приёмов, средств и техник, которые выступают в единстве и нацелены на достижение определённой цели или решения задачи [9].

На занятиях в «Английском клубе» планируется использовать разнообразные виды деятельности: проектная деятельность; решение проблемных ситуаций (кейсов); создание презентаций и видеороликов; ролевые и деловые игры, дискуссии по актуальным для старших подростков проблемам, конкурсы, виртуальные экскурсии в страну изучаемого языка, организация праздников и др.

Одним из наиболее эффективных методов обучения иностранному языку является проектная деятельность. Проектный подход в образовании получил развитие в трудах таких отечественных ученых, как: М. Ю. Бухаркина [2], Е. С. Полат [8], М. А. Ступницкая [10], Ж. С. Фрицко [11], В. В. Черных [12] и др.

Ключевой единицей проектного подхода является «проект». Метод проектов в современной педагогической науке и практике приобретает все большую популярность, однако единой трактовки понятия до сих пор не выработано. Е. С. Полат определяет метод проектов как способ достижения дидактической цели «...с помощью учебно-познавательных приемов и действий обучаемых, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных познавательных действий с обязательной презентацией этих результатов» [8].

Метод проектов как один из эффективных методов в обучении иностранному языку рассматривается в исследованиях М. Ю. Бухаркиной [2], А. И. Демченко и Н. С. Алипулатовой [4], В. В. Копыловой [7] и др.

Авторами отмечается перспективность его использования в целях повышения качества иноязычного образования, стимулирования познавательной активности, интеллектуального и нравственного воспитания личности учащегося, формирования критического мышления, приобретения навыков самостоятельной индивидуальной работы и работы в сотрудничестве.

Несмотря на широкую популярность «метода проектов» его практическое использование рассматривается исследователями в основном применительно к обучению школьников среднего и старшего звена, а также студентов ВУЗов. Данный метод при обучении иностранному языку студентов СПО не получил достаточной теоретической разработки и практической реализации.

По нашему мнению, проект – это личностно-ориентированный вид деятельности, развивающий мотивацию и творческий потенциал студентов, дающий возможность развить навыки как самостоятельной работы, так и работы в сотрудничестве.

Одним из перспективных способов организации обучения английскому языку является также метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанного на решении конкретных учебных ситуаций (кейсов), который в литературе может называться по-разному: «case-study» (от английского case-ситуация), а также кейс-метод, метод изучения ситуаций и т. д.

Непосредственной целью метода является анализ реальной жизненной ситуации, описание которой актуализирует определенный комплекс языковых знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы.

Материалы для кейсов могут быть получены в сети Интернет (в т. ч. на иностранном языке), использование которых будет также способствовать развитию уровня информационной компе-

тентности и повышению мотивации к изучению английского языка. Работа с данным ресурсом успешно интегрируется в процесс обучения иностранному языку с применением как метода кейс-стади, так и метода проектов.

Использование вышеперечисленных методов и видов деятельности позволяет применять индивидуальные и групповые формы работы, подбирать тематику занятий, соответствующую интересам старших подростков, интегрировать культуроведческий материал, а также дает студентам возможность увидеть результат своего труда.

2. Вовлечение студентов в деятельность путем использования современных технологий и различных организационных форм обучения.

Учитывая склонность студентов к компьютерным играм, а также слабое владение лексическим материалом, вызывающее трудности на занятиях согласно проведенному опросу, и нежелание учить слова, его освоение и закрепление проводилось с применением компьютерной программы «LinguaLeo», часто в виде соревнования, кто или какая команда быстрее всех пройдет уровень.

В качестве самостоятельной работы включался поиск дополнительной информации в сети «Интернет». Во время заседаний клуба прослушивались аудиоматериалы и просматривались видеосюжеты на английском языке.

Студенты смогли проявить себя в роли режиссеров, актеров и операторов при создании видеоролика с социальной рекламой, в которой были отражены темы здорового образа жизни, вреда фастфуда, необходимости оказания помощи ближним.

При подготовке и создании коллективных проектов студенты активно общались в социальных сетях, обсуждая различные идеи, для чего была создана группа в WhatsApp.

Применение вышеперечисленных педагогических технологий, методов способствовало «созданию ситуации успеха» для каждого студента, поскольку они были вовлечены в разные виды деятельности, дающие возможность проявить себя. Кроме того, используемые при их реализации парные и групповые формы работы создавали атмосферу дружелюбия и взаимного уважения.

3. Создание благоприятной эмоционально-психологической среды для формирования и развития мотивации.

В общем смысле под окружающей человека средой подразумевается совокупность условий и влияний, окружающих человека. Создание благоприятной эмоционально-психологической среды в аспекте нашего исследования предполагает создание условий, при которых у студентов появятся заинтересованность и желание изучать английский язык: интересная для данной возрастной категории тематика занятий; атмосфера дружелюбия и взаимного уважения; педагогический стиль преподавателя, создающего общее настроение в коллективе.

Тематика занятий должна подбираться с учетом возрастных интересов старших подростков, которые можно выявить путем анкетирования, опроса.

Созданию атмосферы дружелюбия и взаимного уважения во многом будут способствовать групповые формы работы и применяемые технологии обучения (метод проектов, кейс-стади, «мозговой штурм», подготовка праздников и др.), превращающие занятия в дискуссионный, исследовательский клуб, в котором решаются действительно интересные, актуальные и практически значимые для студентов проблемы. Этому также способствует и творческая активность студентов при выполнении творческих проектов, подготовке к праздникам, к конкурсам и т. д.

Несомненно, большая роль в организации таких занятий принадлежит педагогу, которому необходимо быть готовым к любому «превращению» и самому стать участником сконструированных им занятий.

Значимость роли педагога, его личностных качеств в развитии творческих способностей, создании положительного эмоционально-психологического климата и формировании положительной мотивации учащихся отмечалась многими исследователями.

О. С. Задорина отмечает, что основным направлением деятельности педагога является создание нужной для решения педагогических задач атмосферы, настраивание учащихся на работу, расположение к творчеству, пре-

доставление возможности осознанно действовать [5].

Теоретико-педагогический анализ организационно-педагогических условий повышения учебно-познавательной мотивации студентов СПО позволил сделать выводы: эффективной реализации педагогической модели способствует комплекс взаимосвязанных организационно-педагогических условий, в числе которых организация внеурочной деятельности студентов в форме «Английского клуба» на основе общности интересов; вовлечение студентов в деятельность, путем использования современных технологий и организационных форм обучения, а также создание благоприятной эмоционально-психологической среды на занятиях.

Список литературы

1. Беликова О. С. Условия и факторы развития творческого потенциала личности в обучении студентов вуза // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – 2014. – № 5. – С. 43–53.
2. Бухаркина М. Ю. Метод проектов в обучении английскому языку // Иностранные языки в школе. – 2015. – № 3. – С. 24–28.
3. Громов А. Г., Кретова Л. Н. Психолого-педагогические условия реализации модели повышения мотивации к изучению иностранного языка у студентов колледжа // Сибирский педагогический журнал. – 2019. – № 1. – С. 14–22.
4. Демченко А. И., Алипулатова Н. С. Проектная деятельность в обучении иностранному языку // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. – 2013. – № 2 (23). – С. 1–3.
5. Задорина О. С. Подготовка педагога к реализации идей педагогической режиссуры [Электронный ресурс]. – URL: http://www.rusnauka.com/20_PNR_2011/Pedagogica/2_90695.doc.htm (дата обращения: 08.05.2019).
6. Калинина Т. В., Чернова Н. А. Формирование мотивации студентов колледжа к изучению иностранного языка средствами внеаудиторной деятельности // Приволжский научный Вестник. – 2014. – № 12 (40). – С. 55–59.
7. Копылова В. В. Проектная методика как эффективная технология воспитания учащихся средствами иностранного языка (8–9 классы, английский язык): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2001. – 24 с.
8. Полат Е. С. Метод проектов [Электронный ресурс]: лаборатория дистанционно-го обучения. – URL: <http://wiki.iteach.ru/images/pdf> (дата обращения: 19.04.2019).
9. Современные образовательные технологии в учебном процессе вуза: методическое пособие / Н. Э. Касаткина [и др.]; под общ. ред. Н. Э. Касаткиной. – Кемерово: ГОУ «КРИПО», 2011. – 237 с.
10. Ступницкая М. А. Проектная деятельность и развитие учебной мотивации у учащихся основного звена школы: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2013. – 28 с.
11. Фрицко Ж. С. Проектная деятельность студентов педагогического колледжа при обучении иностранному языку как средство формирования методических умений: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2006. – 28 с.

12. Черных В. В. Метод проектов в обучении иностранному языку студентов ВУЗов юридических специальностей: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2003. – 25 с.

13. Ross M., Perkins H., Bodey K. Academic motivation and information literacy self-efficacy: The importance of a simple desire to know // Library & Information Science Research. – 2016. – № 38, 1. – P. 2–9.

УДК 81-139

М. И. Дерябина

(Новосибирский государственный педагогический университет)

ОСНОВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКОЙ ИЕРОГЛИФИЧЕСКОЙ ПИСЬМЕННОСТИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматриваются основные принципы обучения китайской письменности на начальном этапе обучения. Выделены основные этапы обучения, так как система китайской иероглифики представляет собой сложную и многоуровневую структуру, чем обусловлены определенные трудности при обучении.

Ключевые слова: китайский язык, иероглифическая письменность, начальный этап обучения, графема, порядок черт, ключ, фонетика.

The article is headlined basic principles of learning elementary level Chinese writing. The main idea of the article is certain learning difficulties because of complicated and multi-level structure of Chinese hieroglyphic system.

Keywords: Chinese language, hieroglyphic writing, initial stage of training, grapheme, order of features, key, phonetics.

Современные методики обучения иностранным языкам позволяют учащимся быстро овладеть базовыми знаниями, чтобы уже через некоторое время чувствовать уверенно в незнакомой языковой среде. В современном мире изучение иностранного языка – это неотъемлемая часть образования разных ступеней, а также знание того или иного иностранного языка является обязательным условием успешной деятельности развития личности в различных сферах деятельности. В последнее время в образовательной системе наблюдается ярко выраженный рост интереса к изучению китайского языка. В связи с этим появляется необходимость в теоретических исследованиях и практических разработках методики преподавания китайского языка.

В связи с тем, что иероглифическая письменность китайского языка отличается некоторым количеством специфических особенностей, которые делают

процесс освоения и изучения китайской письменностью весьма сложным, необходимо процесс обучения построить таким образом, чтобы трудности, обусловленные характерными особенностями иероглифической системы письма, не снижали формирование мотивации учащихся на начальном этапе изучения.

Китайский – считается одним из древнейших среди существующих языков. К тому же китайская письменность самая древняя из тех систем, которую используют и по сей день. Китайская письменность представляет собой многоуровневую структуру: в ней совмещены как идеографический, так и фонетический способ записи лексических единиц, что вызывает дополнительные трудности в обучении и предъявляет особые требования к организации процесса обучения¹.

¹ Масловец О. А. Методика обучения китайскому языку в средней школе. - М.: Восточная книга, 2012. - С. 4.

Китайская письменность не является алфавитной письменностью. Форма иероглифа не несет в себе его фонетического произношения, в связи с этим при обучении китайскому языку не подходит методика одновременного обучения чтению и письму. Если при обучении устному языку, одновременно давать запоминать написание иероглифов, то это затруднит учащимся овладеть фонетикой, а иероглифическая письменность станет главной проблемой для овладения устной речью.

Овладение китайской письменностью с точки зрения методических целей в принципе не отличаются от овладения письменностью любого другого языка: у обучаемого должны быть сформированы начертательные (моторные, графические) навыки, лексические навыки и умения письменной речи и зрительного восприятия информации (чтения). Более того, в самом общем виде и сущность самого процесса овладения этой письменностью не очень отличается от иных систем письма. Так, в языках с буквенной системой учащийся сначала овладевает набором графических элементов - букв, а потом - навыками их комбинирования в слова. В китайском языке имеется почти то же самое: учащийся сначала овладевает набором графических элементов - черт и графем, а затем комбинирует их, составляя иероглифы. Таким образом, на начальном этапе необходимо сформировать у учащихся понятие ключа - минимального графического компонента, обладающего семантической значимостью, поскольку ключи являются мотиваторами смысловых значений и основой для классификации иероглифов².

На начальном этапе обучения иероглифической письменности необходимо

ввести понятие «черта». Иероглиф всегда можно разложить на черты. Китайский иероглиф в графическом плане – это набор определенных компонентов, то есть черт. Черта по-китайски – это 笔画 bǐhuà. Черты можно разделить на базовые и комплексные. Например, горизонтальная черта 横 héng, вертикальная черта 竖 shù, откидная влево черта 撇 piě, таких базовых черт всего 8. Также некоторые черты имеют варианты написания, ломаные черты и черты с крюком их еще называют «комплексные черты». Так, горизонтальная, вертикальная и откидная вправо могут заканчиваться небольшим «крюком». Таких черт с крюком в общей сложности насчитывается пять, например, горизонтальная с крюком вниз 横钩 héng gōu, вертикальная с крюком влево 竖钩 shù gōu. В китайской каллиграфии таких элементов насчитывается 24. На данном этапе обучения необходимо объяснить учащимся, что все вышеизложенные элементы пишутся без отрыва ручки от бумаги, одним четким движением. Верное написание черт достигается путем многократного прописывания отдельных черт, а также черт в составе простых иероглифов. Очень важно научиться быстро и безошибочно выделять в иероглифе составляющие его черты и правильно подсчитывать их общее число.

Следующим этапом обучения китайской иероглифической письменности является изучение основных правил написания китайских иероглифов, таких правил насчитывается всего 7:

1. Иероглиф пишется сверху вниз.
2. Иероглиф пишется слева направо.
3. Сначала пишутся горизонтальные черты, потом вертикальные и откидные. Нижняя горизонтальная черта, если она не пересекается, пишется после вертикальной.
4. Сначала пишется откидная влево, затем откидная вправо.

² Кочергин И.В. Очерки лингводидактики китайского языка. - 2-е изд. - М.: Восток-Запад, 2006. - С. 126.

5. Сначала пишутся черты, составляющие внешний контур знака, затем черты внутри него, черта, замыкающая контур внизу пишется в последнюю очередь.

6. Сначала пишется вертикальная, находящаяся в центре, если она не пересекается горизонтальной, затем боковые черты.

7. Точка справа пишется в последнюю очередь.

Необходимо отметить, что данная трактовка правил каллиграфии имеет ряд исключений и дополнений.

Далее необходимо на примере простейших иероглифов обучить учащихся анализу иероглифических знаков относительно порядка и количества черт. Например, иероглиф 大 dà «большой» состоит из трех черт: 1 горизонтальная, 2 откидная влево, 3 откидная вправо. Написание соответствует правилам каллиграфии, то есть сначала пишутся горизонтальные черты, потом вертикальные и откидные. Написание иероглифа 毛 máo «шерсть, пух» начинается в соответствии с правилами каллиграфии сверху вниз, сначала пишется откидная влево черта, затем две горизонтальных и завершается написание вертикальной с изогнутой линией с крючком.

При анализе иероглифического знака необходимо предложить учащимся самостоятельно продумать порядок написания элементов и озвучить его, задача преподавателя записать данный иероглиф, контролируя и отмечая ошибки. Данный аспект весьма важен, так как часто иероглиф расписывается на доске от первой до последней черты, учащиеся механически переписывают иероглифический знак, не анализируя, соответственно эффективности в таком методе практически нет³.

³ Соболева Ж.С. Проблема мотивации школьников при изучении китайского языка // Педагогический профессионализм в образовании. - 2015. - №2. - С. 139-143.

На следующем этапе следует ввести понятие основного базового элемента ключа. Из черт формируются ключи – простые иероглифические знаки, обладающие устойчивыми лексическими значениями. Это базовые знаки китайской иероглифической письменности, из которых состоят китайские иероглифы. Ключ – это минимальные значимые части иероглифа, отображающие вещи и явления, окружающие людей с незапамятных времен: стихии, животные, растения, вещи, окружающие человека в быту, части тела⁴.

В различных источниках часто на основании графемы иероглифы разделены по разным разделам: 口部 ключ, обозначающий «рот», 人部 ключ, обозначающий «человек». Обучающимся начального этапа интересно наблюдать эволюцию этих знаков, от картинки-идеограммы до современной графемы. Но несмотря на поэтапное изменение графем, даже в современном их виде просматривается сходство с явлением или предметом, которые они отображают. Например, графема 火 huǒ «огонь», 人 rén «человек», 女 nǚ «женщина», 子 zǐ «ребенок», и согласно разным источникам в китайском языке насчитывается 201 и 214 ключей.

На этом этапе весьма эффективным является способ обучения иероглифике через происхождение, то есть через детальное рассмотрение эволюции того или иного знака.

Рассмотрим эволюцию ключа 人 rén «человек»:

𠤎 → 𠤎 → 𠤎 → 人

Эволюция ключа 手 shǒu «рука»:

𠂇 → 𠂇 → 手

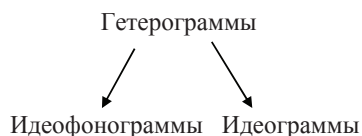
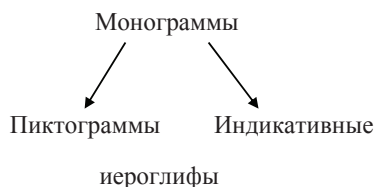
⁴ Задоев Т. П., Хуан Шуин Начальный курс китайского языка. - М.: Восточная книга, 2012. - С. 48-55.

Данный способ весьма эффективен, на примере этих рисунков преподаватель может объяснить, что иероглиф 人 rén «человек» происходит от рисунка, стоящего человека сбоку, также что большинство иероглифов в состав которых входит данный ключ, имеют значения, связанные с человеком. Ключ 手 shǒu «рука» произошел от рисунка пятипалой руки, семантическое поле данного ключа — это все значения, связанные с руками и действиями, совершаемые человеком.

При изучении китайского языка знание таблицы ключей является обязательным. Знание значения ключей об-

легчит запоминание новых иероглифов, также поможет учащемуся догадаться о значении нового слова, что очень важно в изучении языка. Таблицу ключей образно можно назвать алфавитом китайского языка. На данном этапе обучения весьма важна наглядность, каждый новый ключ необходимо представлять в виде карточек или презентаций, с детальным объяснением древнего рисунка от которого произошел данный ключ.

Следующая ступень при обучении китайской иероглифической письменности это иллюстрация способов функционирования ключей на примере иероглифов 2 типов:



Пиктограммы – иероглифы по форме, напоминающие обозначаемый ими предмет или явление. Например, 口 kǒu «рот», 日 rì «солнце», 月 yuè «луна».

Индикативные иероглифы – обозначают какое-либо абстрактное значение. Например, 上 shàng «вверх», 下 xià «вниз», 中 zhōng «посередине».

Идеофонограммы – иероглифы такого типа обычно состоят из двух частей. Одна часть — это ключ, указывает на принадлежность иероглифа к определенной группе семантически родственных знаков и тем самым подсказывает приблизительное значение. Другая часть иероглифа называется фонетиком и подсказывает приблизительное чтение.

Например, 妈 mā «мама» состоит из ключа 女 nǚ «женщина» и фонетика 马 mǎ «лошадь».

性 xìng «природа, характер, род» состоит из ключа 忄 xīn «сердце», и фонетика 生 shēng «рождение».

河 hé (река) в данном иероглифе ключом является 水 shuǐ «вода», в иероглифе «река» элемент «вода» в позиции слева меняется на откидную черту с двумя точками и фонетика 可 kě «модальный глагол возможности или долженствования».

Идеограммы состоят из двух и более графем. В них значение иероглифа является производным от семантики входящих в него графем, но чтение иероглифа никак не связано с ними.

Примеры идеограмм:

休 xiū «отдых» состоит из элементов 人 rén «человек» и 木 mù «дерево».

众 zhòng «толпа» состоит из трех одинаковых элементов 人 rén «человек».

森 sēn «лес, чаща» состоит из трех одинаковых элементов 木 mù «дерево».

Результатом данного этапа обучения должно быть умение учащихся анализировать иероглифические знаки на примере идеограмм и идеофонограмм, относительно составляющих их базовых элементов.

По завершении начального этапа обучения учащиеся должны уметь:

- Анализировать изученные и новые иероглифические знаки;
- Определять из каких черт и базовых элементов состоят знаки;
- Определять порядок написания черт в иероглифе, как в изученном, так и в новом;
- Уметь подсчитывать количество черт в иероглифе, как в изученном, так и в новом;
- Уметь записывать изученный иероглифы по памяти;⁵

⁵ Масловец О. А. Методика обучения китайскому языку в средней школе. - М.: Восточная книга, 2012. - С. 136.

Таким образом можно сделать вывод что при обучении китайской иероглифической письменности на начальном этапе весьма важно четко соблюдать все вышеперечисленные ступени. Процесс обучения вести от более простого к сложному, сопровождая объяснение нового материала изображениями, флэш-картами. Наиболее продуктивным методом обучения иероглифической письменности является изучение учащимися ключей, так как знание ключей способствует более легкому запоминанию иероглифов и развивает умение анализировать состав иероглифических знаков.

Список литературы

1. Задоев Т. П., Хуан Шуин. Начальный курс китайского языка. – Ч. 1. – М.: Восточная книга, 2012. – 304 с.
2. Задорожных Д. П. Методика преподавания китайской иероглифической письменности // Вестник науки Сибири. – 2014. – № 1. – С. 182–187.
3. Кондрашевский А. Ф. Практический курс китайского языка: пособие по иероглифике. – М.: ВКН, 20. – 140 с.
4. Кочергин И. В. Очерки лингводидактики китайского языка. – 2-е изд. – М.: Восток-Запад, 2006. – 192 с.
5. Кочергин И. В. Очерки методики обучения китайскому языку. – М.: Муравей, 2000. – 160 с.
6. Масловец О. А. Методика обучения китайскому языку в средней школе. – М.: Восточная книга, 2012. – 184 с.
7. Масловец О. А. Основы обучения китайскому языку в ВУЗе и в школе. Теория и практика. – М.: ВКН, 2017. – 264 с.
8. Воропаев Н. Н. Основные иероглифы китайского языка в картинках с комментариями / под ред. Ма Тяньюй. – М.: АСТ, 2018. – 224 с.
9. Соболева Ж. С. Проблема мотивации школьников при изучении китайского языка // Педагогический профессионализм в образовании. Сборник научных трудов XI Международной научно-практической конференции. Новосибирск. – 2015. – С. 139–143.
10. 张草纫, 顾柏林 汉俄词典. - 北京: 商务印书馆出版, 2000. - 1250 页.
11. 语文教学在前进. - 北京: 人民教育出版社, 1985. - 408 页.

УДК 159.95

*О. С. Зорькина**(Новосибирский государственный педагогический университет)*

КОММУНИКАТИВНАЯ И ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ КРЕАТИВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА КАК ПОКАЗАТЕЛИ ЭФФЕКТИВНОСТИ УСВОЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ АКТИВИЗАЦИИ МОТИВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Статья содержит результаты теоретического анализа современного состояния вопроса о коммуникативной и лингвистической креативности как компонентов языковой личности с позиций психологической, педагогической науки и аспектов психолингвистики. В работе делается акцент на проявление указанных типов креативности применительно к студенческому возрасту в условиях изучения иностранного языка в вузе как профильного направления подготовки. Целью работы является экспериментальная проверка гипотезы о положительном влиянии мотива профессиональной направленности личности на уровень выраженности отдельных показателей ее коммуникативной и лингвистической креативности в условиях заданной коммуникативной ситуации. Коммуникативная креативность в статье трактуется как способность личности эффективно и в оптимальный для решения коммуникативной задачи срок создавать собственные оригинальные речевые продукты, которые в конечном итоге направлены на успешность любого вида коммуникации как на родном, так и иностранном языке. Лингвистическая креативность определяется как многокомпонентное образование, включающее способности гибкого, вариативного, нешаблонного использования лексических и грамматических средств родного и/или иностранного языка для создания устных и письменных продуктов речевой деятельности. Описываются результаты формирующего эксперимента на выборке студентов старших курсов факультета иностранных языков университета, который позволил выявить статистически значимые различия по отдельным показателям коммуникативной и лингвистической креативности в заданной коммуникативной ситуации в условиях нейтральной мотивации и мотивации с выраженной направленностью на профессию, связанные с владением иностранным языком. Подчеркивается важность активизации мотивов профессиональной направленности при организации учебных занятий по иностранному языку как профильной дисциплине в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: лингвистическая креативность, коммуникативная креативность, иноязычная речевая деятельность, студенческий возраст, обучение иностранному языку, мотивация учебной деятельности, способности, психолингвистика, профессиональная мотивация, личность студента.

The article contains the results of theoretical analysis of the current state of the issue of communicative and linguistic creativity as components of linguistic personality from the standpoint of psychological, pedagogical science and aspects of psycholinguistics. The article focuses on the manifestation of these types of creativity in relation to the student's age in terms of learning a foreign language at the University. The aim of the work is to test the hypothesis of the positive impact of professional motive on the level of expression of communicative and linguistic creativity in the current communicative situation. Communicative creativity - is the ability of a person to effectively create their own original statements, which are aimed at the success of any kind of communication in their native and foreign languages. Linguistic creativity is defined as a multicomponent education, which includes the ability of flexible, variable, use of lexical and grammatical means of native and foreign language to create oral and written texts. The article describes the results of experiment on a sample of students of the faculty of foreign languages of the University. The experiment showed statistically significant differences in individual indicators of communicative and linguistic creativity in the communicative situation in the conditions of neutral motivation and motivation with a focus on the profession associated with foreign language proficiency. The article emphasizes the importance of activating the motives of professional orientation in the organization of foreign language training in higher educational institutions.

Key words: linguistic creativity, communicative creativity, foreign language speech activity, student age, teaching a foreign language, motivation of educational activity, abilities, psycholinguistics, professional motivation, the personality of the student.

Постановка проблемы

Термины «креативность», «творческие способности» на сегодняшний момент употребляются как синонимы применительно ко многим сферам жизнедеятельности человека – профессиональной, бытовой, учебной и т.д. «Быть креативным» означает «идти в ногу с моментом» – то есть быть гибким в разрешении нестандартных ситуаций, уметь создавать оригинальные продукты деятельности, быстро ориентироваться в изменяющихся условиях окружающего мира. В психологических, педагогических, лингвистических научных источниках описывается личность, обладающая математическим, педагогическим, невербальным, словесно-звуковым и прочими типами креативности.

В предлагаемой читателю статье речь пойдет о коммуникативном и лингвистическом типах креативности как составляющих языковой личности в контексте усвоения иностранного языка студентами вуза языкового факультета. Почему коммуникативно-креативный и лингво-креативный студент интересен как субъект образовательного процесса? Во-первых, он поддерживает в преподавателе и коллегах-студентах ощущение новизны, создавая каждый раз оригинальные речевые продукты и предлагая нешаблонные решения учебных задач. Во-вторых, он импонирует способностью постоянного совершенствования средств, повышающих продуктивность процесса коммуникации на изучаемом языке. И в-третьих, он зачастую становится образцом для коллег по учебной группе и занимает позицию «интеллектуального лидера» в аудиторных учебных ситуациях, на что педагог в процессе своей работы может опираться.

Методология

Методологической основой настоящего исследования составили идеи зарубежного ученого Е.П. Торренса [15], использовавшего для оценивания креативности личности такие параметры, как легкость и быстрота порождения нового продукта; гибкость – способность к переключению с одного способа действий на другой в ходе выполнения деятельности; оригинальность – минимальная частота встречаемости данного варианта решения задачи среди решений однородной группы респондентов. С позиций отечественной психологии базой данной работы послужили положения Д.Б. Богоявленской и В.Н. Дружинина об активной природе личностной креативности. Так, Д.Б. Богоявленская подчеркивает взаимосвязь творческой деятельности и внутренней мотивации ее осуществления. По ее мнению, истинно творческая деятельность предполагает полное совпадение мотива и цели (деятельность ради самой деятельности, ее содержания, процесса и результата, полная поглощенность деятельностью). Если же цель выполняемой деятельности лежит вовне, вряд ли ее результат превысит нормативно требуемый [3]. Сходную мысль мы находим в монографии В.Н. Дружинина, делающего акцент на том, что творчество – это личностная активность, которая заключается в возможности выйти за рамки заданного [7].

Также в работах В.Н. Дружинина и Д.Б. Богоявленской основополагающими для понимания природы креативности личности нам представляются мысли об условиях и сензитивных периодах ее формирования. В.Н. Дружинин выделяет такие условия, как отсутствие алгоритмов регламентированного поведения; наличие положительного

примера креативного поведения; создание внешних условий для проявления креативности и ее позитивного подкрепления извне (социальной средой, референтной группой и отдельной значимой личностью). Д.Б. Богоявленская экспериментальным путем установила два сензитивных периода развития творческих способностей: младший школьный возраст (10 лет) и возраст юношества (как раз период обучения в вузах). В этих двух трудах для нас является важным положение о возможности совершенствования, развития творческих способностей (в том числе в рамках педагогики высшей школы).

Анализ базовых понятий

Переходя непосредственно к трактовке понятий, заявленных в заголовке данной статьи, важно в первую очередь отметить отсутствие фундаментальных трудов по данной тематике, единого подхода к определению коммуникативной креативности (далее КК) и лингвистической креативности (далее ЛК) и частичного смешения этих понятий.

Х.Р. Бариева трактует КК в узкоспециальном педагогическом аспекте применительно к деятельности будущего школьного учителя и определяет ее как личную креативность студента, которая, интегрируясь в коммуникативную ситуацию, «отвечает» за решение нетипичной коммуникативной задачи в рамках педагогической деятельности [2]. В диссертационном исследовании А.А. Головановой коммуникативная креативность определяется как способность нестандартно и эффективно решать проблемы, возникающие в процессе общения. В качестве признака КК автором выделяется эффективность общения в малых группах при выполнении совместной деятельности, что обеспечивается комплексом таких когнитивных и поведенческих характеристик, как легкость продуцирования способов реагирования в ситуациях

межличностного взаимодействия; гибкость как способность к варьированию тактик реагирования; оригинальность разрешения коммуникативных ситуаций. В эмпирическом исследовании, выполненном А.А. Головановой, обнаружилось высоко значимые взаимосвязи между креативностью коммуникативной и интеллектуальной по вышеописанным параметрам [6]. Таким образом, в проанализированных определениях понятие КК напрямую не связано с процессом изучения иностранного языка

В статье Г.В. Лопатко при трактовке понятия «коммуникативная креативность студентов вуза» делается особый акцент на том, что творческий аспект деятельности студентов, изучающих иностранный язык, является основой формирования у них креативно-коммуникативных компетенций, обеспечивающих самостоятельное и оригинальное создание студентами иноязычного речевого продукта в процессе овладения иностранным языком. [9]. Автором подробно описываются четыре блока в структуре креативно-коммуникативной компетенции: а) когнитивный (представления студентов о природе КК, необходимости ее развития в процессе обучения); б) функциональный (анализ самой коммуникативной задачи и вариантов ее решения, варьирование решений одной и той же иноязычной коммуникативной ситуации, компенсаторные речевые навыки); в) личностный (качества, необходимые для успешного формирования данной компетенции — инициативность, гибкость, самостоятельность, открытость новому опыту); г) оценочный (рефлексия, самокритика, способность к саморазвитию). То есть с позиций компетентного подхода в современном образовании коммуникативная креативность является одним из базовых компонентов личностного потенциала обучающегося.

В исследовании Н.А. Алексеевой КК рассматривается через призму изучения творческой языковой личности, владеющей иностранным языком. КК, по мнению автора, является центральным структурным компонентом этой личности и представляет собой «интегративную способность к созданию и использованию новых, оригинальных, нестандартных способов и средств общения на иностранном языке, обеспечивающих результативное, быстрое и творческое решение ситуаций иноязычного общения» [1, стр. 3]. Творческая языковая личность определяется Н.А. Алексеевой как «упорядоченная система свойств, способностей и умений, обеспечивающих готовность к полноценному иноязычному общению средствами иностранного языка» [там же]. Исходя из последнего определения, в структуру языковой личности логично включить, помимо коммуникативной креативности, еще и креативность лингвистическую.

Понятие «лингвистическая креативность» является в психологической науке относительно новым и так же, как и КК, неоднозначно трактуемым. Например, некоторые авторы используют его только применительно к иностранному языку как «способность личности к импровизации на иностранном языке и к вариативности языкового высказывания» [10] «способность личности к использованию оригинальных, нестандартных лингвистических приемов и средств выражения мысли на иностранном языке» [4; 5]. Другие рассматривают его в контексте как иностранного, так и родного языка как «система знаний о родном/иностранном языке, благодаря которой носитель языка создает новые слова, трансформирует уже существующие языковые средства с целью расширения их семантики, привлечения внимания, достижения определенного эффекта» [13, стр.14]; «как

комплекс способностей к созданию объективно и субъективно новых идеальных продуктов с помощью средств родного или иностранного языка, продуцированию устных и письменных высказываний на основе дивергентного мышления, сопряженный со стремлением студентов к творческой речевой деятельности» [12]. Важным в данном определении нам представляется то, что автор указывает на неперенный мотивационный компонент творческой деятельности, без которого она в принципе невозможна; заостряет внимание на когнитивном (мыслительном) базисе формирования ЛК, учитывает не только иностранный, но и родной язык, а кроме того, ориентирует читателя на определенную возрастную и педагогическую категорию – студенчество.

Исходя из вышесказанного, в настоящей статье под коммуникативной креативностью будет пониматься способность эффективно и в оптимальный для решения коммуникативной задачи срок создавать собственные оригинальные речевые продукты, которые в конечном итоге направлены на успешность любого вида коммуникации как на родном, так и иностранном языке. Важно подчеркнуть, что в данном определении имеются в виду коммуникативные ситуации разного рода: в малых группах (например, учебных группах студентов вуза), в диадах (например, преподаватель-студент), в режиме реального времени и, что сейчас особенно актуально, в виртуальных формах взаимодействия. Лингвистическая креативность определяется нами как многокомпонентное образование, включающее в себя способности гибкого, вариативного, нешаблонного использования лексических и грамматических средств родного и/или иностранного языка для создания устных и письменных продуктов речевой деятельности.

Подводя итог теоретического анализа базовых понятий статьи, следует подчеркнуть, что коммуникативная и лингвистическая креативность студента, которые проявляются в его учебно-профессиональной деятельности, являются собой многокомпонентные, системные качества. Учитывая положение отечественных психологов о возможности развития творческих способностей личности, о наличии сензитивных периодов развития, мы за отправную точку экспериментального исследования принимаем тезис о внутренней мотивации деятельности как факторе развития креативной личности

Экспериментальное исследование

Для опытной проверки данного тезиса был организован формирующий эксперимент, который моделировал коммуникативную ситуацию «Монолог о приземлении инопланетной Машины Времени». Эксперимент проводился в два этапа: 1) с нейтральной мотивацией решения коммуникативной ситуации; 2) с активизацией профессиональной мотивации (мотива направленности на профессию гида, работающего с иностранными туристами). С целью реализации указанных этапов эксперимента применялась методика «Составление рассказа на заданную тему». В контрольном задании давалось указание представить, что во дворе педагогического университета приземлилась Машина Времени, прилетевшая с другой планеты, и рассказать о ней и ее обитателях на французском языке. На экспериментальном этапе задавалась следующая коммуникативная ситуация: «Вы работаете гидами в туристической фирме «Новосибтур». Приехала группа туристов из Франции, и вам нужно

провести для них экскурсию в местный краеведческий музей. Следует обратить внимание туристов на то, что главная достопримечательность этого музея – человек из будущего, из 2713 года, прилетевший к нам на Машине Времени для изучения истории человечества. Трагедия его состоит в том, что, пока он осматривал наш город, любопытные местные жители разобрали по частям его средство передвижения, он не смог улететь к себе в будущее и остался навечно здесь. Чтобы сохранить ему жизнь и здоровье, городские власти приняли решение поселить его в этом музее. Расскажите французам печальную историю человека из будущего на их языке». На решение коммуникативной задачи отводилось 5 минут. Исследование проводилось на выборке студентов факультета иностранных языков Новосибирского государственного университета, обучающихся на 4-5 курсах по специальности «Педагогическое образование: французский и английский языки». Французский язык они изучали с первого курса как первый, основной; к старшим курсам все обладали словарным запасом и грамматической базой, достаточными для решения данной коммуникативной задачи.

В качестве показателей КК испытуемых учитывалось количество микротем в составе целого текста, их вариативности и оригинальности раскрытия по отношению к главной текстовой теме, а также общее количество предложений в тексте. В качестве показателей ЛК выступали такие средства языка, как сложносочиненные и сложноподчиненные предложения (учитывались различные смысловые оттенки значений их придаточных частей).

Таблица 1.

Результаты статистического анализа показателей КК и ЛК в условиях формирующего эксперимента

Сравниваемые параметры	Задание		t-критерий Стьюдента	Уровень значимости (P)
	контрольное	экспериментальное		
Общее число предложений в тексте	9,5	11,6	2,60	0,05
Из них сложносочиненных предложений	1,3	2,6	3,33	0,01
Из них сложноподчиненных предложений	1,3	3,1	3,00	0,01
Среднее число слов в предложении	9,7	11,8	1,80	Не значимо

Анализируя данные, приведенные в таблице 1, можно констатировать, что по параметру «общее число предложений в тексте» имеются различия с высоким уровнем значимости. Это объясняется прежде всего неодинаковым количеством фактов, раскрываемых в речевых продуктах. Если при выполнении контрольного задания большинство испытуемых ограничилось лишь описанием формы и внутреннего устройства Машины Времени, то при выполнении экспериментального задания, воображая себя гидами и чувствуя ответственность за то, чтобы музейная достопримечательность была описана иностранным туристам в полном объеме, испытуемые старались охарактеризовать объект с разных сторон, выделяя при этом гораздо больше микротем (например, характеризуя не только особенности внешнего облика гостя из будущего, ни и его мировоззрение, особенности характера, поступки). Возрастание количества значимых черт объекта описания логично приводит к увеличению числа предложений, требующихся для раскрытия содержания выделенных микротем. Это напрямую зависит от возрастания продуктивности и гибкости речемыслительной деятельности испытуемых и является одним из показателей КК.

Для получения представления о языковых особенностях составленных студентами иноязычных текстов был проведен сравнительный анализ синтаксической структуры и длины фраз в сообщениях. Сопоставление имеющихся данных показало, что при работе над контрольным заданием обучаемые чаще использовали однотипные простые предложения структуры вида «подлежащее – сказуемое – второстепенные члены». При выполнении же экспериментального задания языковое оформление сообщений варьируется, способы выражения мыслей меняются за счет усложнения синтаксических конструкций, прежде всего за счет более частого употребления сложносочиненных и сложноподчиненных предложений. Наиболее часто в текстах наблюдаются сложные синтаксические структуры с пояснительными союзами *так как, поэтому, что, чтобы* и т.д. Присутствие подобных предложений в экспериментальных текстах можно объяснить тем, что, войдя в роль гидов турфирмы, студенты стремились истолковать воображаемым гостям причину наличия внешнего, интеллектуального, характерологического своеобразия описываемого объекта (например, «У этого человека не растут волосы, потому что в 23 веке невозможно жаркий климат»,

«Этот человек обладает высокой эрудицией, так как в голове его спрятан маленький компьютер), или следствие наличия этих своеобразных черт («Он не знает человеческого языка, поэтому наше общение с ним, увы, невозможно»), либо целеполагания объекта описания (« Герой из будущего посетил нас, чтобы изучать наши традиции, нашу культуру»). Стремление выражать свои мысли с помощью различных видов синтаксических единиц, отсутствие трафаретности в языковой форме высказывания свидетельствует о высоком уровне гибкости и креативности вербального мышления.

Таким образом, экспериментальное исследование помогло выявить важнейшие показатели проявления «креа-

тивного начала» решения студентами заданной коммуникативной ситуации: нетипичность и вариативность раскрытия темы; разнообразие используемого лексико-грамматического материала; композиционная завершенность и четкая структурированность высказывания. Следует еще раз подчеркнуть, что эти показатели более ярко и у большего числа студентов проявляются именно в условиях актуализации внутренней мотивации учебной деятельности, одним из важнейших компонентов которой является профессиональный мотив. Эту закономерность следует учитывать при организации процесса изучения иностранного языка как профильной учебной дисциплины в высшей школе.

Список литературы

1. *Алексеева Н. А.* Формирование коммуникативной креативности будущего специалиста в процессе обучения иностранным языкам: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Нижний Новгород, 2008. – 27 с.
2. *Бариева Х. Р.* Модель диагностики и профилактики барьеров коммуникативной креативности будущего учителя [Электронный ресурс]. – URL: https://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/115849/IFTE.1.2017_85_88.pdf?sequence=-1&isAllowed=y (дата обращения 19.02.2019)
3. *Богоявленская Д. Б.* Психология творческих способностей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – 320 с.
4. *Галкина А. В.* Педагогические условия развития лингвистической креативности в переводческой деятельности студентов // Вестник ТГУ. – 2011. – Вып. 12 (104). – С. 131–136.
5. *Галкина А. В.* Развитие лингвистической креативности в переводческой деятельности студентов // Вестник ТГУ. – 2011. – Вып. 11 (103). – С. 148–154.
6. *Голованова А. А.* Коммуникативная креативность субъекта как фактор эффективности группового решения задач: дис. ... канд. психол. наук. – Казань, 2003. – 147 с.
7. *Дружинин В. Н.* Психология общих способностей. – СПб: Питер, 2007. – 368 с.
8. *Игна О. Н.* «Слагаемые» лингвистической одаренности и способностей к иностранным языкам // Вестник Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). – 2012. – Вып. 10 (125). – С. 109–113.
9. *Лопатько Г. В.* Формирование коммуникативной креативности студентов при изучении дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности» // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 21. – С. 6–11.
10. *Мукашева Ж. У.* Лингвистическая креативность в процессе обучения иностранному языку [Электронный ресурс]. – URL: <http://pps.kaznu.kz/kz/Main/FileShow2/52485/86/3/7/0/> (дата обращения: 19.02.2019)
11. *Остроумова О. Ф.* Развитие лингвистической креативности у студентов языковых вузов // Актуальные проблемы романских языков и современные методики их преподавания: материалы Международной научно-практической конференции (22–23 октября 2015 г.) / под ред. В. Н. Васильевой. – Казань: Хэтер, 2015. – С. 153–157.

12. Тюленева Т. В. Формирование лингвистической креативности студентов неязыковых специальностей: дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2012. – 211 с.
13. Фатеева Н. А. Языковая креативность: подступы к теме // Труды Института русского языка им. В.В. Виноградова. – 2016. – № 7. – С. 13–28.
14. Халюшова Г. А. Развитие лингвистической креативности студента университета: дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2005. – 209 с.
15. Torrance E. P. Guiding creative talent- Engliwood Gliffs. – W.: Prentice-Holl, 1964. – P. 353.

УДК: 37.026.7

Е. С. Маслова
(Universität Leipzig)

EXAMINING THE LEVEL OF SELF-REGULATION SKILLS IN THE 6TH AND 7TH GRADES

Статья посвящена анализу ответов анкетирования, направленного на определение уровня развития основных метакогнитивных процессов, отвечающих за формирование саморегуляции в обучении.

Ключевые слова: Саморегуляция, метакогнитивные процессы, автономное обучение, самостоятельное обучение, планирование, стратегии обучения в средней школе, постановка целей, рефлексия.

The article is devoted to the analysis of the responses of the survey, aimed at determining the level of development of the main metacognitive processes responsible for the formation of self-regulation in learning.

Key words: self-regulation, metacognitive processes, autonomous learning, independent learning, planning, learning strategies in middle school, goal setting, reflection.

For a century, scientists in the field of pedagogy have shown that the primary goal of general school education is to teach students to learn. This goal is achieved when students can independently regulate their learning, which transforms the process of acquiring knowledge and skills into an active, autonomous process. Most often, the following five metacognitive processes are distinguished: goal-setting, planning, self-control, self-observation, and self-esteem [2].

We conducted a survey to determine the level of development of the main metacognitive processes responsible for the formation of self-regulation in learning. The basis of the survey was taken by the model of Wolfgang Zander's "This is good for me" [6]. The model includes several parts, namely strengthening of emotions, analysis of strengths and weaknesses, working out "good" strategies, informing

about existing teaching methods, and the individual concept of training. The survey was conducted on the basis of Lyceum No. 9, Novosibirsk. Pupils from 6th to 7th grade (167 people) took part in the survey. Analysis of the data showed that only 37% of students in the 6th grade and 32% of the 7th-graders are happy to go to school. This is explained by the fact that one of the main features of this age is the appearance of self-reflection, the tendency to reflect on what is happening around a teenager and in his mind; at this stage, a teenager begins to study himself. He often experiences mood changes and depressed states [5]. It is also worth noting that 93% of students in the 6th and 7th grades would like to learn better.

The central place to learn English is the school itself. It is also worth noting that the popularity of language schools and tutors is the same. At the same time, focusing on

the answers of pupils attending language schools or tutors, it can be noted that among these children there are equal numbers of those who have difficulties with the school curriculum and those for whom the school level is insufficient. Eleven percent of the 6th-grade students also note that they study independently (watch videos on Youtube or use mobile applications or training platforms such as Leo and Puzzle-English). None of the respondents chose printed materials as an additional source (textbooks, dictionaries).

In the 7th grade, there is a tendency to reduce the percentage of children learning English to only those at school; however, language schools and independent language learning are becoming more popular. There are several reasons for the growing popularity of additional non-school resources: First, the complication of the school program; second, an increase in interest in the subject; and third, a clearer vision of language learning goals.

Most students in the sixth grade ask for help from their friends. It should be noted that almost none of them indicate that they would choose the help of a friend in order to raise the language level or solve problems with understanding one or another topic. Here, we can conclude that friends often just copy ready-made answers but do not try to deal with the difficulties together. The situation is changing, and, in 7th grade, the Internet comes out on top, with the possibility to find instant answers there. The position of parents as assistants is also changing. In the 7th grade, fewer schoolchildren turn to them for help, which, on the one hand, indicates a change in information authorities in general and, on the other hand, shows an increasing desire to solve difficulties on their own. It should be noted that the role of the teacher as an assistant and source of information remains small in both the 6th and 7th grades. At the same time, one of the most popular solutions among both age

groups is to listen carefully to the teacher and ask him/her questions.

Pupils offered solutions to the problems they formulated when they learned English. Most students believe that learning problems can be solved if you make contact with the teacher and ask him/her to explain an incomprehensible topic or to tell you what is required in your homework. Many schoolchildren also believe that they could better concentrate on the lesson, listen more attentively without being distracted by something else, and study independently. Here, we can assume that students also mean by this that they can spend more time on their homework and try to figure out incomprehensible topics themselves, take the initiative, and realize their desire for independence. At the same time, the desire of students to study more seriously can be explained by a low level of self-regulation and a high level of distracting stimuli. Pupils say that they would like to understand the structure of the textbook better and learn more words in general.

Compared to the 6th grade, students in the 7th grade have the most hope for doing more diligent work in the classroom. The focus is on their abilities. In the proposed solutions, there is a desire to understand the learning process itself and what principles it is built on. There are questions such as "Why we are doing this task" or "How do we improve and speed up the process of learning new words?" Many students suggest more specific ways to solve problems, for example, memorization cards to test their knowledge before a test. Pupils further propose to conduct more testing before and after studying the material and talk about the need to increase repetition of the studied vocabulary. They note, accordingly, that words are not remembered for long and are not applied later in the lesson but are quickly forgotten.

When analyzing the proposed solutions, it can be noted that pupils of both the sixth

and seventh grades use a combination of concrete operational thinking with formal operational thinking. At the same time, there are some difficulties in the formulation of solutions, because the intentions that pupils define for themselves sound too abstract, such as «I want to know English» or «I want to know all the words». It is often just a retelling of someone else's assessment of their learning activities («I want to stop being lazy» - «you are lazy»), «I want to be more responsible» - «you are irresponsible»).

The difficulties that pupils distinguish in their educational activities can be divided into main language categories, problems with vocabulary or grammar, and problems with mental operations such as a lack of the desired level of concentration and attention.

It is also worth noting that 39% of students in the 6th grade and 50% of students in the 7th grade who indicated in the questionnaire that they have no difficulty in learning English are dissatisfied with their assessments and would like to do better. This highlights a group of students who especially need to develop their self-regulation and reflection skills.

When analyzing the questionnaires of students in the 6th grade, it can be noted that lexical difficulties are first in the list of problematic areas that appear in the process of learning a foreign language. The guys formulate their difficulties as “I cannot translate words”, “I remember the words badly”, and “I cannot translate the word right away”. There are also, as described above, abstract formulations of the problems. The problems, associated with vocabulary, spelling, and grammar, are fundamental, primarily because knowledge in these areas is checked in dictations and written tasks. Communication in a foreign language is a problem area for only 7% of students in the 6th grade, and the construction of sentences and the correct

word order are only issues for 4%. Here, we can assume that the main emphasis of monitoring and evaluation is feedback, which helps students rely on a further evaluation of their skills and progress and goes to the formal correctness of writing and pronouncing individual words, not to communication in general, and also goes to the lack of long-term goals in learning a foreign language.

Still in the first place among the difficulties are the development of vocabulary, memorizing words, and word reproduction. Compared to the 6th grade, in the 7th grade, communication difficulties are in second place. In 7th grade, the focus of attention moves from specific points, such as the correct spelling of a word or pronunciation, to a more complex task: speaking. It should also be emphasized that at the same time, the children receive such requests as “I often don't understand what the teacher wants” or “I do not know what is required of me in the task”. The development of hypothetical-deductive thinking at this age allows students to formulate such requests as “Understand how to learn texts more effectively”, “Understand how to learn words more effectively and memorize them for a longer time”, and «Understand how to learn words in the right way to remember them during a conversation” [5].

Conclusions: The survey showed that the majority of students in the 6th and 7th grades are experiencing difficulties with the formulation of the problems that arise in their study of the language and with possible solutions to eliminate them. Adolescents also had difficulties with the choice of ways to solve problems that they had when learning a foreign language, which they had formulated earlier on their own. It should be noted that the role of the teacher as an assistant and source of information remains minimal in both the 6th and 7th grades.

Most of the pupils prefer to look for ready-made answers, each time choosing in favour of using a solutions manual or cheating. It happens for several reasons: Lack of understanding of the need to perform the task, problems with goal setting, or insufficient understanding of what is required in the task. There is also a need for more competent planning of the time for the performance of tasks, especially homework. It is worth highlighting the problems with self-control, which students themselves define as consisting of constant distraction, inattention, lack of understanding of what happens in the lesson, and difficulties with self-observation. In 89% of the questionnaires, one of the main qualities that prevent teenagers from learning is laziness. The concept is quite abstract, expressed in the unwillingness to do anything. Often, students have offered the option “just stop being lazy” as a solution to learning problems. That indicates that it is difficult for adolescents to assess the exact reasons for their unwillingness to perform a particular task. It can be assumed that, in general, the level of self-regulation skills

in sixth-seventh grades is rather low. At the same time, according to Piaget's theory of cognitive development, puberty is the stage of transition from the use of specific operations to the use of formal operations in reasoning. Teens are becoming aware of the limitations of their thinking process [4]. Changes occurring in many parts of the brain during puberty may be necessary for cognitive progress. However, they argue that schooling, communication, and contradictions in ideas in communication with peers and experience in solving complex problems and adaptation are all necessary conditions for the development of formal operational reasoning. Adolescents who have reached this stage have reached the level of reasoning of an adult. All this speaks in favour of the fact that special attention should be paid to the development of self-regulation skills when teaching this age group.

Despite the progress made recently by scientists in the field of self-regulatory learning methodology, it is possible to speak about the insufficient empirical implementation (practical application) of these studies [1, 3, 7].

Список литературы

1. *Clearly, Callan, Malatesta, and Adams, T.* Examining the level of convergence among self-regulated learning microanalytic processes, achievement, and a self report questionnaire // *Journal of Psychoeducational Assessment* vol. 35(5), Canada, 2015. – 450 p.
2. *Dale H. Schunk and Jeffrey A.* Green Handbook of Self-Regulation of learning and Performance 2nd Edition. – New York: Routledge, 2018. – 513 p.
3. *Hadwin, Järvelä and Miller; M.* Self-regulation, co-regulation, and shared regulation in collaborative learning environments // D. H. Schunk and J. A. Greene (Eds.) *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2nd ed.). – New York: Routledge, 2018. – 513 p.
4. *Piaget, Jean, Inhelder, Barbel.* Memory and intelligence. – Hove: Psychology Press Ltd, 2016. – 428 p.
5. *Robert E. Slavin* Educational psychology theory and practice. – Boston: [u.a.] Allyn and Bacon, 1994. – 580 p.
6. *Wolfgang Sander; Christian Igelbrink.* Selbstbestimmt urteilen lernen. Schüler emotional stärken durch Metakognition und Urteilsbildung. Das Modellprojekt «Das ist gut für mich!» LIT-Verl. 2010
7. *Zimmerman B. J., Schunk D. H.* (Eds.). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. – Abingdon-on-Thames, UK: Routledge. – P. 21011.

УДК 81-13

С. А. Павлиашвили*(Новосибирский государственный педагогический университет)*

ИГРОВЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Статья рассматривает проблемы в методике обучения лексике иностранных языков в отечественных и зарубежных направлениях в истории педагогики. А также рассмотрена информация о преимуществах использования игрового метода для обучения иноязычной лексике.

Ключевые слова: новая лексика, иностранный язык, начальный этап обучения, обучение иностранному языку, методики преподавания иностранного языка, игра, функции игры, игровая методика.

This article deals with the methodical problems of teaching vocabulary of foreign languages in domestic and foreign areas in the history of pedagogy. Information about the benefits of using the game method of teaching foreign language vocabulary is also considered.

Keywords: new vocabulary, foreign language, initial stage of teaching, foreign language teaching, foreign language teaching methods, game, game functions, game methodology

Современные тенденции в образовании выдвигают новые требования к повышению качества преподавания иностранного языка в общеобразовательных учреждениях, а также в Высших учебных заведениях и в Высшей Школе¹. Отечественными методистами А.А. Любарской, И.А. Грузинской, И.В. Рахмановым, А.А. Миролубовым, В.С. Цетлиным, Н.Б. Марчан, Е.П. Пассовым и т.д. были разработаны теоретические положения по овладению иноязычной лексикой, рассмотрены вопросы по рационализации словарей. На смену терминов «пассивный» и «активный» введены «продуктивный» и «рецептивный», а также стали уделять большое внимание проблеме семантизации лексики. Было уделено огромное значение процессу обучения лексике. Разработали систему лексических упражнений, дифференцированных, связанных с применением антонимов, синонимов и омонимов и т.д. Упражнения на использование лексических единиц

в составе предложения: упражнения в заполнении пропусков, в дополнении предложений. Определили методическую типологию лексики: установили виды слов с позиции сложности при ее изучении².

Лексика – это минимальная и важнейшая часть любой языковой системы³. Лексическая единица – основная языковая единица, способная обозначать предметы, явления, их признаки, действия, чувства и т.д.⁴. К лексике относятся слова, сокращенные слова, устойчивые словосочетания⁵. Без овладения словарным запасом невозможно ни воспроизводить речь на иностранном языке, ни выразить собственные мысли.

² Михайленко Т. М. Игровые технологии как вид педагогических технологий. //Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/19/1084/> (дата обращения: 6.05.2018 г.).

³ Там же. – С.257.

⁴ Нелюбин Л. Л. Толковый переводоведческий словарь //Режим доступа: <https://perevodovedcheskiy.academic.ru/730> (дата обращения: 6.05.2018 г.).

⁵ Зайцева С. Е. Методика обучения лексике // Режим доступа: <https://www.sworld.com.ua/index.php/uk/pedagogy-psychology-and-sociology-411/theory-and-methods-of-studying-education-and-training-411/11158-411-0198> (дата обращения: 6.05.2018 г.).

¹ Усольцева Д. А. Особенности работы с новой лексикой иностранного языка на начальном этапе обучения // Молодой ученый. Международный научный журнал. 2017. №23. С. 256.

Для этого необходимы продуктивные, рецептивные навыки, социо-культурные знания и учения, а также лингвистические знания⁶.

В процессе освоения лексики недостаточно осуществлять первичное ознакомление, проводить упражнения на их применение, контролировать процесс развития лексических навыков и т.д. Лексика должна занимать важное место в процессе обучения. Однако на сегодняшний день остается актуальной проблема исследования новых методов обучения иностранным языкам, способствующих более эффективному и быстрому освоению слов⁷.

В истории методики преподавания иностранного языка выделяют:

1. Переводной метод. Он основывается на понимании языка как системы и опирается на когнитивный подход⁸;

2. Прямой и натуральный метод. Опирается на изучение иностранного языка преимущественно в устной форме⁹;

3. Смешанные методы. Они ориентированы на теоретическую часть изучения языка;

4. Сознательно-сопоставительный. Он рассматривает аспекты формирования умений и навыков, способствующих развитию иноязычной речевой деятельности¹⁰;

5. Коммуникативный метод. Он ориентирован на развитие речемыслительной деятельности учащихся в процессе построения коммуникативных отношений¹¹.

6. Игровой метод. Он направлен на усвоение нового, закрепление ранее изученного материала, развитие творческих способностей учащихся, формирование общеучебных умений и навыков, развитие коммуникационных отношений в естественной игровой форме¹².

7. Программный метод обучения с использованием компьютера. Освоение и закрепление материала реализуется в процессе прохождения разнообразных упражнений¹³.

8. Групповой метод обучения. Изучение материала происходит в группе путем построения межличностных связей, взаимопомощи, естественной конкуренции¹⁴.

9. Проблемный метод обучения. Изучение и закрепление материала происходит путем установления учителем проблемной ситуации и решения ее учащимися¹⁵.

10. Проектный метод. Он ориентирован на изучение материала путем детальной разработки проблемы через исследования¹⁶.

В данной работе рассматривается применение игрового метода в обучении иноязычной лексике.

По мнению Н.Б. Марчан для эффективного изучения новой лексики следует использовать игровые методы обучения, ориентированные на активизацию учебной деятельности учащихся. Использование игрового метода в процессе обучения создает благоприятную психологическую атмосферу и позво-

⁶ Гальскова Н. Д., Гез .Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. Изд. 3-е. – М., 2006. – С. 287–288

⁷ Усольцева Д. А. Указ. соч. – С. 257.

⁸ Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)//Режим доступа: https://methodological_terms.academic.ru/309/ГРАММАТИКО-ПЕРЕВОДНОЙ_МЕТОД_ОБУЧЕНИЯ (дата обращения: 5.5.2018 г.).

⁹ Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)//Режим доступа: https://methodological_terms.academic.ru/1555/ПРЯМОЙ_МЕТОД_ОБУЧЕНИЯ (дата обращения: 5.5.2018 г.).

¹⁰ Коньшева А. В. Современные методы обучения английскому языку. Изд. 2-е, стереотип. – Мн., 2004. – С. 10

¹¹ Там же. – С. 23–25.

¹² Там же. – С. 30.

¹³ Там же. – С. 42.

¹⁴ Коньшева А.В. Указ. соч. – С. 50– 51.

¹⁵ Там же. – С. 67.

¹⁶ Там же. – С. 72

ляет учащимся раскрепоститься и воспринимать иноязычную речь как способ общения в коллективе¹⁷.

Согласно Е.П. Пассову, игра – это деятельность, мотивированная без отсутствия принуждения, индивидуальная и глубоко личная, обучающая и воспитывающая в коллективе и через коллектив, развивающая психологические функции и способности¹⁸.

Игровой метод – это один из самых продуктивных методов обучения в педагогике¹⁹. Использование игр в процессе обучения иностранному языку делает учебный процесс более содержательным, качественным. Эмоциональное состояние учащихся раскрепощается. Стимулируется интерес к изучаемой теме²⁰.

Применение игровых методов в процессе обучения иностранного языка способствует выполнению ряда важных методических задач, психологической готовности учащихся к восприятию нового материала; создает естественную ситуацию многократного усвоения и тренировки нового языкового материала²¹.

В методике обучения иностранного языка игру рассматривают как способ организации воспитания и обучения как один из компонентов педагогической культуры²².

¹⁷ Марчан Н. Б. О некоторых приемах повышения эффективности изучения лексики // Иностранные языки в школе. 2004. № 5. – С. 77.

¹⁸ Зайцева С. Е. Указ. соч.

¹⁹ Сбитнев К. В. Ролевая игра в обучении иностранному языку студентов 1-го курса // Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/rolevaya-igra-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-studentov-i-go-kursa-neyazykovogo-vuza> (дата обращения: 7.05.2018 г.).

²⁰ Михайленко Т. М. Указ. соч.

²¹ Соболева Ж. С., Раубо К. В. Особенности методики обучения китайскому языку младших школьников // актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. - 2015. - №9. - с. 208-209.

²² Михайленко Т. М. Указ. соч.

Игра в процессе обучения выполняет следующие функции:

Обучающая функция – это развитие памяти, внимания, восприятия информации, развитие общеучебных умений и навыков.

Воспитательная функция – это воспитание качеств внимательного и гуманного отношения к партнеру по игре, развивает чувство взаимопомощи.

Развивающая функция ориентирована на гармоничное развитие личностных качеств с целью активизации резервных возможностей учащихся.

Коммуникативная функция ориентирована на создание атмосферы иноязычного общения, объединения коллектива. Способствует установлению новых эмоционально-коммуникативных отношений на иностранном языке между участниками игры.

Психологическая функция формирует навыки подготовки физиологического состояния для более эффективной деятельности, перестройки психики на усвоение больших объемов информации.

Развлекательная функция создает благоприятную атмосферу для усвоения нового материала.

Релаксационная функция снимает эмоциональное напряжение, вызванное нагрузкой на нервную систему учащихся²³.

Игры дифференцируются на следующие группы применения:

1. По аспекту деятельности – интеллектуальные, социальные, психологические, трудовые и физические игры.

2. По форме построения – обучающие, тренировочные, контролирующие, познавательные, воспитательные, развивающие, репродуктивные и т.д.

3. Игры по форме игровой методики дифференцируются на: предметные, сюжетные, ролевые, деловые, имитационные, игры-драматизации.

²³ Глейкина Е. О. Использование сюжетно-ролевых игр на уроках иностранного языка // Режим доступа: <http://vestnikpedagoga.ru/publikacii/publ?id=3157> (дата обращения: 8.05.2018 г.).

4. По игровой среде – с использованием предметов и без предметов, настольные, комнатные и т.д.

В аспекте целевой ориентации игры делятся на:

1. Дидактические. Применяются для расширения кругозора, познавательной деятельности учащихся, формируют умения и навыки необходимые для практической деятельности, способствуют развитию обще-учебных, трудовых умений и навыков.

2. Воспитывающие. Ориентированы на воспитание самостоятельности, межличностных отношений и т.д.

3. Развивающие. Способствуют развитию мышления, памяти, внимания, воображения, фантазии, творческих способностей и т.д.

4. Социализирующая. Прививает нормы и ценности данной культуры, адаптирует учащегося к нормам новой социальной среды²⁴.

Игровой подход особенно эффективен на начальном этапе изучения лексики. Он позволяет организовать естественные коммуникативные ситуации в процессе обучения.

Игра увлекает учащихся учебной работой, активизирует их интеллектуальные ресурсы для усвоения нового материала. Рассмотрим некоторые игры, ориентированные на изучение лексики²⁵. Лексические игры способствуют развитию речевой реакции, знакомят учащихся с сочетаемостью слов, активизируют речемыслительную деятельность и тренируют употребление слов и словосочетаний в условиях максимально приближенной к естественной обстановке²⁶.

Игра «Угадай, кто сказал?», ориентирована на закрепление новой лексики. Ход игры: Всем учащимся раздаются карточки с номерами. Ведущий достает любую попавшуюся из общей корзины, называет номер. Учащийся с соответствующим номером карточки становится «отвечающим», он выходит и становится лицом к доске и спиной к аудитории. Далее, ведущий снова достает карточку с номером и показывает ее группе. Учащийся с соответствующим номером, изменив голос, называет любое слово из пройденной темы, а «отвечающий» угадывает, кто сказал. Угадав, он называет перевод слова и записывает его на доске.

Игра «Угадай предмет», ориентирована на закрепление новой лексики, на развитие навыков практического применения. Ход игры: на доске прикреплены несколько картинок с иероглифами по пройденному лексическому материалу. Учащийся выходит к доске, становится к ней спиной. Путем задавания вопросов к аудитории, пытается угадать, какие слова есть на доске. Например, при прохождении темы «Фрукты», учащийся задает вопрос: «有苹果吗?». Если данных слов нет на доске, то группа отвечает: «没有苹果。», а если они есть, то учащиеся отвечают: «有苹果。» и т.д.

Игра «Кто быстрее?», ориентирована на закрепление ранее изученной лексики. Ход игры: учащиеся делятся на две линии напротив доски, к которой прикреплены закрытые картинки, обозначающее какое-либо слово. В конце линии у каждой из команд есть свой стол с иероглифическими карточками. Первый участник из каждой команды стоит лицом к доске, все остальные спиной. Он снимает с доски любую карточку со словом, называет его другому участнику и так по цепочки. Задача последнего участника цепочки найти соответствующий письменный вариант данному

²⁴ Коньшева А. В. Указ. соч. – С. 28–29.

²⁵ Усольцева Д. А. Указ. соч. – С. 257.

²⁶ Ефимова Р. Ю. Организационно-обучающие игры на уроках иностранного языка // Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionno-obuchayuschie-igry-na-urokah-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 8.05.2018 г.).

слову и отнести его учителю. Выполнив задание, первый участник становится последним, а второй первым. Побеждает команда, которая быстрее всех избавится от карточек на столе²⁷.

Игра «Больше слов» активизирует лексику по изученной теме. Ход игры: делим группу на две команды. Задача каждой назвать или написать как можно больше слов на заданную букву, слог, иероглиф и т.д. Выигрывает команда, назвавшая наибольшее количество правильных слов. Игра может проходить в письменной и устной форме. Например: на доске написан иероглиф «毛», участникам каждой команды нужно написать слова на тему «вещи» с использованием данного иероглифа, например: «毛巾», «毛衣», «毛毯», «毛巾被», «毛毡» и т.д.

Игра «По цепочке» ориентирована на закрепление лексики по ранее изученным темам. Ход игры: учащиеся рассаживаются, образуя круг, затем передается по кругу мешок, в котором были заранее помещены свертки с записанными словами. Каждый учащийся вытаскивает из мешка один сверток, содержание которого он никому не показывает, далее, при помощи жеребьевки выбирается участник, который первым вступает в игру. Его задача назвать предложение, а то слово, которое было на листочке, показать на жестах²⁸. Например, на этапе закрепления иноязычной

лексики на тему «покупка», участникам раздаются свитки со словами на данную тематику: «苹果», «书», «裤子», «咖啡» и т.д. Задача «первого» участника сказать предложение: «我要买.....», а то, что он хочет «купить» - нужно показать на жестах. Остальные участники игры в это время угадывают, что он хочет купить. И когда какой-то участник угадывает правильный вариант ответа, «первый» участник полностью называет предложение. Далее игра идет по цепочке.

Игровые методы способствуют изучению и восприятию слов в отдельном виде и в предложениях.

Использование игровых методов в процессе обучения создают благоприятную психологическую атмосферу, занятие становится более увлекательным и эффективным, способствуют раскрепощению учащихся, мотивируют на изучение иностранного языка.

Игры по формированию лексических навыков знакомят учащихся с новыми словами и фразами, учат использовать данные слова в естественных коммуникативных ситуациях, способствуют активизации речевой и мыслительной деятельности, формируют речевые реакции. Процесс изучения иноязычной лексики воспринимается как естественный способ общения. Игровые методы можно применять на каждом уроке иностранного языка, главное, чтобы они соответствовали целям и задачам.

²⁷ Усольцева Д. А. Указ. соч. – С. 257–258.

²⁸ Ефимова Р. Ю. Указ. соч.

Список литературы

1. Гальскова Н. Д., Гез. Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – 3-е изд. – М.: Академия, 2006. – 336 с.
2. Коньшова А. В. Современные методы обучения английскому языку. – 2-е изд., стереотип. – Мн.: ТетраСистемс, 2004. – 176 с.
3. Марчан Н. Б. О некоторых приемах повышения эффективности изучения лексики // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 5. – С. 77–78.
4. Усольцева Д. А. Особенности работы с новой лексикой иностранного языка на начальном этапе обучения // Молодой ученый. – 2017. – № 23. – С. 256–258.

5. *Соболева Ж. С., Раубо К. В.* Особенности методики обучения китайскому языку младших школьников // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – 2015. – № 9. – С. 208–213.

6. *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Электронный ресурс]. – URL: [https://methodological-terms.academic.ru/309/ ГРАММАТИКО-ПЕРЕВОДНОЙ_МЕТОД_ОБУЧЕНИЯ](https://methodological-terms.academic.ru/309/ГРАММАТИКО-ПЕРЕВОДНОЙ_МЕТОД_ОБУЧЕНИЯ) (дата обращения: 08.05.2019)

7. *Бексултанова Л. А.* Использование игровых технологий при обучении иностранному языку [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/ispolzovanie-igrovyyh-tehnologiy-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 08.05.2019)

8. *Вепрева Т. Б.* Лексика в обучении иностранным языкам. Лексика, принципы обучения лексике [Электронный ресурс]. – URL: <http://docplayer.ru/49079404-T-b-vepreva-leksika-v-obuchenii-inostrannym-yazykam-t-vepreva-vocabulary-in-foreign-language-teaching.html> (дата обращения: 08.05.2019)

9. *Глейкина Е. О.* Использование сюжетно-ролевых игр на уроках иностранного языка [Электронный ресурс]. – URL: <http://vestnikpedagoga.ru/publikacii/publ?id=3157> (дата обращения: 08.05.2019)

10. *Ефимова Р. Ю.* Организационно-обучающие игры на уроках иностранного языка [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionno-obuchayuschie-igry-na-urokah-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 08.05.2019)

11. *Зайцева С. Е.* Методика обучения лексике [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.sworld.com.ua/index.php/uk/pedagogy-psychology-and-sociology-411/theory-and-methods-of-studying-education-and-training-411/11158-411-0198> (дата обращения: 08.05.2019)

12. *Михайленко Т. М.* Игровые технологии как вид педагогических технологий [Электронный ресурс]. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/19/1084/> (дата обращения: 08.05.2019)

13. *Нелюбин Л. Л.* Толковый переводоведческий словарь [Электронный ресурс]. – URL: <https://perevodovedcheskiy.academic.ru/730> (дата обращения: 08.05.2019)

14. *Сбитнев К. В.* Ролевая игра в обучении иностранному языку студентов 1-го курса [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/rolevaya-igra-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-studentov-i-go-kursa-neyazykovogo-vuza> (дата обращения: 08.05.2019)

УДК 303.01

Ж. С. Соболева

(Новосибирский государственный педагогический университет)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОНЯТИЙ «ЦИФРОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ» И «ЦИФРОВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ»

Целью статьи является теоретико-методологическое осмысление проблемы определения таких понятий, как «цифровая грамотность» и «цифровая компетенция». Автором предложен краткий обзор современных исследований по данной теме. Предпринята попытка систематизации подходов в формировании определения цифровой грамотности. Предложено соотношение понятий «цифровая грамотность» и «цифровая компетенция».

Ключевые слова: цифровая грамотность, цифровая компетенция, цифровизация, цифровая безопасность, контент, цифровое общество, цифровое образование, информационно-коммуникационные технологии.

The purpose of this paper is a theoretical and methodological understanding of the problem of defining such concepts as “digital literacy” and “digital competence”. The author offered a brief overview of current research on this topic. An attempt has been made to systematize approaches in defining the definition of digital literacy. A correlation of the concepts of “digital literacy” and “digital competence” is proposed.

Keywords: digital literacy, digital competence, digitalization, digital security, content, digital society, digital education, information and communication technologies.

На сегодняшний день одной из основных задач государственной политики является становление цифрового общества. Для решения поставленной задачи регулярно создается, совершенствуется и обновляется нормативно-правовая база сферы образования: разрабатываются приоритетные образовательные проекты, стратегические целевые программы на федеральном или региональном уровне.

В основе нормативно-правовой базы, направленной на развитие цифрового образования в Российской Федерации, является Указ президента РФ № 203 «О Стратегии развития информационного общества в РФ на 2017-2030 годы»¹. В рамках данной стратегии устанавливается порядок реализации государственной политики в области применения государственными организациями информационных и коммуникационных технологий в процессе предоставления услуг гражданам России.

В процессе реализации данной стратегии на данном этапе были уже решены следующие задачи:

1. Министерством образования и науки РФ были обновлены правила использования электронного и дистанционного обучения.

2. Приняты такие приоритетные образовательные проекты как: «Создание современной образовательной среды для школьников», «Цифровая школа», «Современная цифровая образовательная среда в РФ».

3. Созданы доступные образовательные онлайн-платформы.

4. Разработана нормативно-правовая база для регламентации процесса цифровизации образования.

Проанализировав проделанную работу по развитию цифрового образования в нашей стране, можно сделать вывод, что государство стремится к массовому внедрению цифрового обучения на всех ступенях образования.

Таким образом, важнейшими задачами, которые стоят перед образовательными организациями становятся: погружение обучающихся в цифровую образовательную среду с целью формирования у них цифровой грамотности; а также подготовка высококвалифицированного преподавательского состава, обладающего цифровой грамотностью не только для развития цифровой образовательной среды, но и для создания качественного образовательного контента [3, с. 45].

Формирование цифровой грамотности становится ключевым пунктом в процессе цифровизации общества, однако в данный момент в отечественных исследованиях не существует единого понятия «цифровая грамотность». В этой связи основной целью данной работы становится изучение теоретико-методологических предпосылок формирования понятия «цифровая грамотность».

Понятие «цифровая грамотность» в мировом сообществе впервые появилось на рубеже 80-90-ых годов прошлого века. Первое официальное упоминание данного понятия связывают с именем Пола Гилстера и его книгой

¹ Указ Президента Российской Федерации «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 - 2030 годы» от 9 мая 2017 г. № 203 // Собрание актов Президента и Правительства Российской Федерации

«Цифровая грамотность», вышедшей в 1997 году.

П. Гилстер определяет цифровую грамотность как «умение понимать и использовать информацию, предоставленную во множестве разнообразных форматов и широкого круга источников с помощью компьютеров» [11].

Постепенно данный термин стал использоваться в работах и других зарубежных авторов, таких как M. Alcock, J. Davies, T. Druckrey, M.L. Fisher, S. Hargadon, H.H. Jacobs, B. Sheskey, S.R. Tolisano и др. [9, 10]

Примерно в это же время появляется понятие «медиаграмотность», которое многие авторы воспринимают как синоним «цифровой грамотности», однако медиаграмотность в большей степени делает акцент на критичное отношение к используемому информационному материалу [11].

По мнению П. Гилстера «интернет требует, чтобы мы воспринимали его как комбинацию традиционных форм медиа», таким образом можно говорить о том, что автор представляет медиаграмотность как один из компонентов цифровой грамотности. Помимо медиаграмотности в работе П. Гилстера были предложены и другие критерии достижения цифровой грамотности: информационная грамотность, коммуникативная и креативная компетентность [12].

В отечественных исследованиях понятие цифровая грамотность появилось относительно недавно и не получило единого определения. Вопросом развития цифровой грамотности занимаются такие исследователи как А.Г. Асмолов, А.Л. Семенов, А.Ю. Уваров, Н.Д. Берман, Л.Г. Зверева, В.С. Петрова, Е.Г. Потупчик, Е.И. Рассказова, Г.У. Солдатова, А.В. Шариков, Е.Е. Щербик и др.

Наиболее теоретически обоснованным является исследование А.В. Шарикова, в котором он выделяет четыре подхода в изучении проблемы цифро-

вой грамотности среди отечественных авторов, условно подразделяя их на инфокоммуникационно-технологический, психолого-педагогический, медийно-информационный и индустриальный подходы.

Как уже было отмечено ранее, данное разделение можно считать лишь условным, однако на его основе автор предлагает четырехкомпонентную модель цифровой грамотности, состоящую из:

1. Техничко-технологических возможностей.
2. Содержательно-коммуникативных возможностей.
3. Техничко-технологических угроз.
4. Социопсихологических угроз [8, с. 105].

А.В. Шариков полагает, что четыре вышеизложенных компонента должны лежать в основе определения понятия «цифровая грамотность».

В свою очередь Н.Д. Берман предлагает нам следующее определение цифровой грамотности: «способность человека использовать цифровые инструменты (в самом широком смысле) с пользой для себя».

Содержание цифровой грамотности Н.Д. Берман видит трехчастной: цифровые компетенции, цифровое потребление и цифровая безопасность.

Под цифровыми компетенциями автор понимает владение технологиями поиска в интернете, способность критического восприятия информации и проверки ее на достоверность, умение создавать мультимедийный контент с целью размещения его в сети, использование мобильных средств коммуникации. Цифровое потребление рассматривается в широком смысле как доступность всевозможных цифровых технологий. Цифровая безопасность представляет собой владение навыками безопасной работы в сети интернет [2, с. 36].

По мнению вышеперечисленных авторов, понятие цифровая грамотность

должно носить многокомпонентный характер и изложено в широком смысле.

М.В. Слесарь предлагает рассматривать цифровую грамотность в более узком смысле как способность создавать и использовать контент с помощью цифровых технологий, включая навыки компьютерного программирования, поиск и обмен информацией, коммуникацию с другими людьми [6, с. 10].

Г.У. Солдатова и Е.И. Рассказова опираются в своих исследованиях на более ранние работы А.Г. Асмолова, А.Л. Семенова, рассматривая цифровую грамотность как закономерный итог внедрения в процесс обучения информационно-коммуникационных технологий. В исследованиях Г.У. Солдатовой и Е.И. Рассказовой авторы говорят о необходимости перехода от понятия цифровая грамотность к понятию цифровая компетентность, считая его более подходящим системе отечественного образования и применения в русле компетентностного подхода в обучении. В конечном итоге рассматривая цифровую грамотность и компетентность как единое целое. Под цифровой компетентностью понимается «основанная на непрерывном овладении компетенциями (знания, умения, мотивация, ответственность) способность индивида уверенно, эффективно, критично и безопасно выбирать и применять информационно-коммуникационные технологии в разных сферах жизнедеятельности». Иными словами «цифровая компетентность – это не только сумма общепользовательских и профессиональных знаний и умений, которые представлены в различных моделях ИКТ-компетентности, информационной компетентности, но и установка на эффективную деятельность и личное отношение к ней, основанное на чувстве ответственности» [7, с. 27].

Таким образом, данное понятие является своеобразным обобщением изло-

женных выше определений цифровой грамотности, предложенных авторами в их многоаспектной комплексной вариации.

Восприятие цифровой грамотности через компетентностный подход уже нашло отражение в работах современных авторов, например, таких как Е.Г. Потупчик. В своей статье, опираясь на определение, данное Г.У. Солдатовой и Е.И. Рассказовой, она наиболее подробно рассматривает цифровую безопасность, как один из основных компонентов цифровой грамотности, развитие которого является наиболее актуальным для начальной школы [5, с. 180].

Еще одна группа авторов, сконцентрировавшая свои исследования цифровой грамотности в русле компетентностного подхода это В.С. Петрова и Е.Е. Щербик. В своем исследовании они выделяют острую необходимость определить и сформировать базовые цифровые компетенции, оценить их уровень и создать условия для их развития и улучшения. Под цифровыми компетенциями понимаются «навыки эффективного использования новых технологий» [4, с. 238]. Не смотря на то, что данное ими понятие является очень широким, авторы предлагают систему, которую называют «области цифровой компетенции» - информационная грамотность, коммуникация, создание цифрового контента, безопасность, умение решать технические проблемы. По мнению авторов, данные пять структурных компонента цифровой компетенции становятся центральными при формировании цифровой грамотности населения.

Подводя итоги данного исследования можно прийти к выводам, что исследования отечественных авторов глобально делятся на две группы. Те, кто разделяют понятия цифровая грамотность и цифровая компетенция, выделяя цифровую

грамотность как более крупное понятие, в состав которого входит цифровая компетенция как один из структурных компонентов. И те, кто объединяют дан-

ные понятия в одно целое, укрупняя понятие цифровая компетенция, и наделяя его всеми структурными компонентами понятия «цифровая грамотность».

Список литературы

1. Асмолов А. Г., Семенов А. Л., Уваров А. Ю. Российская школа и новые информационные технологии: взгляд в будущее десятилетие. – М.: НексПринт, 2010. – 84 с.
2. Берман Н. Д. К вопросу о цифровой грамотности // Современные исследования социальных проблем. – 2017. – № 8. – С. 35–38.
3. Зверева Л. Г., Ткачева А. Г. Этапы и пути становления цифрового образования в России // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2019. – № 3. – С. 43–45.
4. Петрова В. С., Щербик Е. Е. Измерение уровня сформированности цифровых компетенций // Московский экономический журнал. – 2018. – № 5 (3). – С. 237–244.
5. Потупчик Е. Г. Сетевое взаимодействие как условие формирования цифровой грамотности младших школьников на уроках информатики // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2017. – № 3 (41). – С. 178–183.
6. Слесарь М. В. Сетевая среда учреждений повышения квалификации как важнейший фактор совершенствования профессионализма педагогов условиях цифровизации системы образования // Философские и методологические проблемы образования. – 2018. – № 2 (21). – С. 7–12.
7. Солдатова Г. У., Рассказова Е. И. Психологические модели цифровой компетентности российских подростков и родителей // Национальный психологический журнал. – 2014. – № 2 (14). – С. 25–31.
8. Шариков А. В. Концепции цифровой грамотности: Российский опыт // Коммуникации. Медиа. Дизайн. – 2018. – Т. 3, № 3. – С. 96–112.
9. Alcock M., Fisher M. L., Hargadon S., Jacobs H. H., Sheskey B., Tolisano S. R. Mastering digital literacy. – Bloomington, IN: Solution Tree Press, 2014.
10. Davies J. DOA: education in the electronic culture. – Lanham, Md.: Scarecrow Press, 2003.
11. Druckrey T. Electronic culture: technology and visual representation. – New York: Aperture, 1996.
12. Gilster P. Digital Literacy. – N. Y.: Wiley Computer Publishing, 1997.
13. Houk A., Bogart C. Media literacy: thinking about. – Dayton, Ohio: Pflaum/Standart, 1994.

УДК 372.881.1

Ж. С. Соболева*(Новосибирский государственный педагогический университет),***К. В. Раубо***(Новосибирский государственный педагогический университет),***Л. А. Макаренко***(Новосибирский государственный педагогический университет)*

ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ СЛУХО-ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ НА НАЧАЛЬНОЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Целью статьи является предложение автором содержания этапов обучения слухо-произносительным навыкам студентов, изучающих китайский язык. В рамках статьи наиболее подробно рассматриваются особенности развития слухо-произносительных навыков на начальном этапе, так как именно данный этап является ключевым в становлении аудитивных и произносительных навыков, определяя дальнейшее качество изучения китайского языка. Для наиболее глубокого рассмотрения вопроса развития навыков аудирования и произношения предлагаются основные типологические особенности китайского языка, такие как слоговая структура языка, наличие тонов, интоном и т. д.

Рассматриваются этапы одного из базовых методических принципов обучения китайскому языку, предлагаются решения проблемы правильного звучания китайской речи неносителем языка.

Ключевые слова: китайский язык, произношение, аудирование, слухо-произносительные навыки, этапы развития СПН, фонетика, артикуляция.

The purpose of this paper is to offer the author of the content of the stages of learning the listening and pronunciation skills of students learning Chinese language. In this article, the features of the development of listening and pronunciation skills at the initial stage are considered in greater detail, since this stage is the key to the development of auditory and pronunciation skills, determining the further quality of learning Chinese language. For the most in-depth consideration of the development of listening and pronunciation skills, the main typological features of the Chinese language are suggested, such as the syllable structure of the language, the presence of tones, intones, etc.

The stages of one of the basic methodological principles of teaching Chinese are considered, solutions to the problem of correct sounding of Chinese speech by a non-native speaker are proposed.

Key words: Chinese language, pronunciation, listening, listening and pronunciation skills, stages of LPS development, phonetics, articulation.

Современные политические и экономические отношения между Россией и Китаем диктуют постоянный спрос на специалистов, владеющих китайским языком на высоком уровне. В этой связи необходима не только базовая языковая подготовка учащихся высшей школы, но и качественное аспектное обучение, в том числе произносительной стороне речи. В процессе обучения иностранному языку одним из важнейших этапов является формирование и развитие слухо-произносительных навыков [5, с. 204]. Развитие в первую оче-

редь именно этих навыков позволяют осуществлять коммуникацию на профессиональном уровне. Как правило, в процессе обучения основное внимание уделяется передаче студентам знаний о языке вместо обучения навыкам владения языком [1, с. 153]. Увеличивающийся в настоящее время в России интерес к китайскому языку и культуре стимулирует преподавателей к изучению методики его преподавания.

Проблемой формирования и развития слухо-произносительных навы-

ков занимались многие отечественные и зарубежные ученые методисты, такие как: Г. В. Рогова, Е. Н. Соловова, Е. В. Сорокина, Г. И. Тунгусова, С.И. Сюй, Хань Биншуан, Сунь Дэцзинь и т.д.

Для того чтобы наиболее подробно рассмотреть особенности развития данных навыков в процессе обучения китайскому языку, необходимо определить сущность и структуру понятия «слухо-произносительные навыки». Так, например, Г. В. Рогова под слухо-произносительными навыками понимает «способность воспринимать и правильно ассоциировать слышимый звук и интонацию с соответствующим им значением и произносить звуки и интонаемы»[4, с. 67].

В свою очередь, Е. Н. Соловова определяет слухо-произносительные навыки как «доведенная до автоматизма способность безошибочного, быстрого, стабильного одновременного восприятия и узнавания фонетического кода» [6, с. 23].

В рамках данного исследования будем опираться на определение понятия «слухо-произносительные навыки» данное Г. В. Роговой, поскольку оно наиболее полно отражает, суть не только произносительной стороны речи, но и основные фонетические особенности китайского языка.

В методике обучения иностранному языку принято разделять «слухо-произносительные навыки» на: аудитивные, произносительные и ритмико-интонационные. Под аудитивными навыками понимается процесс формирования операций по выделению и узнаванию в потоке речи отдельных фонем, слогов, слов, словосочетаний и предложений.

Произносительные навыки представляют собой умение правильно артикулировать (произносить) звуки, соединяя их в слоги, а затем в слова, словосочетания и предложения, а также их верное тонирование и интонирование.

Владение ритмико-интонационными навыками позволяет говорящему максимально приблизиться к эталонному звучанию носителя языка. Знание смысловых и логических ударений, интоном, делает речь связной и понятной для слушающего.

В основе развития слухо-произносительных навыков принято выделять три этапа: начальный, средний и старший (продвинутый).

На начальном этапе необходимо заложить основы процесса говорения, слушания и чтения. На данном этапе обучение фонетике носит наиболее интенсивный характер. Обязательным условием обучения является развитие СП навыка наряду с изучением нового языкового материала.

Процесс обучения произношению новых звуков происходит, как правило, в русле функционального подхода: начинаясь с наиболее простых звуков (похожих на звуки родного языка), которые участвуют в составе первых необходимых слов и фраз.

Основной задачей среднего этапа является поддержание достигнутого уровня сформированности слухо-произносительных навыков на начальном этапе, а также развитие автоматизации фонетических и произносительных навыков [7, с. 12]. Для достижения поставленной цели необходимо систематично выделять время на каждом уроке для развития фонетической стороны речи у учащихся.

Целью продвинутого этапа обучения («старшего» по Г. В. Роговой) является совершенствование слухо-произносительных навыков в условиях постоянно возрастающих требований к качеству произношения у учащихся. Необходимо проводить интенсивную фонетическую проработку некоторых фрагментов изучаемого материала в устной речи или чтении.

В рамках данной статьи есть необходимость наибольшее внимание сосредоточить именно на начальном этапе. Поскольку данный этап является особенно важным в процессе развития слухо-произносительных навыков китайского языка. Для выделения основных особенностей обучения фонетическим и произносительным навыкам китайского языка, необходимо рассмотреть специфику фонетического строя данного языка.

Важнейшей типологической особенностью китайского языка является слоговой характер его структуры. В отличие от европейских языков, где звуки довольно свободно могут комбинироваться между собой, образуя различные слоги. В то время как слоги китайского языка имеют строго фиксированный характер и представляют собой ограниченное количество. В современном китайском языке насчитывается около 400 возможных слогов [2, с. 171].

Еще одной важной фонетической особенностью китайского языка является наличие тонов. Тон – это фонологически значимое варьирование высоты звука в процессе произнесения слогов. Тонирование звуков проявляется в виде повышения или понижения голоса, которое может быть либо неизменным на протяжении слога, либо изменяться от одного высотного уровня к другому. В китайском языке число таких уровней (регистров) равно четырем основным и одному, так называемому, нейтральному (нулевому) тону.

Необходимо отметить, что в китайском языке слог может произноситься четырьмя различными интонациями. Тон в китайском языке играет, прежде всего, смысловоразличительную функцию. Если вместо одного тона произнести определенный слог другим тоном, то значение этого слова изменится. Тон – мелодическая характеристика китайского слога, присущ не всему слогу, а только финали [1, с. 93].

Также звуки китайского языка подвержены таким явлениям как ассимиляция, стяжение слогов, назализация, редукция, прибавление или опущение звука. Таким образом, необходимо отметить, что важен не только процесс постановки правильного произношения инициалей и финалей, а также отдельных слогов с их тоновым произношением, но и изучение всевозможных вариантов их трансформации в потоке речи. Одним из самых распространенных феноменов в фонетике китайского языка является редукция, как правило, она связана с наличием нулевого тона в слове и в потоке речи может послужить причиной опущения ряда звуков и, как следствие, вызвать непонимание сказанного.

Поток устной речи носителя языка, скорее всего, будет значительно отличаться от ее письменной транскрипции. В процессе коммуникации с носителем китайского языка необходимо быть готовым к тому, что некоторые звуки в потоке речи могут быть изменены до неузнаваемости, это может быть связано с произносительными особенностями конкретно взятого человека или же с регионом проживания, влиянием местного диалекта. Так, например, на юге Китая некоторые звуки сильно отличаются в произношении от этих же звуков, произносимых в северо-восточных регионах. Возможные изменения такого рода необходимо изучать именно на начальном этапе обучения фонетике китайского языка.

Согласно методическим разработкам в обучении китайскому языку базовым принципом считается «слушай и повторяй». Согласно данному принципу, сначала обучающимся необходимо многократно прослушать фонетический материал, а затем, также многократно, правильно произнести услышанное. Однако, уже с этим принципом связаны некоторые сложности. Известно, что

учащиеся достаточно восприимчивы к многократному повторению за учителем или аудиоматериалом, однако также легко забывают только что прослушанный материал. Для этого необходимо закрепление материала вне аудитории, а также постоянное повторение пройденного на каждом занятии [3, с. 229]. Китайские методисты рекомендуют не приступать к изучению нового фонетического блока без автоматизации предыдущего блока фонетического материала [9, с. 144]. Также рекомендуется постоянно концентрировать внимание учащихся на тонах, поскольку система тонов отсутствует в русском языке, она довольно тяжело закрепляется в сознании учащихся, для закрепления необходимо делать акцент на повторении и объяснении того, что носитель, скорее всего, может не понять сказанное без тонового сопровождения [8, с. 275]. Решение данной проблемы кроется в систематической работе над развитием слухового восприятия, а именно изучения ритмической стороны речи.

Одним из самых сложных этапов в процессе обучения фонетике является самостоятельное воспроизведение учащимися сочетания слогов, для этого необходима внешняя мотивация, например, произнесенный учителем первый слог или слова с правильными тонами [11, с. 89]. Далее, учащиеся, как правило, начинают самостоятельно воспроизводить необходимые звуки и слоги. После каждого блока фонетических упражнений необходимо делать паузу или менять деятельность, поскольку фонетическая отработка требует большой концентрации и сил, а упражнения обычно довольно однообразны и утомительны.

После небольшой паузы или переключения на другой вид деятельности можно проверить насколько прочно осталось «звучание» изучаемых слогов в памяти учащихся, так внимание было

переключено на другую деятельность. Такого рода прием может применяться на разных уровнях изучения фонетики китайского языка (звуки, слоги, тоны, сочетания тонов, интонирование).

Таким образом, подводя итоги вышеизложенного, можно предложить основные этапы обучения фонетике китайского языка:

1) Презентация нового материала: рассматривая отдельно взятый звук или сочетание звуков, необходимо подробно описать и показать положение органов артикуляционного аппарата, поскольку похожий на родной язык звук, зачастую может произноситься при несколько иной постановке органов артикуляционного аппарата.

2) Первичное закрепление: многократное повторение звука за педагогом и вместе (в унисон) с ним, затем необходимо закрепление индивидуально или в мини группах.

3) Представление возможных сочетаний: необходимо показать учащимся, в какие слоги данные звуки могут сочетаться, а какие не существуют в китайском языке. В некоторых случаях можно указать самые распространенные ошибки, связанные с произнесением именно этих слогов. Многократное повторение «за» и «вместе с» диктором.

4) Тонирование: многократное самостоятельное воспроизведение изученных слогов в сочетании с разными тонами, в некоторых случаях представляется возможным показать разницу в переводе при неправильном произнесении того или иного слова.

Затем данные этапы циклически повторяются при рассмотрении нового фонетического материала. Следует отметить, что при разборе новых звуков необходимо брать не более семи новых единиц за урок, иначе процесс запоминания и качество воспроизведения впоследствии сильно снижаются. Также между циклами рекомендуется делать

небольшие перерывы для отдыха, выполняя другие упражнения или рефлексировав только что изученный материал [10, с. 24].

Следующее занятие необходимо начать именно с повторения изученного материала, при чем, для облегчения звучания, педагогу необходимо напомнить учащимся пройденный материал (произнесены пройденные звуки), а лишь затем перейти к их самостоятельному воспроизведению ряда упражнений на закрепление.

Предложенные этапы являются лишь

примерным алгоритмом обучения фонетике на начальном этапе, однако является наиболее эффективным и качественным способом обучения. Развитие слухо-произносительных навыков является одним из важнейших компонентов изучения китайского языка на начальном этапе, ведь при некачественном освоении фонетической базы языка, далее процесс изучения будет напрямую сопряжен с наличием большого количества ошибок в различных видах речевой деятельности.

Список литературы

1. Берсанова С. Ю. Межкультурная коммуникация с носителями языка как средство мотивации при развитии навыка говорения на китайском языке // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – 2017. – № 11. – С. 152–154.
2. Макаренко Л. А. Знаково-семиотическая составляющая китайской культуры в практике образовательного процесса (на примере изучения иероглифики) // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2016. – № 4 (32). – С. 167–177.
3. Раубо К. В. Специфика преподавания китайского языка как иностранного // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – 2017. – № 11. – С. 228–230.
4. Рогова Г. В., Верещагина И. Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе. – М., 1988. – 224 с.
5. Соболева Ж. С. Построение и функционирование образовательного кластера в процессе непрерывного лингвистического образования (на примере преподавания китайского языка) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 9-2 (75). – С. 204–207.
6. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2005. – 68 с.
7. Сорокина Е. В. Формирование слухо-произносительных навыков у студентов-иностранцев на начальном и среднем этапах обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1985.
8. Сунь Дэ Цзинь. Исследование вопросов преподавания фонетики китайского иностранцам [М]. – Пекин: Выставка коммерческих книг, 2006. – С. 274–282.
9. Сюй С. И. Проблемы преподавания фонетики китайского языка русским студентам // Молодой ученый. – 2011. – № 12, Т. 2. – С. 141–144.
10. Тунгусова Г. И. Корректировочные стратегии в методической модели непрерывного совершенствования слухо-произносительных навыков. – Иркутск: Издательство иркутского университета, 1999. – 273 с.
11. Хань Бинишун. Замечания относительно сложностей преподавания фонетического аспекта китайского языка иностранцам // Иностранные языки в высшей школе. – 2014. – № 2 (29). – С. 89–91.

УДК 314.74 (430)

Ю. В. Трофимова*(Новосибирский государственный университет),***И. В. Архипова***(Новосибирский государственный педагогический университет),***С. В. Сергеева***(Новосибирский государственный университет)*

CULTURAL INTEGRATION OF REFUGEES IN GERMANY (ON THE MATERIALS OF “DIE WELT” AND “DER SPIEGEL”)

В статье рассматривается вопрос культурной интеграции беженцев в Германии через призму образовательной системы и межэтнического взаимодействия коренного населения и мигрантов (на примере немецких изданий «Die Welt» и «Der Spiegel»).

Ключевые слова: культурная интеграция, беженцы, образовательная система, языковой барьер

The article raises the issue of cultural integration of refugees in Germany through the prism of the educational system and interethnic interaction of indigenous people and migrants. The analysis of the problem is made on the basis of two editions “Die Welt” and “Der Spiegel”

Keywords: cultural integration, refugees, educational system, language barrier

Today the problem of migration movement in the countries of Western Europe becomes a pan-European scale of the crisis. It's caused by military conflicts, terrorism, financial and social crisis in the world's countries. Most of the refugees represent the population of the Middle East because of the military conflicts in Syria, Libya, Afghanistan, Iraq and Ukraine. One of the reasons for mass migration is the demographic growth in the countries of North Africa and the Arab world. The growth and influence of the migration question leads to inter-ethnic conflicts and uncertainties in the world system. Such words as «ethnic identity», «multiculturalism», «cultural assimilation» become popular in the media. Modern Germany is one of the most loyal and open countries for the refugees. According to BAMF over the last two years, more than 1 million refugees arrived in Germany. German society wants to integrate migrants into its environment through education, professional reorganization.

The educational side of the integration process is covered diversely, both from the German side and from the position of refugees. The German Children's Union

and the German government came to an important consensus: the creation of special classes for refugees. The number of specialized educational institutions is growing every month. Problems arise with the socio-psychological adaptation of children from refugee families: issues of ethnic and cultural differences. As a result, there is not only a cultural, but also a language barrier between teachers and parents. The author of the article “All refugees will sit down at their desks” T. Witzthum interviewed a person teaching German. The main difficulty lies in the unwillingness of parents to integrate with their families in the German environment. Other problems are the language barrier, the illiteracy, the lack of education. For refugees older than 18 years old language courses are organized. Integration is possible because the motivation is great - to find a job and stay in Germany.

Due to cultural differences in food, customs, clothing and religion, refugees try to unite in groups, create their own enclaves in which they will continue to follow their canons and not retreat from the Koran.

Joint activities unite different nations with their cultural values. A lot of articles are devoted to joint activities of refugees and Germans, contributing to the cultural integration of the former into the German environment. For example, in the article "Locals and refugees are engaged in gardening" in the north of Eisenach, they cultivate vegetables, fruits and flowers together.

The main difference between the refugees and Germans lies in the position of a man and a woman in Muslim families. The features of life in refugee families are demonstrated in the article "A new form of civil racism in Bad Godesberg". The Patriarchy is in families: men are at the head of the family, women are at the bottom of the hierarchy.

The events in Cologne contributed to the explicit and implicit expression of a negative media assessment of the refugees. And now Germany is talking about the psychology of an Arab man. For this purpose, special books were published and courses on sexual morality by Arab men were organized. At additional courses, refugees learn to question archaic patterns of their customs, to oppose force.

The coverage of everyday life and education problems of refugees takes a dominant position under the heading "Refugees" in the newspaper "Die Welt". The interviewees are members of German and refugee families, teachers and experts from specialized institutions. In analytical materials journalists use interviews with social workers and lawyers as an expert opinion. Journalists who highlight the problem of the relationship between the male and female population focus on the issue that lies in the development of male power over women. The authors of the articles are trying to find a solution to the conflict in the gender sphere.

As in the newspaper "Die Welt", the magazine "Der Spiegel" addresses the problem of jobs and vocational education

among refugees. According to a survey, conducted by the Munich Economic Research Institute, only 7% of German enterprises have hired refugees in the past two years. The barrier of increasing their number is the language barrier and professional qualifications of refugees. The problem of linguistic affiliation is solved with the help of educational courses, and professional skills are acquired using the "learning by doing" method.

Germans can be divided into two equal categories, those who adhere to the "Welcome" setting and those who violently oppose the arrival and integration of refugees. The latter give rise to difficult situations of relations between German schoolchildren and refugees. In order to simplify the period of social and psychological adaptation, conversations with adults are conducted in order to create a positive attitude in the integration process.

The labor market is not open to all people with an immigrant background, so three times as many Muslims live on unemployment benefits than the indigenous people of Germany. Many of them are self-employed. The trend is progressing from generation to generation, depending on the transfer payments of unemployment benefits.

The article "Syrian refugee at the University of Marburg" presents an interview with Jesser Natafayi, a refugee studying medicine in Marburg. He likes the German mentality, their culture and language. Yesser belongs to the number of refugees who wants to stay in Germany and, therefore, takes a course of integration into German society. However, the racism is gaining momentum.

Many Germans provide tremendous help and support to people in trouble. We are talking about the admission of refugees to German families. So, for example, in the material by K. Rudlink "Refugees in German families: Children leave home,

we have a place” two families adopted two young men. During the cultural exchange, learning German is better than in language courses. Refugees are getting used to German cuisine: couscous, sausages, dumplings, asparagus.

The areas in which refugees live are the most criminal among the rest of Germany. In a confidential report, law enforcement officers proceed from the information of the magazine “Der Spiegel” that the influx of refugees will lead to an increase in crime.

The problem of the daily life and education of refugees in Germany occupies a leading place in the pages of the magazine “Der Spiegel”. Covering the problem of everyday life in integration processes, the weekly creates an image of a migrant and his behavior patterns. The headlines of the weekly are metaphorical. On the basis of life stories, an image of a migrant is formed as an ordinary person. Expert

opinions are presented in interviews with project managers, theater directors and law representatives.

The problem of refugees is in the period from the beginning of 2015 to the end of 2016 was one of the most discussed and controversial on the pages of the media. Journalists created both a negative image of migrants using negatively-colored semantics, and a positive image of strong personalities.

Throughout the migration conflict, the German media actively covered all the events directly related to it. Forming the agenda, the media models the image of a migrant. Under the influence of the editorial policy, requests of the audience and personal qualities of the journalist, not only the accepted attitudes are transmitted, but these stereotypes are transformed, which promotes inter-ethnic communication in the media environment.

Список литературы

1. Гавронова Ю. Д. Социально-психологическая адаптация детей из семей беженцев в школах Германии // Теоретические проблемы этнической и кросскультурной психологии: материалы V Международной научной конференции. – Смоленск, 2016. – С. 76–79.
2. Лебедева И. В. Политика мультикультурализма в Германии: вчера и сегодня // Современная наука и инновации. – 2015. – № 3. – С. 141–150.
3. Мальцева Ю. А. Добро пожаловать в Германию. Особенности освещения проблем беженцев немецких СМИ // Знак: проблемное поле медиаобразования. – 2016. – № 1. – С. 48–53.
4. Lederer H. Schlüsselszahlen Asyl. 2016 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.proasyl.de/hintergrund/asyl-in-zahlen-2016/> (дата обращения 12.05.2019).

УДК 372.016:811.112.2*40

И. Ю. Тряпичина

(Новосибирский государственный педагогический университет),

И. В. Архипова

(Новосибирский государственный педагогический университет)

О РОЛИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена роли формирования социокультурной компетенции в обучении иностранным языкам. Социокультурная компетенция как знание условностей, обычаев и мента-

литета, свойственных культуре страны изучаемого языка, улучшает готовность и способность к коммуникации, а также способность формировать новые паттерны поведения, соотнося их с ценностями и нормами других культур. Изучение иностранных языков готовит обучающихся к взаимодействию с представителями другой культуры, снабжая их необходимыми знаниями, умениями и навыками.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, социокультурная компетенция, лингвострановедение, безэквивалентная лексика.

This article is devoted to the role of socialcultural competence in teaching a foreign language in school education. Teaching socialcultural competence as the knowledge of the conventions, customs, beliefs, and systems of meaning of another country improves the ability and readiness for communication, the ability to build new patterns of behavior, based on the values and norms of different cultures. Language teaching prepares learners for interaction with people of other cultural backgrounds, teaching them skills and attitudes as well as knowledge.

Key words: communicative competence, social-cultural competence, regional geography, realia.

Основной стратегической целью обучения иностранному языку в средней школе является формирование коммуникативной иноязычной компетенции, которая позволит ориентироваться в современном поликультурном мире и успешно применять иностранный язык в практике межличностного и межкультурного общения.

М.Н. Вятютнев определяет термин «коммуникативная компетенция» в отечественной лингводидактике следующим образом: «... выбор и реализацию программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в той или иной обстановке общения; умение классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у учеников до беседы, а также во время беседы в процессе взаимной адаптации». [10, с. 38]

Коммуникативная компетенция дает представление об общении и взаимодействии в иноязычном сообществе, а ее содержание можно рассматривать как коммуникативную программу обучения, которая включает в себя следующие аспекты: 1) материальный аспект, или средства языка и речи, 2) процессуальный аспект, или речевые действия в конкретных сферах и ситуациях общения, 3) идеальный аспект (предметы речи, темы, проблемы). Эти аспекты связаны с навыками и умениями во всех

видах речевой деятельности. [6, с. 17]

Иноязычная коммуникативная компетенция состоит из следующих компонентов:

1) Речевая компетенция – умение использовать иностранный язык во всех видах речевой деятельности; выстраивать стратегию речевого и неречевого поведения;

2) Языковая компетенция – усвоение новых языковых средств согласно установленным темам и сферам общения: повышение объема применяемых лексических единиц; формирование способностей оперирования языковыми единицами в различных языковых ситуациях;

3) Компенсаторная компетенция – формирование способности преодоления дефицита языковых умений в условиях иноязычного общения.

4) Учебно-познавательная компетенция – дальнейшее развитие специальных учебных умений, позволяющих улучшать учебную деятельность по овладению иностранным языком, увеличивать её эффективность.

5) социокультурная компетенция – понимание отличительных черт, социокультурных особенностей стран изучаемого языка; умение адекватно использовать свои языковые навыки и выстраивать свое общение, основываясь на знании норм, традиций, этикета иноязычного собеседника. [11; 12]

Различными учеными социокультурная компетенция трактуется следующим образом: а) как аспект коммуникативной способности, б) как представление о социокультурном контексте или как осведомленность о нем, или: в) как способность вести адекватную коммуникацию в соответствии со знанием социокультурного контекста иноязычного общества.

Социокультурная компетенция является структурным компонентом коммуникативной компетенции, способствующим воспитанию личности, осознающей взаимозависимость и целостность мира и необходимость межкультурного взаимодействия, обладающей способностью вступать в иноязычную коммуникацию в соответствии с комплексом культурных элементов, таких как традиции, обычаи, ценности, нравы, верования, достижения культуры и др.

Г.А. Воробьев определяет социокультурную компетенцию как некоторую сложную структуру, содержащую следующие компоненты:

- 1) социолингвистический компонент (характерные черты для различных социальных групп страны носителей языка);
- 2) лингвострановедческий компонент (слова с национально-культурной семантикой и способность их применения в условиях иноязычной коммуникации);
- 3) социально-психологический компонент (знание социокультурных особенностей носителей языка и способность выстраивать свое речевое и неречевое поведение, учитывая эти особенности);
- 4) культурологический компонент (знания о традициях, менталитете, культуре стран изучаемого языка). [9]

Социокультурная компетенция позволяет расширить представление о своей родной культуре и получить новые знания о «чужой иноязычной культуре». Социокультурная компетенция позволяет взглянуть еще раз на

знакомую уже культуру родной страны и сравнить ее с чужой культурой страны изучаемого языка. Обучающийся становится при этом участником некоторого межкультурного диалога/полилога или так называемого «диалога культур».

Социолингвистический компонент включает в себя представление о способах, которые позволяют произвести выбор языковых средств в зависимости от окружения, взаимоотношений партнеров по коммуникации и коммуникативной интенции. Под социальным или социально-психологическим компонентом понимаются дополнительные, нелингвистические знания, регулируемые нормативно правильным речевым и неречевым поведением человека как члена общества.

Лингвострановедческий компонент представляет собой комплекс специфических лингвострановедческих знаний, навыков, умений, обеспечивающих полноценную коммуникацию в системе межкультурного общения и включающий совокупность знаний из области географии, природы, истории страны изучаемого языка, а также знание национальных обычаев, нравов, традиций и реалий. Все эти знания, навыки, умения, связанные с разнообразными социокультурными явлениями иноязычного общества, направлены на формирование социокультурного компонента коммуникативной компетенции.

Социокультурный компонент обучения иностранному языку формирует знания о нормах речевого и неречевого поведения, обычаях, традициях стран изучаемого языка, а также развивает способность быть участником межкультурного диалога.

Таким образом, лингвострановедческий компонент социокультурной компетенции (т.е. слова с национально-культурной семантикой и способность их применения в условиях иноязычной коммуникации) играет исключительно

важную роль в процессе формирования социокультурной компетенции.

И.Л. Бим утверждает, что языковая культура носителей языка, страноведческая информация, касающаяся разных коммуникативных ситуаций, являются важными компонентами содержания обучения иностранному языку. Задача такого подхода заключается в наполнении предметного содержимого речи страноведческих и/или лингвострановедческих материалов с ориентацией на диалог культур. [5, с. 90]

Социокультурный компонент в обучении иностранным языкам позволяет учащимся успешно применять лексику национально-культурного характера и использовать лингвострановедческую информацию, знать нормы и принципы вербального и невербального поведения жителей страны изучаемого языка. Только включение социокультурного компонента в процесс преподавания иностранного языка предоставляет возможность познакомить учащихся с обычаями и традициями страны изучаемого языка в полной мере.

При формировании социокультурной компетенции возможно использование разнообразных традиционных и инновационных средств (аудио- и видеоматериалы, тексты, наглядные материалы, информационные технологии и др.). Одним из важных средств формирования социокультурной компетенции являются аутентичные иноязычные тексты. Иноязычные аутентичные тексты содержат особые лексические единицы, изучение которых позволяет узнать не только о значении слова, а также дает страноведческую информацию, которую несет данное слово.

Тексты страноведческого и/или лингвострановедческого характера занимают сегодня все большее место в процессе обучения иностранным языкам [2; 3]. С их помощью обучающиеся знакомятся с реалиями страны изучаемого язы-

ка, получают дополнительные знания в области географии, образования, культуры, быта страны изучаемого языка и др. [16]

Введение лингвострановедческого материала в образовательный процесс обеспечивает эффективное формирование социокультурной компетенции посредством адекватного понимания речи говорящего на иностранном языке и аутентичных текстов, предусмотренных для носителей языка.

Одним из наиболее распространенных и эффективных средств формирования социокультурной компетенции считается лингвострановедческий материал. Согласно суждению Г. Д. Томашина, раздел лингвострановедения считается сугубо языковедческим, по причине того, что сведения о культуре другой страны узнаются с помощью самого языка. [17; 18]. Этот раздел преподавания иностранных языков ставит своей целью изучить те слова, которые красочно и всесторонне отображают реалии и культуру страны изучаемого языка. Лексикология и фраза считаются языковедческой базой лингвострановедения, так как эти аспекты занимают подбором национально-маркированных языковых единиц, называемых страноведчески направленной лингвистикой. [7; 8].

З. Н. Никитенко и О. М. Осиянова придают исключительно важное значение знанию реалий и культуры страны изучаемого языка и владению лексикой, несущей информацию национально-культурного характера; а также способности моделировать соответствующее речевое и неречевое поведение. Они определяют лингвострановедческий материал, относящийся к культуре другой страны, как национально-культурный компонент содержания обучения иностранным языкам [15].

Р. К. Миньяр-Белоручев и О. Г. Обремененко предусматривают включение

в национально-культурный компонент содержания обучения иностранному языку лексический фон, национальную культуру и национальные реалии [14]. Особая роль отводится изучению безэквивалентной или фоновой лексики, обозначающей реалии страны изучаемого языка. При изучении иностранного языка параллельно с овладением лексемы создается ассоциативное с ней лексическое понятие. Даже в том случае, если лексема изучена и обучающийся правильно ее произносит, это не гарантирует окончательную сформированность лексического понятия. Необходимо принимать во внимание, что лексема может обозначать реалии и является языковой единицей коммуникативной компетенции или коммуникативного поведения.

М. Я. Ариян полагает, что для формирования коммуникативной компетенции необходимо знание определенной информации из языкового материала, а также способность сопоставлять языко-

вые средства с задачами и критериями коммуникации и умение осуществлять иноязычное общение, учитывая социальные правила общения и коммуникативную целесообразность высказывания. [4, с. 98]

Многие ученые настаивают на использовании именно аутентичного лингвострановедческого материала для формирования социокультурной компетенции. Термин «аутентичный» является весьма распространенным в методике преподавания иностранных языков. Аутентичность подразумевает взаимосвязь быденной жизни и современных реалий и представляет собой один из ключевых при отборе лингвострановедческого материала. Аутентичные страноведческие и лингвострановедческие материалы дают обширные знания о новой культуре, а значит, в полной мере, способствуют формированию социокультурной компетенции.

Список литературы

1. *Александрова Г. П.* Использование английской песни для развития социокультурной компетенции у старшеклассников [Электронный ресурс]. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/310137/> (дата обращения: 23.04.19)
2. *Архипова И. В.* О лингвострановедческом аспекте преподавания немецкого языка на языковом факультете // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – 2017. – Т. 11. С. 148–150.
3. *Архипова И. В.* Лингвострановедение и страноведение в практике преподавания немецкого языка как иностранного на языковом факультете // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – 2018. – Т. 12. – С. 55–59.
4. *Ариян М. А.* Лингвострановедение в преподавании иностранных языков в старших классах средней школы: учеб. пособие. – М.: Академия, 2000.
5. *Бим И. Л.* Обучение иностранному языку. Поиск новых путей // Иностранные языки в школе. – 1989. – № 1. – С. 14–15.
6. *Бим И. Л.* Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского): учеб. пособие. – М.: Титул, 2001.
7. *Верещагин И. Н., Рогова Г. В.* Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1988.
8. *Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.* Лингвострановедческая теория слова: учебное пособие. – М.: Русский язык, 1995.
9. *Воробьев Г. А.* Развитие социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 2. – С. 30–35.
10. *Вятютнев М. Н.* Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 38–45.

11. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. – М.: АРКТИ, 2003.
12. Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н. Теория и практика обучения иностранным языкам. – М.: Айрис-пресс, 2004.
13. Милосердова Е. В. Национально- культурные стереотипы и проблемы межкультурной компетенции // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 3. С. 80–84.
14. Миньяр-Белоручев Р. К., Обеременко О. Г. Лингвострановедение или «иноязычная культура»? // Иностранные языки в школе. – 1993. – № 6. – С. 20–23.
15. Никитенко З. Н., Осиянова О. М. О содержании национально-культурного компонента в обучении английскому языку младших школьников // Иностранные языки в школе. – 1994. – № 5. – С. 4–7.
16. Починок Т. В. Формирование социокультурной компетенции как основы межкультурного общения // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 7. – С. 37–40.
17. Томахин Г. Д. Реалии в языке и культуре // Иностранные языки в школе. – 1997. – № 3. – С. 13–18.
18. Томахин Г. Д. Лингвострановедение: что это такое? // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 6. – С. 22–24.

УДК

Е.А. Хамраева

(Московский педагогический государственный университет)

КОГНИТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ РУССКОГО ЯЗЫКА В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ

Статья посвящена изучению опыта русских школ за рубежом, осуществляющих дополнительное образование детей в разных странах. В ней обозначены особенности методики преподавания русского языка, тенденции её развития, описаны организационные типы, определены перспективы. Определено, что дети-билингвы и монолингвы отличаются скоростью и качеством основных мыслительных операций.

Ключевые слова: дети-билингвы, общеучебные умения, этнокультурный подход, мыслительные операции, диагностика

The article is devoted to learn the experience of Russian schools abroad which are carrying out additional education of children in different countries. The article marks features of a methods of teaching Russian language and tendencies of its development; article describes the organizational types and defines prospects. Monolingual and bilingual children is different in completeness, speed and quality of the mental operations.

Keywords: bilingual children, cognitive skills, mental operations, thinking processes, diagnosis of the educational results.

Билингвизм (двуязычие) — это владение двумя языками одновременно. Билингв способен попеременно использовать два языка в зависимости от ситуации и от того, с кем он общается. **Билингвизм** как понятие имеет широкое и узкое толкование. Узкое толкование понятия было введено в 1938 году В.А. Аврориным, который определяет его как «одинаково свободное владение двумя языками, ... когда степень знания

второго языка приближается вплотную к степени знания первого» [1]. Широкое понимание явления можно обнаружить в работах Е.М. Верещагина [4], выделившего 5 ступеней билингвизма, из которых только три последние характеризуются как продуктивные. В научной литературе наиболее распространенным является определение двуязычия, данное Е.М. Верещагиным. Он пишет, что "человек, пользующийся в общении

только первичной языковой системой, может быть назван монолингвом (буквально: одноязычным). В отдельных случаях общения употребляется иная языковая система (вторичная). В этом случае носитель двух языковых систем общения называется билингом. Таким образом, понятие билингвизма предполагает обязательное использование двух языковых систем выражения"[4]. Билингвизм стал предметом изучения различных наук, таких, как психология, лингвистика, психолингвистика и социология. Каждое из названных направлений рассматривает феномен билингвизма в своей трактовке.

Известен социолингвистический факт: в билингвальном окружении доминирующим всегда становится тот язык, который обеспечивает социальную успешность, поэтому основным измерителем билингвизма является *социальный статус языка*. Если социальный статус первого (родного) языка невысок – он, как правило, забывается, вытесняется иным. Для взрослого обучаемого, осознающего (часто очень болезненно) необходимость личного включения в новую языковую действительность, доминантой языковой и культурной интеграции становится задача межкультурного взаимодействия и обучения языку на межкультурной основе. В обучении же ребёнка-билингва необычайно важной становится именно **сфера когнитивистики**.

Когнитивное развитие (от англ. Cognitive development) — развитие всех видов мыслительных действий, памяти, формирования понятий, решения задач, воображения и логики. Теория когнитивного развития была разработана швейцарским философом и психологом Жаном Пиаже [6]. Она предполагает исследование роста разумности, то есть способности более точно отражать окружающий мир и выполнять разные логические операции. Известно, что

когнитивная сфера – это показатель развития ребёнка. Она включает внимание, зрительное и слуховое восприятие, зрительную и слуховую память, ассоциативное, пространственное, логическое и творческое мышление, аналитические и синтетические операции, комбинаторные способности. Чем больше она развита, тем больше возможностей получения, анализа и синтеза информации, тем больше видит и понимает ребёнок в окружающем его мире и в самом себе. Развитие ребёнка должно быть постоянным, поэтому важно «запустить» когнитивные механизмы билингва через его первый язык. «Первым» мы считаем тот язык, который вызвал эмоциональное реагирование младенца и лег в основу его эмпатии. Это тот язык, на котором ребёнок-билингв в детстве задавал вопросы об устройстве мира вокруг, на котором ребёнок жаловался на что-либо своему родителю или искал поддержки, то есть эмоционально реагировал. Известно, что степень развития интеллекта у детей можно определить через умение использовать в своей речи абстрактные понятия [12], например, в 7–8-летнем возрасте, когда абстрактное мышление уже отчасти сложилось. Поэтому у детей-билингвов необходимо не просто сохранить «первый» язык как язык когнитивного развития к 9–10 годам, но и показать им весь спектр возможностей, так, чтобы каждый ребёнок мог продемонстрировать результаты освоения **абстрактных понятий** и качество мыслительных процессов. У двуязычных детей в период школьного детства легкость и быстрота приобретения новых знаний предопределяется внутренней организацией когнитивных психических структур, их разветвленностью и дифференцированностью. Уровни когнитивности обычно соотносятся с компонентами коммуникативной компетенции и свидетельствуют о влиянии когнитивных

процессов на ее формирование, потому что полноценное владение первым языком обеспечивает включение когнитивных механизмов, а второй язык обычно оттачивает их до совершенства. Если нет языковой паритетности в становлении когнитивных процессов, а замеры интеллектуального становления монолингвально и определяются только через зрелость вербального мышления, результаты билингва обычно не высоки, а тест не может считаться объективным. Иначе говоря, любой школьный тест, предполагающий проверку становления интеллекта, может стать критическим для ребёнка-билингва. Часто именно они становятся основой для выводов психологов или логопедов страны проживания ребёнка (например, в Германии) о необходимости отказа от русского языка в пользу другого языка ребёнка.

Полноценное становление когнитивной сферы, а значит – перспективное и гармоничное развитие ребёнка, обусловленное включением положительных эмоций (эмпатии, связанной с «материнским» языком), и делает ребёнка-билингва умным и успешным. Известно, что билингвизм ребёнка положительно сказывается на развитии его памяти, умении понимать, анализировать и обсуждать явления языка, сообразительности, скорости реакции, логике и математических навыках. Дети-билингвы, как правило, хорошо учатся и лучше других усваивают абстрактные науки, литературу и другие иностранные языки. У них развиты лингвистическая интуиция, языковая догадка, умение быстро переключаться с одного языка на другой язык, компенсаторные компетентности. Поэтому и курс русского языка в школах допобразования в первую очередь предполагает становление именно этих компетенций. Итак, важнейшими для ребёнка-билингва становятся **общеучебные уме-**

ния, которые паритетно формируются у него и в школе страны проживания, и в русской школе допобразования, взаимно влияя друг на друга. Более того, отсутствие перспективы развития каких-нибудь из них приводит к перекосам и когнитивным несоответствиям, что может повлиять на лингвистическое становление ребёнка в дальнейшем.

Многие учёные (Вайнрайх У. [3], Шахнарович А.М. [13]) считают, что уровень абстрактного мышления двуязычного ребёнка гораздо выше уровня большинства его одноязычных сверстников. Именно поэтому полноценное становление когнитивной сферы билингва предполагает разностороннюю работу на уроках русского языка. С этой целью в уроки вводятся различные интересные логические задачи, кроссворды, специальные схемы для запоминания того или иного правила. Изучение двух языков в детстве дает человеку „металингвистическое понимание“ (способность распознавать, анализировать и использовать различные закономерности языка).

Поскольку в развитии ребёнка-билингва существуют одновременно «две речевые стихии», многие новые явления и грамматические факты в обучении русскому языку ему нужно предъявлять индуктивным путём, то есть от частного к общему. *Дедуктивный* же путь предъявления новой информации может вызвать нежелательное ассоциирование и стать причиной интерферентных ошибок. Дедукция в обучении билингва необходима на стадии осмысления и координации двух языков, сопоставления лингвокультурных реалий. Индуктивный путь предъявления материала характерен в преподавании любого иностранного языка в детском возрасте. Это путь организации учебников РКИ.

Еще одна особенность оценки достижений билингва – *уровневый подход*

к представлению планируемых результатов и инструментария для оценки их достижения. Согласно этому подходу за точку отсчёта принимается не «идеальный образец», а необходимый для становления когнитивной сферы и перспективного развития, то есть «реальный» для большинства учащихся уровень образовательных достижений. Достижение этого уровня интерпретируется как безусловный учебный успех ребёнка. А оценка индивидуальных образовательных достижений ведется «методом сложения», при котором фиксируется достижение опорного уровня и его превышение. Это позволяет поощрять продвижения учащихся, выстраивать индивидуальные траектории движения с учётом «зон ближайшего развития».

Диагностика результатов обучения ребёнка-билингва может быть проведена в форме перманентного тестирования, причем характер этого тестирования не столько контролирующий, сколько фиксирующий результаты в динамике. Так, например, для обнаружения позитивного прироста речевых умений билингва можно на протяжении 2-3 месяцев предлагать комплексные психолингвистические тесты. Это позволит либо сразу выявить динамику процесса, либо обнаружить отставание. Назначение такого тестирования - психолингвистическая диагностика, никак не влияющая на результаты и оценку ребёнка при обучении.

Так может быть решена проблема мониторинга качества обучения в русских школах зарубежья.

Известно, что в российской системе образования произошли серьёзные изменения: введены новые образовательные стандарты. Что нового и позитивного новый стандарт может дать русским школам зарубежья?

Главное отличие ФГОС от стандартов прошлых лет – это изменение зна-

ниевой парадигмы образования на деятельностную. Актуальным понятием сегодняшнего дня стало понятие *универсальных учебных умений*, реализуемых в курсе русского языка через метапредметные связи, а все образовательные достижения сегодня «измеряются» в 3-х группах: предметные, метапредметные и личностные результаты обучения. И если предметные результаты хорошо известны и учителям, и ученикам (написал или нет диктант, сколько сделал ошибок, прочитал и понял текст и пр.), то **метапредметные** и **личностные** результаты в русской школе зарубежья вызывают много вопросов.

На самом же деле, именно **метапредметные** результаты (когда средствами одного предмета можно решать задачи любого следующего) – это самые важные результаты для билингва, поскольку их суть – интеллектуальное, когнитивное действо, «запущенное» с помощью языка и на языке. Методической основой метапредметного подхода к обучению является установление внутрипредметных и межпредметных связей в усвоении наук и понимание закономерностей всего существующего мире. Именно поэтому родители двуязычных детей интуитивно сохраняют у своих детей русский язык, а школы знакомят билингвов с предметами «окружающий мир» и даже «математика». Русский язык справедливо воспринимается ими как язык общего развития, становления учебных умений и пр. Всё это находится в сфере когнитивных, интеллектуальных и метапредметных результатов изучения языка, поэтому в системе обучения ребёнка-билингва русский язык – **метапредмет**.

Как уже отмечалось ранее, на начальной ступени обучения особое значение для билингвального ребёнка приобретает усвоение учащимися *опорной системы знаний по русскому языку, окружающему миру и математике*

и овладение следующими метапредметными действиями:

- *речевыми*, среди которых следует выделить навыки осознанного чтения и работы с информацией,

а также

- *коммуникативными*, необходимыми для учебного сотрудничества с учителем и сверстниками.

Мы абсолютно убеждены в том, что у детей-билингвов нужно постоянно и в любом возрасте формировать позитивное эмоциональное отношение к русскому языку. Очень важно сохранение и понимания ценности и значимости первого языка, особенно в том случае, когда язык социализации и «язык успешности» в представлении данного ребёнка – это не тот язык, на котором он говорит в семье. Поэтому самые важные результаты обучения русскому языку мыслятся не столько в предметной сфере, сколько в сферах мыслительных (когнитивных) и социально-личностных компетенций.

Помимо этого, залогом достижения **личностных результатов** при обучении русскому языку становится такая система языкового образования, которую можно было бы охарактеризовать через формулу «язык + культура». Причем, билингвальному ребёнку необходимо получить оба языка, важные для него, именно в такой системе.

Существует мнение, что ребёнку-билингву, проживающему вне России, достаточно сформировать лишь **межкультурную**, социальную по своей природе, компетентность. Однако мы придерживаемся иной позиции: ребёнок-билингв в равной степени нуждается и в становлении **культуроведческой** (то есть кумулятивной) компетентности, и в формировании **межкультурной** (то есть социальной) компетентности. Этим он отличается от взрослого обучающегося, осваивающего, к примеру, РКИ.

В научной литературе разводятся понятия «билингвальность» и «бикультурность» [9]. Без понимания отражения фактов культуры в известных ребёнку языках невозможно их вычленение и соотношение между собой. Межкультурная компетентность предполагает наличие как минимум двух составляющих – двух фактов культуры – и предполагает сопоставительные, а не замещающие механизмы. Именно поэтому среди общеучебных умений, которые осваивает ребёнок, важно выделить **лингвокультурную компетентность**. Она-то и станет в дальнейшем основой для межкультурной коммуникации. По сути, русские школы дополнительного образования выполняют ещё одну значимую для становления ребёнка миссию: они изменяют восприятие цивилизационных и культурных достижений в обществе (родителей, общин, муниципалитетов) с этноцентристского (когда исключительно собственные взгляды, обычаи и ценности считаются истинными) на этнорелятивистское (когда признаются этнокультурные различия и принимается право на иной взгляд на мир). Безусловно, эта задача, которая реализуется русскими школами через активное участие детей в европейских конкурсах русской песни, русского танца, театра и пр., становится важнейшей просветительской миссией. Именно поэтому русская школа за рубежом – форпост русского языка и культуры.

Возрастные особенности методики преподавания русского языка детям-билингвам

Как считает известный исследователь Н.В. Имедадзе [8], когда ребенок в системе «один родитель – один язык» овладевает двумя языками в возрасте до трех лет, он проходит две стадии: сначала ребенок смешивает 2 языка, потом начинает отделять их друг от друга. Уже около 3 лет ребенок начинает четко отделять один язык от другого.

Дети в конце третьего года жизни, а некоторые только в 4 года, перестают смешивать языки. Характерным показателем активного речевого развития детей на этом этапе является также постепенное усвоение ими грамматических категорий. Можно выделить в этот период этап «физиологического аграмматизма», когда ребенок пользуется предложениями без соответствующего грамматического оформления составляющих их слов и словосочетаний: *Мама, дай кука («Мама, дай куклу»); Ваня нет тина («У Вани нет машины»)*. При нормальном речевом развитии этот период длится от нескольких месяцев до полугода. Однако если билингвы задерживались на этом этапе, потому что одновременно с русским синтетическим языком флективного типа используют и другой, например, аналитический язык, предполагающий иную грамматическую логику, необходимо применять дополнительные меры: утрировать формы падежных окончаний (повторять много раз: *Мы читаем книгу; Интересная книга; В книге много картинок...* и пр.).

Чаще всего именно в дошкольный период речевого развития у детей наблюдаются разнообразные фонетические нарушения: многие звуки русского языка они пропускают (не произносят совсем), переставляют, заменяют более простыми по артикуляции. Эти недостатки речи объясняются возрастным несовершенством артикуляционного аппарата, а также недостаточным уровнем развития фонематического восприятия. Вместе с тем характерным для этого периода является достаточно уверенное воспроизведение детьми интонационно-ритмических, мелодических контуров слов. Именно поэтому большое обучающее значение в этом возрасте приобретает песня, поскольку с её помощью можно отретпетировать верную артикуляцию или научить правильно интонировать предложение. Ре-

бенок в 4-5 лет стремится к контактам, его привлекает возможность использовать разные слова, поэтому он постоянно стремится узнать, что означает то или иное слово и называет предметы на разных языках. В 6 лет он активно использует оба языка в игре со сверстниками. Опыт, который ребенок приобрел, пользуясь одним языком, как правило, отличается от опыта, приобретенного при использовании другого языка. Чаще всего ребенок предпочитает использовать разные языки в разных ситуациях. Например, в ситуациях, связанных с обучением, с техническими аспектами знаний, предпочтение будет отдаваться языку школы, то есть языку страны проживания, а в ситуациях эмоциональных, связанных с проявлением чувств и эмоций — другому. Эмоции, связанные с одним языком, тоже будут отличаться от эмоций, связанных с другим. Очень важно давать позитивную оценку билингвизму ребенка, чтобы владение двумя языками воспринималось им как нужное и положительное качество.

Известно, что дети-билингвы чуть позднее овладевают речью, а их словарный запас на каждом из языков меньше, чем у сверстников, говорящих на одном языке. Этот факт также позволяет моноязычным логопедам и психологам давать совет об исключении первого языка ребёнка из практики. Однако часто в такой диагностике не учитывается тот факт, что общая сумма слов лексикона и грамматических конструкций у такого ребенка гораздо больше.

В устной речи дети часто смешивают слова-названия предметов (например, русские существительные) и названия действий из другого языка (например, английские или итальянские глаголы). Это связано с этапами становления речи: русские существительные были дифференцированы раньше, а с точными глаголами дети познакомились уже в школе на языке социализации.

Достаточно часто дети неправильно интонируют русское предложение или допускают «заглатывание» окончания при произнесении. Это нужно системно исправлять в речи билингвов. Моменты отдельного методического внимания к окончанию слова будут подробно объяснены далее.

Наблюдения показывают, что любые дети, тем более дети-билингвы не сразу овладевают правильным воспроизведением знаков языка: одни средства языка усваиваются раньше, другие позже. Чем проще по звучанию и структуре слово, тем легче оно запоминается ребенком. В дошкольный период обучения особенно важную роль играет совокупность следующих факторов:

а) имитация (воспроизведение) речи окружающих (значит, и русская речь, и иная речь должны присутствовать постоянно, желательно в системе «один родитель – один язык»);

б) сформированность системы функциональных (психофизиологических) механизмов, обеспечивающих осуществление речи (нужно убедиться в том, что у ребёнка нет логопедических проблем, а если они есть, принять меры для их устранения);

в) условия, в которых находится ребенок (психологическая обстановка в семье, внимательное отношение к ребенку, полноценное речевое окружение, достаточное общение с взрослыми).

Один из известных исследователей детского возраста Н.С. Жукова отмечает, что «качественный скачок в развитии речи ребенка происходит с момента появления у него возможности правильно строить несложные предложения и изменять слова по падежам, числам, лицам и временам» [7]. Наши наблюдения доказывают, что дети-билингвы уже к 5 годам могут в полной мере общаться между собой и окружающими, используя в своей русской речи структуру простого распространенного пред-

ложения, а также некоторые сложные предложения с союзами *и, а, но, потому что, чтобы, если*, употребляя при этом наиболее простые грамматические **категории**. Уже в этом возрасте можно начинать работу над развитием речевого внимания и фонематического слуха.

Фонематический слух осуществляет контроль за непрерывным потоком слогов и обеспечивает и другие виды психологической активности ребенка: перцептивную, когнитивную, регулятивную и др. Речевой слух является стимулом формирования правильного произношения. Мы глубоко убеждены в том, что несформированность фонематического восприятия занимает одно из первых мест в числе причин, приводящих билингвов к речевым нарушениям в обоих языках.

Формирование речевого внимания, фонематического слуха, навыков беглого чтения и функциональное освоение грамматических и орфографических правил – вот задачи начального этапа обучения русскому языку. И они тесно связаны с общими учебными умениями детей. В этой связи ещё в дошкольной подготовке очень важно развести у ребёнка понятия «буква» и «звук». Так сознание ребёнка готовится к дальнейшему звуко-буквенному моделированию. После предварительной работы по развитию фонематического слуха и речевого внимания можно начинать этап обучения ребёнка-билингва грамоте. Обучение **чтению по слогам** всегда было основной задачей подготовки к школе в России, а в условиях реализации новых стандартов даже фиксируется в нормативных документах и программах дошкольного воспитания как некий образовательный результат. Именно поэтому необходимо отдельно остановиться на этом виде чтения. Мы обращаем внимание на тот факт, что в дальнейшем используем не лингвистическое понятие «слог». На этапе

обучения грамоте в детском возрасте принято оперировать так называемыми слоговыми синтагмами, удобными для условного членения слова при становлении механизма чтения.

Нужно отметить, что чтение по слогам важно именно для **русского языка** (как и для других славянских языков). Любой славянин будет произносить, например, для записи своё имя по слогам: *Е-ЛЕ-НА*, а англоговорящий станет транслировать его по буквам. Становление механизма чтения на русском языке вообще невозможно без серьёзного этапа слогового чтения, потому что в русском языке развёрнутая система вокализма (6 гласных звуков и 10 гласных букв для их обозначения). Слоговое чтение нельзя предлагать в качестве способа обучения для, например, представителей германской языковой группы. В то же время в романских языках, например, во Франции и Италии, используется смешанная система обучения чтению, одновременно включающая и глобальную (словами), и силлабическую (то есть слоговую). Это связано с особенностями каждого языка и их индексом синтетичности.

Очень важно с самого начала обучения чтению в игровой форме отработать с детьми следующее: в русском языке движение глаза при чтении должно происходить горизонтально, потому что все мы считываем слова, анализируя место звука. Например, мы произносим *ШУПКА*, а написано *шубка*. Если же пытаться читать слова побуквенно или «глобально» (то есть целыми словами), ускользает не только окончание, но и смысл слова: оглушение и озвончение в нем не считываются, слово не «узнаётся по облику», окончания тотчас упускаются, как бы «съедаются» детьми-билингвами. Более того, чтение по слогам нужно, чтобы дети эмпирически усвоили русскую грамматику на первоначальном уровне (без помощи

правил). Дело в том, что в русском – синтетическом – языке для связи слов в предложении используются предлоги и окончания. Таким образом, в русском языке окончаниям отводится немало-важная роль, например, в «узнавании» падежей. Поэтому в учебниках для билингвов очень важно, чтобы при усложнении текстов даже на букварном этапе обучения слова всё ещё были бы ещё разделёнными на слоги. В таком случае ребенок будет лучше запоминать окончания, акцентируя внимание на каждый слог. Чем сложнее текст, тем более разнообразными будут в нём примеры окончаний и тем лучше дети усвоят грамматику. Это ещё одно концептуальное отличие методики преподавания русского языка детям-билингвам, проживающим за рубежом. Автоматизация механизма чтения в дельнейшем приведёт к считыванию целого слова и динамичному словесному чтению, но процесс этот навсегда останется у ребёнка в русском языке «горизонтальным», а значит – анализирующим. На наш взгляд, в этом заключается специфика становления механизма чтения в русском языке в детском возрасте в отличие от других европейских языков.

В обучении билингва отдельное значение приобретает и становление монологической речи. Известно, что в норме любой ребёнок к 5-6 годам начинает интенсивно овладевать монологической речью, так как к этому времени завершается процесс фонематического развития, и дети в основном усваивают морфологический, грамматический и синтаксический строй родного языка. У ребёнка-билингва этот процесс может несколько затянуться, но его окончание происходит практически в те же сроки и на обоих языках, если билингвальная ситуация вокруг него была сбалансированной. Уже в 3-4 года ребенок должен уметь рассказать о том, что с ним произошло, что он делал. Обычно, в его рас-

сказе встречаются элементы описания и рассуждения. Между 4-5 годами у детей появляется монолог-инструкция, т. е. речь уже используется для организации совместной деятельности или для планирования своих действий, обычно это наблюдается в игре. Ребенок пытается пересказать тексты повествовательного характера, содержание мультфильмов и фильмов. Многие дети сочиняют свои или рассказывают известные сказки. Это значит, что в сознании ребёнка-билингва уже плотно запечатлены образы культуры, а их интерпретация говорит о наличии определенного замысла высказывания, о стремлении его реализовать.

В 5-6 лет с ребёнком-билингвом нужно обязательно заниматься дополнительно: для связи самостоятельных фрагментов в устном повествовании (по сюжетным рисункам) нужно демонстрировать такой порядок предложений, который бы позволил проиллюстрировать видовременные особенности глагольных форм, поэтому важно часто использовать лексический повтор, пространственные и временные наречия (там, потом), союзы (и, а), местоимения и синонимы (в этой связи идеальна работа по альбомам русских сказок, включённым в образовательную систему для дошкольников «Разноцветная планета» и адресованным билингвам).

Чуть позже, ближе к 7 годам, в работе с билингвами особое значение приобретает речь как средство запроса и передачи информации. Дети-билингвы постепенно овладевают умением вести беседы по широкому кругу вопросов не только учебно-бытовой тематики, но и связанных с жизнью людей, известных личностей, с изучением основ наук.

Специальное внимание конечно же, нужно уделять опять именно монологической речи, потому что, как считал Л.В. Щерба, всякий монолог есть литературное произведение в зачатке. Следует иметь в виду, что не только устная речь является опорой для становления письменной, но и под влиянием письменной речи у детей-билингвов могут сформироваться книжные стили устной формы литературного языка. Таким образом, содержание работы по развитию связной монологической речи детей-билингвов складывается из обучения нормам литературного языка, обогащению словаря и грамматического строя речи учащихся. Известен тезис о том, что перед миром третьего тысячелетия стоит глобальная задача – создание «человека культуры» (В.С. Библер). Именно «человек культуры» – это целостный человек, и его формирование предполагает формирование ценностного сознания, в том числе направленного на развитие мировоззрения, нравственных принципов, гражданских позиций, эстетических вкусов. В воспитании и образовании билингвальной личности - человека третьего тысячелетия - важно понимание перспективы обоих языков: языка социализации и условно названного нами «языка эмоционального реагирования» (то есть первого языка, в раннем детстве вызвавшего первые положительные эмоции). Это задачи уже даже не семьи, а общества. Их вправе ставить перед собой и русские школы зарубежья, потому что именно они дополняют на практике модели билингвального обучения, сложившиеся в той или иной стране, а чаще всего даже создают вторую образовательную парадигму для ребёнка.

Список литературы

1. Аврорин В. А. Проблемы изучения функциональной стороны языка. – Л., 1975.
2. Библер В. С. Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.twirpx.com/file/872857/>

3. Вайнрайх У. Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования – К.: Вища школа, 1979. – 264 с.
4. Верецагин Е. М. Психологическая и методологическая характеристика двуязычия. – М.: Изд-во МГУ, 1969. – С. 19.
5. Выготский Л. С. Мышление и речь. – 5-е изд., испр. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
6. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – М.: Римис, 2001.
7. Жукова Н. С. Уроки правильной речи и правильного мышления. – М.: Эксмо, 2010.
8. Имедадзе Н. В. Экспериментально-психологическое исследование овладения и владения вторым языком. – Тбилиси, 1979.
9. Кузьмин М. Н. Проблемы сохранения единого образовательного и духовного пространства России [Электронный ресурс]. – URL: <http://liber.onu.edu.ua/opasunicode/index.php?url=/auteurs/view/69236/source=def>
10. Мид Культура и мир детства. – М., 1983. – С. 322–361
11. Фельдштейн Д. В. Время, когда образование становится в центр общественного интереса [Электронный ресурс]. – URL: http://www.prosv.ru/info.aspx?ob_no=36681
12. Холодная М. А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
13. Шахнарович А. М. К проблеме языковой способности (механизма) // Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи. – М.: Наука, 1991. – С. 185–220.

УДК 81+81'342+378

С. П. Хорошилова

(Новосибирский государственный педагогический университет)

СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье рассматривается вопрос использования аутентичных материалов при обучении иностранному языку. Автор уточняет специфику, параметры и критерии аутентичных текстов, обращая особое внимание на лингводидактический потенциал аутентичных аудиовизуальных материалов для работы над аудированием. Современные возможности интернет-ресурсов позволяют найти множество аутентичных видеотекстов для изучения иностранного языка. Сейчас наиболее популярными сайтами, содержащими аутентичные аудиовизуальные материалы для изучения английского языка, являются BBC World Service, British Council и English Club, Ororo.tv и Voriginale.tv, хостинг YouTube, предоставляющие большое количество различных фильмов и сериалов на иностранных языках.

Ключевые слова: аутентичные материалы, инновационные технологии, информационные технологии, мотивация, интерес, культурологический аспект.

The paper considers the use of authentic materials in teaching a foreign language. The author clarifies the specifics, parameters and criteria of authentic texts, paying particular attention to the authentic audiovisual materials teaching potential in listening. Modern Internet resources enable the users to find many authentic video texts for learning a foreign language. The most popular sites today that contain authentic audiovisual materials for learning English are the BBC World Service website, the British Council and English Club websites, Ororo.tv and Voriginale.tv websites, YouTube website, hosting a large number of different movies and TV shows in foreign languages.

Keywords: authentic materials, innovative technologies, information technologies, motivation, interest, cultural aspect.

В последнее время вопросу использования аутентичных материалов на уроке иностранного языка уделяется много внимания со стороны методистов, педагогов, психологов, лингвистов. Современная система преподава-

ния иностранного языка нацелена на всестороннее развитие ученика, уважительно относящегося к представителям других стран и их культуре. Из этого следует, что на уроках английского языка учащимся стоит преподносить не только знания, но и ориентировать их на ценности межкультурного общения. Мощным ресурсом для формирования данных ценностей выступают аутентичные материалы, так как именно они позволяют учащимся максимально приблизиться к естественной культурологической среде страны изучаемого языка [6].

В переводе с древнегреческого «аутентичный» означает «подлинный». Этот термин часто применяется для характеристики различных материалов (тексты, аудио, видео), используемых на уроках иностранного языка. В методике понятие «аутентичные материалы» понимается как устные и письменные тексты, а так же другие предметы культуры, являющиеся реальным продуктом носителей языка и не предназначенные для учебных целей, а именно не адаптированные для потребностей обучающихся с учетом их уровня владения иностранным языком [7].

На данный момент существует два направления развития образовательной системы – традиционное и инновационное. Хотя традиционные средства и остаются основными средствами обучения, инновационные технологии все чаще используются в учебном процессе. Использование информационных технологий весьма актуально в наши дни, так как современная молодежь (поколение цифровых аборигенов) выросла в эпоху современных технических средств информации и любое применение таких средств на уроке является для них привычным и повышает их вовлеченность в учебный процесс. Различные исследования показывают, что использование информационных технологий

на уроках способствует качественному восприятию информации, предложенной ученикам [1], [3], [5], [10].

Очевидно, что овладеть иноязычной компетенцией на продвинутом уровне, находясь в искусственной среде аудиторного билингвизма, довольно сложно. Для достижения этой цели на уроках иностранного языка целесообразно использовать аутентичные материалы, которые создают атмосферу реальной языковой коммуникации.

Несмотря на то, что многие исследователи полагают, что аутентичные тексты уменьшают мотивацию учащихся к изучению иностранного языка, так как они слишком трудны, мы считаем, что такого рода тексты имеют ряд преимуществ перед искусственными.

- Аутентичные материалы, так как они взяты из «настоящей жизни», дают возможность подготовить учащихся к реальным языковым ситуациям;

- Аутентичные тексты богаты национальным колоритом и создают возможность для изучающих иностранный язык лучше прочувствовать культуру страны;

- Аутентичные тексты обладают высоким лингво-методическим потенциалом, так как они характеризуются широким многообразием тематического материала и жанровых решений;

- Аутентичные тексты пронизаны авторским замыслом, индивидуальны и неповторимы по своей природе, что повышает их воздействующий потенциал;

- Аутентичные тексты демонстрируют языковую форму в речевой оболочке, присущей носителям языка.

Учитывая данные факторы, можно констатировать, что аутентичные материалы естественным образом работают на повышение мотивации учащихся к овладению иностранным языком.

В ходе работы нами были изучены параметры и критерии содержательной

стороны аутентичного текста, которые представляют ценность аутентичных материалов, и мы считаем целесообразным подробно представить их.

Прежде всего, необходимо охарактеризовать параметры аутентичного текста [8].

1) Структурная аутентичность предполагает наличие логики в изложении содержания, построение функционально-смысловых блоков в соответствии с целостностью и связностью текста, наличие аутентичных коннекторов и других связующих элементов.

2) Лексико-фразеологическая аутентичность предполагает использование аутентичной лексики, фразеологизмов и даже неологизмов [4].

Именно аутентичные тексты, в отличие от учебных, характеризуются точностью и экспрессивностью лингвистических средств для выражения мыслей. Для достижения аутентичности высказывания необходимо правильно отобрать языковые средства. Такие тексты содержат в себе лексемы, относящиеся к разговорному жанру, большое количество эмоционально-оценочных слов, фразовых глаголов. Отдельно стоит отметить наличие значительного количества фразеологизмов, которые в виду своей национальной маркированности делают текст более выразительным и своеобразным. Как правило, аутентичные учебники используют наиболее частотные по данным лингвистических корпусов фразеологические обороты и неологизмы [11].

3) Грамматическая аутентичность. Аутентичные грамматические средства также играют важную роль в правильном восприятии текста. Грамматическая оформленность не должна уступать лексической. Языку присущи динамические изменения на всех уровнях системы и, к сожалению, не всегда учебники успевают за этими изменениями. Изучение новых грамматических

структур через аутентичные материалы позволяет минимизировать возможность межъязыковой интерференции, избегать наиболее распространенных ошибок и корректировать их в дальнейшем [2].

4) Фонетическая аутентичность. Фонетически аутентичный текст содержит все фонетические особенности разговорного стиля английского языка, а именно правильную артикуляцию звуков, различие в произношении коротких и длинных гласных, слабые формы, ассимиляцию, аспирацию, потерю взрыва и другие фонетические явления. Интонация в аутентичном тексте характеризуется богатым интонационным рисунком. Незнание учащимися фонетических особенностей препятствует пониманию речи слушателем, повышает межъязыковую интерференцию, а так же может нарушать этикет общения в стране изучаемого языка [12].

5) Функциональная аутентичность предполагает правильный выбор языковых единиц в соответствии с речевой ситуацией. Учащиеся должны знать, какие лексические, грамматические, фонетические средства характерны для какого функционального стиля. Использование неверных средств делает речь говорящего на иностранном языке неуместной, неаутентичной, хотя и понятной носителям. Функциональная аутентичность является немаловажным фактором для успешной коммуникации на иностранном языке, так как ошибки в выборе подходящих языковых структур могут привести к серьезным последствиям, связанным с нормами поведения и этикета.

Аутентичные тексты обладают рядом содержательных аспектов, а именно [9]:

1) Культурологический аспект. Аутентичные тексты богаты культурологической и социокультурной информацией о стране изучаемого языка, что использование которой на уроках ино-

странного языка неизбежно повышает интерес учащихся.

2) Информативный аспект. Аутентичный текст, как правило, несет в себе новую для изучающего язык информацию. Надо обратить внимание, чтобы эта информация соответствовала возрасту и языковому уровню учащихся.

3) Ситуативный аспект. Аутентичные материалы обладают естественностью и эмоциональностью, они заряжены ситуативными реакциями, а это в свою очередь не оставляет учащихся равнодушными.

4) Аспект национальной обусловленности ментальности. Аутентичный материал не должен быть чрезмерно специфичен. Национальный менталитет другой страны не должен слишком противоречить ментальным установкам своей родной страны.

5) Аспект оформления. Аутентичный материал не должен потерять свою оболочку. Если это фильм, то он должен адекватно отражать ситуацию в кадре. Наличие уличного шума, телефонных звонков, смеха и т.д. является неизбежным атрибутом аутентичности в кадре.

6) Аспект учебного задания. Разрабатывать задания к тексту также надо с учетом аутентичности, т.е. задания при работе с аутентичными материалами должны строиться на тех же принципах, что и в реальной жизни. Например, использование контекстуальной догадки при обработке новой информации.

Итак, аутентичные материалы, несомненно, имеют ряд преимуществ, но, несмотря на это многие преподаватели не стремятся применять их на своих уроках иностранного языка. Эта проблема объяснима несколькими причинами. Во-первых, как мы уже говорили ранее, аутентичные материалы сложны для восприятия, так как содержат множество разговорных фраз, незнакомой лексики и грамматических структур. Во-вторых, такие материалы содер-

жат излишнюю визуальную, вербальную и звуковую информацию, с которой трудно справиться в рамках урока. И, наконец, в-третьих, аутентичным материалам характерна тематическая многоплановость, и их довольно тяжело согласовать с лексической темой, заданной учебным планом.

Учитывая вышеизложенные причины, некоторые исследователи допускают методическую обработку аутентичного материала, не нарушая его аутентичности. В работах российских и зарубежных исследователей такие материалы называют полуаутентичными, приспособленными аутентичными материалами или же учебно-аутентичными.

При работе над аудированием при обучении иностранному языку чаще всего используются аутентичные аудиовизуальные материалы. Современные возможности интернет ресурсов позволяют найти множество аутентичных видеотекстов для изучения иностранного языка. Благодаря всемирной паутине любой человек имеет возможность получить доступ к различным новостям, песням, коротким видеороликам, интервью, ток-шоу, рекламе, художественным и документальным фильмам, сериалам и мультфильмам на том языке, который его интересует. Наиболее популярными сайтами на сегодняшний день, содержащими аутентичные материалы для изучения английского языка, являются:

1) BBC World Service – сайт, содержащий большое количество теле- и радиопроодукции. В том числе данный сайт так же имеет проект BBC Learning English, имеющий большое количество бесплатных оригинальных аудио или видеозаписей разной тематики для разных уровней обучения языку в режиме онлайн и офлайн.

2) YouTube – хостинг, хранящий огромное количество видеозаписей разной тематики, в том числе и на иностранном языке.

3) Сайты British Council и English Club – так же содержат новости и видеозаписи на разную тематику.

4) Сайты Ororo.tv и Voriginalе.tv, предоставляющие большое количество фильмов и сериалов на различных иностранных языках.

Важно отметить, что, несмотря на то, что в сети существует множество аутентичных видеоматериалов и доступ к ним имеет каждый, овладеть иноязычной коммуникативной компетенцией при работе с ними в полной мере возможно только при методически грамотно построенной работе преподавателя.

Во время использования фильма при работе над аудированием, учитель может столкнуться с некоторыми трудностями, которые мы уже описали, для их преодоления учителю необходимо правильно подойти к критериям отбора видеофильмов. Итак, видеофильмы должны отвечать следующим требованиям:

1) Соответствие уровню языковой подготовки учащихся;

2) Предоставление разных форм речи;

3) Наличие избыточных элементов информации;

4) Актуальность тематики видеофильма;

5) Качество звуковой и видео дорожки;

6) Соответствие жанровых особенностей видео учебным целям;

7) Соответствие интересам и потребностям учащихся;

8) Содержание социокультурной и социалингвистической информации;

9) Популярность у зрительской аудитории;

10) Способность передачи национального менталитета и национального общения.

Благодаря использованию интересных и разнообразных видеофильмов и упражнений к ним, учитель может сделать трудоемкий процесс аудирования увлекательным, способным поддерживать высокий уровень мотивации

и создавать устойчивый интерес у учащихся к изучению иностранного языка.

При написании статьи нами были изучены методические труды ряда авторов [1], [3], [5], [10], которые используют аутентичные видеофильмы при работе над аудированием на уроках английского языка. Алгоритм работы с видео у данных авторов состоит из трех этапов: преддемонстрационный, на котором снимаются языковые трудности, и ставится коммуникативная задача, собственно демонстрационный с активным просмотром (в том числе с просмотром с остановками и прогнозированием последующего развития) и постдемонстрационный, на котором ведется проверка понимания видеофильма и обсуждение основных проблем, поднимающихся в данном видео.

В своих статьях авторы также описывают, какие упражнения могут использоваться на каждом этапе. Преддемонстрационный этап: 1. Создание ассоциограмм по теме фильма. 2. Обсуждение темы фильма на родном или иностранном языке. 3. Чтение и обсуждение текстов с подобной тематикой. 4. Преодоление языковых и лингвострановедческих трудностей. 5. Предъявление ключевых слов. Демонстрационный этап: 1. Выбрать правильный ответ. 2. Соотнести информацию с помощью стрелок. 3. Заполнение пропусков в тексте. 4. Занесение информации в таблицу. 5. Расположение карточек-предложений в правильной последовательности событий фильма. 6. Задать вопросы/ дать ответы по содержанию фильма в ходе его просмотра. Постдемонстрационный этап: 1. Пересказ содержания фильма в устной или письменной форме. 2. Написать продолжение фильма. 3. Придумать биографию одному из героев. 4. Подготовить сообщение доклад или реферат по проблеме фильма. 5. Упражнения на личностное восприятие фильма, среди них ролевые игры, дискуссии,

проведение опросов. 6. Задания на расширение активного словаря учащихся.

Итак, в заключении необходимо отметить богатый лингводидактический потенциал использования аутентичных материалов при обучении иностранному языку и широкие возможности в их применении благодаря использованию современных информационных техно-

логий. Однако работа с аутентичными видеофильмами может занимать большое количество времени урока. Следовательно, предпочтительнее вынести такую работу на внеаудиторные занятия по английскому языку или использовать в классе с расширенным количеством часов на изучение иностранного языка.

Список литературы

1. *Бегийович О. С.* Кино в обучении иностранным языкам // Вестник ЮУрГУ. – 2009. – № 2. – С. 75–76.
2. *Бородина Т. Л.* Основные принципы объяснения языковых явлений в парадигме функционализма и когнитивизма // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – 2018. – Т. 12. – С. 10–14.
3. *Гуняшова Г. А.* Использование видеоматериалов в обучении аудированию на уроке иностранного языка // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2015. – № 2 (62), Т. 3. – С. 35–36.
4. *Григоренко В. В.,* Лисица И. В. Словообразовательные тенденции современных английских неологизмов. Проблемы перевода на русский язык // Современные аспекты гуманитарных, экономических и технических наук. Теория и практика: материалы XIV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 70-летию Победы в Великой Отечественной войне (Новосибирск, 23–24 апреля). – Новосибирск: Изд-во ФГБОУ ВО СГУВТ, 2015. – С. 33–36.
5. *Карева Н. В.* Использование аутентичных аудио и видео материалов для повышения мотивации изучения иностранного языка // Науковедение. – 2014. – № 3. – С. 2–4.
6. *Лисица И. В., Чернобров А. А.* Прагматические и стилистические особенности британской рок-поэзии в культурологическом освещении. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – 160 с.
7. *Миролюбов А. А.* Коммуникативная компетенция как основа формирования общеобразовательного стандарта по иностранным языкам // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 2. – С. 17–18.
8. *Носонович Е. В., Мильруд Р. П.* Параметры аутентичного учебного текста // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 1. – С. 11–18.
9. *Носонович Е. В., Мильруд Р. П.* Критерии аутентичного учебного текста // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 2. – С. 16–18.
10. *Планкова В. А.* Практический аспект проблемы использования видеофильмов при обучении аудированию на старшей ступени обучения // «Magister Dixit» – научно-педагогический журнал Восточной Сибири. – 2011. – № 4 (12). – С. 4–8.
11. *Хорошилова С. П., Овечкина Ю. А.* К вопросу об эффективности применения корпусного метода в обучении // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 5-1. – С. 46–49.
12. *Хорошилова С. П.* Исследование актуальных для студентов языкового факультета черт русского акцента в английском языке: результаты аудиторского анализа // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – 2018. – Т. 12. – С. 85–91.

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Приглашаем Вас принять участие в рецензируемом всероссийском научном периодическом журнале «Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков». Журнал выходит с 2006 года 1 раз в год.

Учредитель журнала – федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет» (ФГБОУ ВО «НГПУ»).

Главный редактор журнала – кандидат педагогических наук, профессор, декан факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «НГПУ» Костина Екатерина Алексеевна.

Журнал адресован специалистам в области филологии и методики преподавания иностранных языков в средней и высшей школе.

Авторами публикаций в журнале являются профессорско-преподавательский состав вузов, докторанты, аспиранты и магистранты.

Общие требования к статьям:

1. Материалы должны быть подготовлены к печати, иметь УДК.
2. Метаданные статьи на русском и английском языках:
 - сведения об авторе (авторах): ФИО полностью, должность, ученое звание, место работы, адрес электронной почты, город;
 - название статьи (заглавными буквами);
 - аннотация (не менее 200 слов), в которой должны быть четко сформулированы цель статьи и основная идея работы;
 - ключевые слова (не менее 7).
3. Автор в статье должен: обозначить проблемную ситуацию, методологию исследования; раскрыть основное содержание, соответствующее тематике журнала; сделать выводы.
4. В конце статьи приводится список литературы (не менее 10 источников), на который опирался автор (авторы) при подготовке статьи к публикации. Список литературы должен иметь сплошную нумерацию по всей статье, ссылки должны оформляться в квадратных скобках, размещаясь после цитаты из соответствующего источника. Список литературы оформляется строго по ГОСТ Р 7.0.5-2008.
5. Статья может сопровождаться фотографиями, контрастными по тону и цвету (печать журнала черно-белая). Статьи отправлять по адресу: ffl_nspu@ngs.ru
6. Статьи регистрируются редакцией. Датой представления статьи в журнал считается день получения редакцией окончательного текста.

Статьи, не соответствующие тематике журнала, оформленные не по правилам, без аннотации, с некорректно оформленным списком литературы отклоняются.