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

Ассоциация преподавателей английского языка
Уральского региона «ELTA—URALS»

ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ — ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ

Материалы VIII международной
научно-практической конференции-форума

28—29 апреля 2016 года
Екатеринбург, Россия

Екатеринбург 2016

УДК 372.881.1 ISSN: 2414-5017
ББК Ш 426.17
Я41

Рекомендовано Ученым советом федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Уральский государственный педагогический университет» в качестве научного издания (Решение № 312 от…).

Редакционная коллегия:
канд. пед. наук, доц. Казакова О. П.,
канд. пед. наук Надточева Е. С.,
канд. пед. наук, доц. Старкова Д. А.,
д-р филол. наук, проф. Шустрова Е. В.

Языковое образование сегодня — векторы развития:
Я 41 материалы VIII международной научно-практической конференции-форума. Екатеринбург, 28—29 апреля 2016 года. [Текст] / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2016. — 261 с.

Сборник материалов включает тексты докладов преподавателей английского языка школ и вузов по проблемам лингвистики и методики, прочитанных в рамках VIII международной научно-практической конференции в Уральском государственном педагогическом университете 28—29 апреля 2016 года.

Издание предназначено для студентов и преподавателей филологических и педагогических специальностей средних и высших учебных заведений.

УДК 372.881.1
ББК Ш 426.17
Я 41

P.S. Статьи сборника печатаются в авторской редакции.

© Ассоциация преподавателей английского языка Уральского региона «ELTA-URALS», 2016
© Институт иностранных языков, 2016
© ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», 2016

СОДЕРЖАНИЕ

АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ваторопина Е. В. ТЕХНОЛОГИЯ «ВЕБ-КВЕСТ» КАК СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 6

Картер Е. В. ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЯ РАСПОЗНАВАТЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ НОСИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПОСРЕДСТВОМ ИЗУЧЕНИЯ МЕЖДОМЕТНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ 13

Кладова И. С. О МЕТОДИКЕ РАЗВИТИЯ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СРЕДСТВАМИ ПИСЬМЕННОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ..... 21

Крамар Т. Е., Санникова С. В. ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ МЕТОДА ПРОЕКТОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ..... **Ошибка! Закладка не определена.**3

Малышева Т. А., Надточева Е. С. ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКОВ ШКОЛ К СДАЧЕ УСТНОЙ ЧАСТИ ЕГЭ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ 41

Огородникова Л. М. РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ ЧЕРЕЗ МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ..... 52

Руденко Н. С. ВИРТУАЛЬНАЯ АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА..... 61

Степичев П. А. СЕРИЯ НАСТОЛЬНЫХ ИГР «Веселые буквы» КАК СРЕДСТВО ДОСТИЖЕНИЯ ЦЕЛЕЙ ФГОС НОО..... 68

Щербакова И. В. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ПО ФГОС..... 74

ПРОФИЛЬНАЯ ЯЗЫКОВАЯ ПОДГОТОВКА И ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ

Гузикова В. В. ИДИОМАТИЧЕСКИЕ ВЫРАЖЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ПОЗНАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА 84

Зеленина Л. Е. ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ЭМОТИВНОЙ ЛЕКСИКЕ ДЕЛОВОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА 92

Казакова О. П. КОМПОНЕНТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ 99

Конышева М. В. ВИДЫ УЧЕБНОГО ПЕРЕВОДА В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ 106

Панченкова М. Ф. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ СЕТЕВЫХ КОМЬЮНИТИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ 115

Первухина И. В. ENGLISH FOR ACADEMICS: РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ 124

Походзей Г. В. СОЦИАЛЬНО-ИНТЕРАКТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА 130

Юбэнкс И. С. МАКСИМИЗАЦИЯ НАВЫКОВ МЕЖЪЯЗЫКОВОГО ПЕРЕНОСА: ИЕРАРХИЯ ЗНАЧЕНИЙ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ КОНСУЛЬТАЦИЙ В ЦЕНТРАХ АКАДЕМИЧЕСКОГО ПИСЬМА 138

ДИСКУРСИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Девяткова М. И. ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ФЕНОМЕНЫ В РУССКИХ И АНГЛИЙСКИХ КРЕОЛИЗОВАННЫХ ТЕКСТАХ С ОБРАЗОМ ВЛАДИМИРА ПУТИНА 150

Дымова А. В. УРОВНИ
КРЕОЛИЗОВАННОГО РОК-ТЕКСТА 162

Зейферт А. Д. АНТРОПОМОРФНАЯ МЕТАФОРА В ЯЗЫКЕ
ТОК-ПИСИН: ФРЕЙМ «ОРГАНИЗМ..... 166

Кагилева А. О. ПОЛИТКОРРЕКТНОСТЬ В РЕЧАХ
ПРЕЗИДЕНТОВ (НА ПРИМЕРЕ РЕЧЕЙ Б.ОБАМЫ)..... 172

Куренная А. В. ОСОБЕННОСТИ
ПОЛИТИЧЕСКОЙ КАРИКАТУРЫ КАК ИСТОЧНИКА
КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ МЕТАФОР 183

Пономарева А. А. ФИГУРЫ РЕЧИ НА БАЗЕ КАТЕГОРИИ
ОПРЕДЕЛЕННОСТИ-НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ В
СОВРЕМЕННОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПОЭЗИИ 189

Пуресева М. А. МЕТАФОРИЗАЦИЯ
КАК СРЕДСТВО ОТОБРАЖЕНИЯ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ
В СКАЗКАХ О. УАЙЛЬДА 194

Рябова И. Ю. ОСОБЕННОСТИ КОМПОНЕНТНОГО АНАЛИЗА
ЛЕКСЕМ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ..... 200

Самут А. В. ЗООМОРФИЗМЫ В РЕКЛАМЕ
(НА ПРИМЕРЕ ВИДЕОРОЛИКА КЕТЧУПА ХАЙНЦ) 211

Файзуллин Д. Т. СПОСОБЫ ИНТЕРПРЕТАЦИИ И АНАЛИЗА
ЛЕКСИЧЕСКИХ И ГРАММАТИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ В ЦИКЛЕ
СТИХОВ ГЕРТРУДЫ СТАЙН «TENDER BUTTONS 215

Чеклецова Е. И. АЛЛЮЗИИ НА ЯВЛЕНИЯ «НЕ ИНДЕЙСКОЙ»
КУЛЬТУРЫ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Ч. ИСТМАНА..... 224

Шехтман Н. Г. ПРИЗНАК «ГРЕХОВНОСТЬ»
КАК КОМПОНЕНТ СТРУКТУРЫ КОНЦЕПТА «РЕЛИГИЯ»
В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Г. ГРИНА 235

Шустрова Е. В. ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ ТИПАЖ «BAD GUY»
В АМЕРИКАНСКОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ
КАРИКАТУРЕ НА ДЖ. У. БУША..... 243

АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 372.881.111 : В71.315.7
ББК Ч426.819=432.1–268.43

Код ВАК 13.00.02

Ваторопина Е.В.
Екатеринбург, Россия

Vatoropina E.V.
Yekaterinburg, Russia

ТЕХНОЛОГИЯ «ВЕБ-КВЕСТ» КАК СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

WEB QUEST TECHNOLOGY: SYSTEM-ACTIVITY APPROACH IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Аннотация. Статья посвящена использованию технологии «веб-квест» в обучении английскому языку в школе.

Ключевые слова: веб-квест, деятельностный подход, системно-деятельностный подход, работа в группах, развитие коммуникативной и информационной компетенции, технология сотрудничества, внеурочная деятельность.

Abstract. This article is devoted to Web Quest technology in teaching English at school.

Keywords: Web Quest, activity approach, system-activity approach, group work, development of communicative and information competence, collaboration technology, out-of-class activities.

Сведения об авторе: Ваторопина Елена Васильевна, учитель английского языка.

Место работы: МАОУ СОШ № 67 с УИОП, г. Екатеринбург.

About the Author: Vatoropina Elena Vasilievna, teacher of English.

Place of employment: Grammar School № 67, Yekaterinburg.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, ул. Стачек, 20. e-mail: elenavatoropina@yandex.ru.

© Ваторопина Е. В., 2016

Методологическая основа ФГОС — системно-деятельностный подход в обучении. Основной принцип деятельностного подхода состоит в том, что знания не преподносятся в готовом виде. Учащиеся получают информацию, самостоятельно участвуя в исследовательской деятельности.

Согласно результатам проводимых международных сравнительных исследований, большой объём фактических знаний, которым владеет человек, в изменившемся мире потерял свою былую ценность, поскольку любая информация быстро устаревает. Необходимыми становятся не сами знания, а знания о том, как и где их применять. Но ещё важнее знание о том, как информацию добывать, интерпретировать или создавать новую.

Теория деятельностного подхода опирается на работы Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева [Леонтьев 1975], П.Я. Гальперина, С.Л. Рубинштейна. Основные задачи образования сегодня — не просто вооружить выпускника фиксированным набором знаний, а сформировать у него умение и желание учиться всю жизнь, работать в команде, способность к самоизменению и саморазвитию [Тоистеева 2013: 201—203]. Народная мудрость гласит: «Я слышу — я забываю, я вижу — я запоминаю, я делаю — я усваиваю». А.Н. Леонтьев писал: «Человеческая жизнь — система сменяющих друг друга видов деятельности…» Согласно этой теории целью обучения является не вооружение знаниями, не накопление их, а формирование умения действовать со знанием дела. По П. Я. Гальперину, «человек учится для того, чтобы научиться что-либо делать, а для этого ему необходимо узнать, как это надо делать». *Т.е. цель обучения — научить действовать, а знания должны стать средством обучения действиям.*

Главная задача учителя при введении или отработке материала состоит не в том, чтобы все доступно объяснить и расска-

зать. Учитель должен организовать исследовательскую работу учеников, чтобы они сами нашли решение проблемы. Использование деятельностного подхода формирует мотивацию учащихся к изучению предмета, создаёт положительный эмоциональный фон урока.

Технология «веб-квест» отвечает основным требованиям, предъявляемым к современному обучению и является одним из эффективных способов реализации системно-деятельностного подхода в обучении.

Веб-квест — это задание, для выполнения которого учащиеся могут воспользоваться интернет-ресурсами. Материалы, которые учащиеся должны найти, проанализировать, использовать для решения поставленной учебной задачи и получения продукта, могут находиться на различных веб-сайтах. Гиперссылки помогают учащимся работать в едином информационном пространстве. Учитель предоставляет ссылки на часть источников, другую информацию школьники могут найти самостоятельно, пользуясь обычными поисковыми системами.

Веб-квесты используются мною как для кратковременной, так и для длительной работы по предмету, на уроках и во внеурочной деятельности. Задания, которые получают учащиеся, могут быть даны в разной форме: презентация (например, программа PowerPoint — расширение .ppt), текст (.doc), визуальный материал (в виде архива — .zip/rar). Выбор формы задания зависит от предпочтений учителя и наиболее эффективного, по мнению педагога, воздействия данного вида заданий на мотивацию, активность школьников, а также целесообразность представления заданий на разные темы именно в этой форме. Например, при изучении тем «Путешествия», «Праздники, обычаи, традиции разных стран» и др. я использую в своих веб-квестах видео и фотоматериалы. Для работы по темам, связанным с изучением

текста, грамматики, подойдут веб-квесты с заданиями в форме текста. Я зачастую использую веб-квесты как творческие задания, завершающие изучение какой-либо темы. При необходимости дополнительной работы над грамматикой, возможно сопровождение веб-квеста тренировочными лексико-грамматическими упражнениями на основе языкового материала используемых в веб-квесте аутентичных ресурсов. Такие упражнения можно выполнять в самом начале или параллельно с работой над квестом.

Обучающий веб-квест должен иметь определенную структуру [Быховский 2016]:

•*Вступление* с описанием главных ролей участников, план работы, обзор всего квеста.

•*Задание* — интересное, понятное, выполнимое.

•*Аннотированный список web-ресурсов* с материалами, необходимыми для решения поставленной учебной задачи.

•*Порядок работы* — описание последовательности действий.

•*Критерии оценки* веб-квеста.

•*Заключение*, где суммируется опыт, который будет получен участниками при выполнении самостоятельной работы над веб-квестом.

Одним из наиболее важных аспектов работы над веб-квестом является оценка результата труда обучающихся, поэтому все критерии должны быть тщательно проработаны и доведены до сведения участников проекта. Так, в критериях оценки веб-квеста «The Urals» мы разместили следующую информацию:

Assessment Criteria

Content

•Content is minimal or there are several factual errors — 2.

•Includes essential information about the topic but there are 1—2 factual errors — 3.

•Includes essential knowledge about the topic. Subject knowledge appears to be good — 4.

•Covers topic in-depth with details and examples. Subject knowledge is excellent — 5.

Organization

•There was no clear or logical organizational structure, just lots of facts — 2.

•Content is logically organized for the most part — 3.

•Uses headings or bulleted lists to organize, but the overall organization of topics appears flawed — 4.

•Content is well organized using headings or bulleted lists to group related material — 5.

Originality

•Uses other people's ideas, but doesn't give them credit — 2.

•Uses other people's ideas (giving them credit), but there is little evidence of original thinking — 3.

•Product shows some original thought. Work shows new ideas and insights — 4.

•Product shows a large amount of original thought. Ideas are creative and inventive — 5.

На начальном этапе работы с веб-квестом учащиеся знакомятся с основными понятиями по выбранной теме, материалами подобных проектов, распределяются роли в команде. При этом учитываются интересы учащихся, их способности, знание иностранного языка, а также умения и навыки работы в области ИКТ и компьютерных технологий, организаторские способности школьников, умение работать в команде и др.

На следующем (ролевом) этапе осуществляется индивидуальная работа участников команды, направленная на общий результат. Цель выполнения веб-квеста не соревновательная. Поэтому все члены команды работают сообща, помогают друг дру-

гу, в т. ч. в освоении компьютерных программ, обмениваются информацией, обсуждают задания и найденные материалы, выбирают самые важные, по их мнению, используют их для решения поставленной задачи и создания продукта проекта в электронной, печатной или устной форме. Это могут быть публикации работы в виде веб-страницы или веб-сайта, компьютерная презентация, исследовательский проект, видеофильм, сценка, доклад, публикация в школьном журнале «*Teen*Life».

На заключительном этапе работы над веб-квестом формулируются выводы, предложения. Проводится оценка работ учащихся (по заранее выработанным критериям), конкурс представленных проектов. Учащиеся также могут принимать участие в оценке работ путем обсуждения, интерактивного голосования. Размещение работ в сети, а также публикация в школьных СМИ способствуют повышению мотивации учащихся на успешное решение учебной задачи и создание качественного продукта.

Эффективное использование веб-квестов в обучении иностранному языку возможно в том случае, если учащиеся имеют достаточно высокий уровень владения языком. Это необходимо для успешной работы с аутентичными ресурсами интернета. Проблемные задания могут иметь разную степень сложности.

Имеется ряд интернет-ресурсов, где можно найти обучающие веб-квесты по английскому языку. Среди них — Zunal.com, «Коллекции веб-квестов» и др. Для размещения в сети разработанных мною веб-квестов я воспользовалась возможностями электронных ресурсов «ZUNAL.COM» и «УчПортфолио».

Авторские веб-квесты:

«The Urals» — http://zunal.com/webquest.php?w=291882;

«Environmental problems. Earth Day» — http://uchportfolio.ru/materials/show/77333;

«Famous People of Russia» — http://uchportfolio.ru/materials/show/77270.

Использование технологии «веб-квест» способствует решению важных задач при изучении иностранного языка: обеспечивается самостоятельность учащихся при решении поставленной учебной задачи; развивается коммуникативная компетенция; осуществляется индивидуальный подход в обучении; повышается мотивация учащихся к применению языковых знаний и изучению нового языкового материала; используется большое количество актуальной аутентичной информации; развивается критическое мышление, тренируются мыслительные способности обучающихся.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Быховский Я.С. Образовательные веб-квесты [Электронный ресурс]. — URL: http://ito.edu.ru/1999/III/1/30015.html — (дата обращения: 29.03.2016).

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Электронный ресурс]. — М.: Политиздат, 1975. — URL: http://psylib.org.ua/books/leona01/ — (дата обращения: 29.03.2016).

Тоистева О.С. Системно-деятельностный подход: сущностная характеристика и принципы реализации // Педагогическое образование в России. — 2013. — № 2. — С. 198—202.

УДК 81’369.628
ББК Ш81.2 Англ.-3

Код ВАК 10.02.04

Картер Е.В.
Екатеринбург, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЯ РАСПОЗНАВАТЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ НОСИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПОСРЕДСТВОМ ИЗУЧЕНИЯ МЕЖДОМЕТНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ

Аннотация. В статье представлена методика интегративного подхода в обучении английским междометиям как функционально-прагматическим единицам языка. С помощью данной методики у студентов языковых факультетов формируется умение в полной мере воспринимать как содержательную, так и эмоциональную сторону иноязычного высказывания, что, в свою очередь, позволяет говорить о достижении учащимися высокого уровня языковой компетентности.

Ключевые слова: английские междометия, прагматическая функция, языковая компетентность.

CarterE.V.
Yekaterinburg, Russia

LEARNING TO RECOGNIZE THE EMOTIONAL STATE OF ENGLISH NATIVE SPEAKERS THROUGH THE STUDY OF INTERJECTIONS

Abstract. The article presents a methodology of the integrative approach to teaching English interjections as functional and pragmatic language units. With the help of this technique, the students of language faculties can develop the ability to fully understand the meaningful as well as the emotional sides of a foreign language saying that, in its turn, allows us to speak about a high level of language competence achieved by the learners.

Keywords: English interjections, pragmatic function, language competence.

© Картер Е.В., 2016

Сведения об авторе: Картер Елена Валериевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка.

Место работы: Институт международных отношений.

About the Author: Carter Elena Valerievna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Chair of the English Language.

Place of employment: The Institute of International Relations.

Контактная информация: 620144, г. Екатеринбург, ул. Отто Шмидта, 58, к. 212.
e-mail: elena.carter@hotmail.com

Общеизвестно, что междометия являются одним из важнейших и наиболее ярких маркеров аффективной эмоциональной речи. Междометие представляет собой часть речи, включающей неизменяемые, устоявшиеся слова, которые непосредственно отражают наши чувства, волеизъявления и являются показателем положительных или отрицательных эмоций в конкретных коммуникативных ситуациях. Своеобразие междометий заключается в обобщении смыслового содержания, выражаемого ими, а также в отсутствии номинативной функции. Основным ориентиром на семантическую функцию междометий является контекст, ситуация и интонация. По своему составу междометия подразделяются на первичные и производные. Междометия могут функционировать в языке и речи в качестве междометного предложения, вводного и вставного компонента, члена предложения, фразеологических выражений.

Выбор варианта междометия детерминирован социальными, физиологическими и интеллектуально-психическими факторами, составляющими коммуникативный контекст. В каждой конкретной ситуации эти факторы образуют набор, строго индивидуальный по составу и содержанию для каждого участника речевого общения. При этом базовыми факторами, релевантны-

ми в любой ситуации общения являются ролевые отношения, отношения социально-психологической дистанции и обстановка общения. Междометия употребляются с определенной интенцией и рассчитаны на достижение определенного коммуникативно-прагматического эффекта.

Очевидно, что в последнее время интерес к изучению языковых единиц переместился в область прагматики, что напрямую связано с развитием комплексного подхода к исследованию и объяснению тех или иных научных явлений. С этой точки зрения изучение прагматической функции междометий является актуальным не только при изучении родного, но и иностранного языка, поскольку, как известно, употребление междометий в речи говорит о высоком уровне языковой подготовки.

Однако, поскольку междометия одного языка отличаются от междометий другого языка, понимание иноязычных междометий может вызвать определенные трудности у билингвов, то есть у индивидов, изучающих второй язык. По мнению Л. Блумфильда, «иностранец не понимает междометий [изучаемого языка — *Е.К.*], потому что у него совершенно другая ассоциативная система в этом отношении» [Bloomfield 1914: 76]. Данная гипотеза получила подтверждение в ходе эмпирического исследования, проведенного автором статьи в США [Carter 2013]. Прагматический тест, разработанный для исследования проблемы понимания английских междометий русскими эмигрантами, проживающими в Америке, зарекомендовал себя как эффективный инструмент для выявления уровня сформированности коммуникативной компетенции билингвов [Картер 2015].

В 2015 году данный тест был использован на 1 и 5 курсах факультета лингвистики института «Международных отношений» города Екатеринбурга в качестве объективного показателя степени сформированности умения студентов правильно понять то, что

хотел сказать носитель английского языка, использовав междометие, как функционально-прагматическую единицу языка. Как показало исследование, понимание как первичных, так и производных междометий вызвало значительные затруднения у студентов (общее количество неправильных ответов составило 44%).

Для решения проблемы понимания данной части речи русскими студентами нами была предложена методика интегративного подхода в обучении английским междометиям как функционально-прагматическим языковым единицам. Ознакомление с особенностями английских междометных высказываний осуществлялось на материале романа Бетти Грин «Лето моего американского солдата» [Green 1994] на занятиях по домашнему чтению. Речь персонажей романа изобилует разнообразными междометными единицами, благодаря которым реплики героев воспринимаются естественно и органично. В процессе общения собеседники не просто констатируют факты, но одобряют или порицают их, используя экспрессивные средства языка, к которым относятся и английские междометия.

Для анализа семантического содержания и прагматической функции междометий студентам 1 курса предлагались отрывки, содержащие изучаемые языковые единицы:

1. He was so nice. How could he have been one of those — those brutal, black-booted Nazis? "Well, I don't think they actually call them much of anything, but if they were to call them by their right name they'd probably call them pocket pencil sharpeners."

Reiker laughed and for a moment, this moment, we were friends. And now I knew something more. He wasn't a bad man.

"Could I ask you something?" I asked, impressed by my own nerve. His face registered the kind of flat openness that comes when you haven't the slightest idea what to expect.

"Well, I was wondering how — where you learned to speak such good English?"

He seemed relieved. "No great credit to me." He showed fine, white teeth. "My mother was born in Manchester, in England, and my father was educated in London.

"Gee, that's something," I said, immediately regretting my "gee". Being born in one country," I went on, "and then having to go clear over to another to get educated."

"Keep in mind the relative smallness of European countries. It's like being born in Arkansas and going to a university in, say, Tennessee."

"Oh," I answered, still feeling the grandeur of it. [Green 1994: 41—42]

2. We were deep into back-yard territory and my eye caught sight of the garage hide-out. God! Don't let him see this. I tried to maneuver back toward the front of the house, but my arm was caught with an explosion of pain.

Awllll!" my arm felt as if it was pulled out of its socket. Then the barrage.

*"Noooo-ohhh." The ground reached up and laid me down***.** *Oh, God***,** *can't you help?*

Everything was quiet. Was it all over? It seemed too quick to satisfy him. I forced my eyes open. He was standing over me, the brown of his suit in perfect outline against the white of the garage. His breath was coming in quick, heavy gasps and I began to hope that his exhaustion would cut short the agony.

Metal clicked against metal. A leather belt rushed through fabric loops. As the belt whipped backward, I saw Anton with raised fists racing toward my father's unsuspecting back.

"Nooo!" I shouted. "Go away! Go away!"

The belt came down. "Ohhhh-nonono!"

Anton, his hands outstretched before him, froze. His face was like I had never seen it, dazed with horror. Then he clapped his hands to his eyes and backed towards the garage [Green 1994: 110-111].

3. My heart floated up like a helium balloon until the ringing of the wake up bell punctured it. I cried out against the intrusion, wondering if there weren't some way to hold onto the vision. It seemed unfair. I had lost my chance to become a member of the family.

"Hey, Natz, you gonna get up? Scrambled egg day."

I pulled the covers down to look directly into the Raggedy Ann eyes of my roommate, Mavis McCall. "I'm getting up," I said, wiggling my feet to give the impression of forward movement. "Could you please stop calling me Natz?"

"Geez, whattaya want me to call ya. Nazi or Spy like them others do?" Mavis managed to look as though I had just spit upon her grandmother's grave.

"Well, if it's all the same to you, you could call me Patty or even the name I was born with, Patricia." Mavis looked a long way from being convinced so I added, "I don't call you Thief, do I?" [Green 1994: 183].

Обучение английским междометиям происходило поэтапно. Сначала студенты работали с наиболее авторитетными англо-английскими словарями, широко применяемыми в практике преподавания иностранного языка [Longman Advanced American Dictionary 2007]; [Merriam-Webster's Collegiate Dictionary 2008], изучали все значения анализируемых междометных единиц. И здесь возникала первая сложность. Известно, что хотя семантика междометий описана во всех толковых словарях, а частично и в грамматических справочниках, но эти описания не полны, поскольку их содержание лежит далеко от того, что обычно толкуют — от понятия, которое может интерпретироваться. По-

этому важно правильно определить интонацию, с которой произносится то или иное междометие в конкретной речевой ситуации, так как именно интонация во многом определяет семантическое содержание междометного высказывания. С этой целью далее следовало прослушивание звучания анализируемой языковой единицы в одноименном американском фильме, после чего определялось коммуникативно-ситуативное значение междометия и его прагматическая функция. И наконец, студентам предлагалось найти наиболее подходящий русский эквивалент обсуждаемой междометной единицы. Особое внимание обращалось на тот факт, что для обеспечения полной адекватности при переводе междометий необходимо различать их варианты и инварианты, как в исходном языке, так и в языке перевода. Ведь междометия, не различаясь или почти не различаясь по значению, могут быть совершенно разными по стилистическому употреблению. Не меньшего внимания требует и омонимия междометных единиц, так как внешне идентичные междометия в той или иной речевой ситуации нередко имеют различное семантическое содержание. При анализе семантического содержания и переводе междометий следует также учитывать их синтаксические функции в речи и занимаемую позицию в высказывании (препозиция, интерпозиция и постпозиция). На завершающем этапе студентам предлагалось создать свои собственные диалоги с изученными междометиями, тем самым продемонстрировав свое умение правильно и уместно применять данные эмотивно-экспрессивные единицы в различных ситуациях общения.

Таким образом, для формирования навыков успешной коммуникации у людей, не являющихся носителями иностранного языка, необходимо комплексно и систематически обучать их английским междометиям в процессе развития таких видов речевой деятельности как аудирование, говорение и чтение. Про-

изведения английской художественной литературы предоставляют широкие возможности для ознакомления с огромным многообразием междометных единиц разного характера, обладающих богатым функциональным потенциалом, что обеспечивает вполне достоверную и объемную платформу для реализации коммуникативного потенциала участникам учебного процесса. Как показывает опыт, предложенная методика позволяет студентам сформировать умение понимать особенности английской эмоционально-окрашенной речи и делать осознанный, мотивированный и целенаправленный выбор междометных единиц в процессе иноязычной интеракции.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Картер Е.В. Особенности прагматического теста на понимание английских междометий//ActualScience. — Пенза: Научно-издательский центр «Актуальность.РФ.», 2015. — Т.1. — №4. — С.100—101.

Bloomfield L. An Introduction to the Study of Language. — N.Y.: Henry Holt and Company, 1914. — 376 p.

Carter E. The Understanding of English Interjections by Russian Speakers Living in the USA. Thesis. Colchester, Vermont: Saint Michael's College, 2013. — 104 p.

Green B. Summer of My German Soldier. — Berlin: Cornelsen Verlag, 1994. — 229 p.

Longman Advanced American Dictionary. — New York: Pearson Education, 2007. — 2080 p.

Merriam-Webster's Collegiate Dictionary. — Springfield, MA: Merriam-Webster Incorporated, 2008. — 1623 p.

УДК 37.016:811.111
ББК 74.268.1Англ

Код ВАК 13.00.02

Кладова И.С.
Березники, Россия

К ВОПРОСУ О МЕТОДИКЕ РАЗВИТИЯ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СРЕДСТВАМИ ПИСЬМЕННОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ

Аннотация. В статье актуализируется ключевое противоречие современной системы образования между необходимостью развития универсальных учебных действий согласно ФГОС и недостаточным методическим инструментарием их формирования.

Регулятивные универсальные учебные действия: целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка и саморугуляция являются ключевыми компетентностями современного обучающегося в формировании умения учиться, представляющими основной вектор современного школьного образования.

Kladova I.S.
Berezniki, Russia

ABOUT THE METHODS OF THE REGULATORY UNIVERSAL LEARNING SKILLS DEVELOPMENT THROUGH TEACHING OF WRITING PROCESS IN ENGLISH

Abstract. The article emphasizes the contradiction of the modern system of education between the necessity of universal learning skills development according to the FGOS and the lack of methodological tools of their formation.

Regulatory universal learning skills: goal-setting. planning, forecasting, control, correction, evaluation and self-regulation are the key competences of the modern students in the formation of the ability to learn, which represents the main vector of modern school education. The article cites documents, which are the main methodological guidance for teachers and methodologists; the content of these docu-

© Кладова И.С., 2016

В статье указаны документы, которые являются основным методическим ориентиром для педагогов и методистов; содержание данных документов явно не достаточно для выстраивания четкой и эффективной системы развития универсальных учебных действий в целом, и особенно в области результатов развития регулятивных УУД. Вопрос о целях, содержании, закономерностях, методах, приемах, способах и средствах их достижения остается открытым, в то время как всё это является задачей частных методик.

В статье обоснованно предлагается рассматривать самостоятельность в качестве основного критерия уровня развития РУУД.

В статье приведены аргументы и основания в пользу использования письменного высказывания в качестве средства развития РУУД на уроках языкового цикла, включая английский язык. Вместе с тем сегодня отмечается недостаточное внимание к качеству обучения в данном аспекте и поэтому возникла острая необходимость пересмотра его методической базы.

ments is not clearly enough to build an effective system of development of universal learning skills in general, and especially in the area of regulatory universal learning skills results. The issue of the objectives, contents, strategies, methods, techniques and means of achieving them is also open, while it is up to the special methods of teaching.

Autonomy is reasonably offered as the main criterion of the RULS. The article presents the arguments and reasons to consider writing as a means of

RULS development in language subjects. The acute need of revision of the methodological basis in teaching of writing occurs due to insufficient attention to the quality of education in this aspect.

Ключевые слова: ФГОС, культурологический подход, метапредметные умения, регулятивные универсалные учебные действия (РУУД), целеполагание, самоконтроль, самооценка, саморегуляция.

Keywords:. NES (National Educational Standards), culturological approach, metacognitive skills, regulatory universal learning skills (RULS), goal-setting, self-monitoring, self-assessment, self-regulation.

Сведения об авторе: Кладова Ирина Сергеевна, учитель английского языка, соискатель степени кандидата педагогических наук, УРГПУ.

Место работы: МАОУ СОШ №8.

About the Author: Kladova Irina Sergeevna, English teacher, applicant for degree of candidate of pedagogical Sciences, USPU,

Place of employment: MAEE SES №8.

Контактная информация: 618425, г. Березники, ул. Парижской Коммуны, 40-33.

e-mail: ixkrinka@yandex.ru.

Научить учиться — первоочередная цель современного образования, заданная новым образовательным стандартом. В наши дни центром процесса обучения становится развитие универсальных учебных действий, которые являются инвариантной основой образовательного и воспитательного процесса [Формирование универсальных учебных действий 2011: 3].

Основным методическим документом, регламентирующим деятельность учреждения в данном направлении, является Программа развития универсальных учебных действий. Методическим ориентиром для этих программ служит «Фундаментальное ядро содержания общего образования» под редакцией В.В. Козлова и А.М. Кондакова [2011]. В соответствии с рекомендациями данного документа составляются базисный учебный план, программы, разрабатываются учебно-методические материалы и пособия. Важно понимать, что авторы документа представляют общую методологию, принципы, концептуальные

основы, функции и структуры новых государственных стандартов [Фундаментальное ядро 2011]. Содержание ФГОС определяет требования к структуре Программы развития универсальных учебных действий и к результатам освоения учебных программ [Федеральный государственный образовательный стандарт 2013]. Основным источником способов и приемов формирования универсальных учебных действий являются методические пособия, разработанные специально для учителей начальной и основной школы авторским коллективом во главе с академиком А.Г. Асмоловым: «Проектирование универсальных учебных действий» и «Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. При прочтении названных работ вырисовывается ситуация, которая заключается в том, что в этих пособиях представлены лишь основные типы заданий, направленные преимущественно на оценку универсальных учебных действий. Более того, если познавательные и коммуникативные УУД описаны более или менее понятно; то открытым остаётся вопрос о регулятивных УУД, которые составляют ключевую компетентность личности [Формирование универсальных учебных действий 2011: 131]. Именно целеполагание, планирование, прогнозирование, коррекция, оценка и саморегуляция обеспечивают организацию учебной деятельности, которая является главным условием успешности обучения.

В соответствии с концепцией культурологического подхода формирование содержания общего образования должно пройти в пять этапов: допредметный, предметный, создание учебных материалов, организации процесса обучения и присвоения [Фундаментальное ядро 2011: 6]. Реальное положение дел таково, что из-за стремления скорейших изменений в образовании и желания издательств удержаться на плаву появляются новые учебные пособия, но этап предметного наполнения упущен. Вероятно, поэтому качественного методического инструментария

формирования учебных универсальных действий обучающихся в арсенале системы школьного образования нет. Эта проблема обостряется в ситуации предметного принципа организации учебного плана. В соответствии с ФГОС, в программе учебного предмета должны быть обозначены метапредметные результаты обучения: познавательные, регулятивные и коммуникативные, там же зафиксирована необходимость описания связей УУД с содержанием отдельных учебных предметов. В современных рабочих программах в части метапредметные умения авторы прописывают лишь то, что написано во ФГОС [Программа мониторинга 2013, Основная образовательная программа МАОУ «Лицей № 10» 2014, Основная образовательная программа общего образования 2014].

Если представить новое знание о формировании УУД в виде оболочки и ядра, на сегодня различима лишь оболочка этого знания. Но вопрос о целях, содержании, закономерностях, методах, приемах, способах и средствах достижения этих результатов остается открытым: всё это является прерогативой частных методик.

Каждая предметная область обладает своим метапредметным инструментарием в большей или меньшей степени. В этом свете становится очевидным, что частные методики должны быть проанализированы и дополнены в соответствии с возникшими требованиями новой эпохи в образовании.

Рассматривая содержание всевозможных материалов, касающихся уровней развития УУД (программы, доклады конференций, статьи и т.п.) можно заметить, что особую трудность в реализации метапредметного подхода представляют регулятивные универсальные учебные действия. В современной дидактике и методиках нет исследований в части их диагностики, исключая тот момент, что академик А.Г. Асмолов предлагает рассматривать в качестве показателей их развития параметры

структурно-функционального анализа деятельности, включая ориентировочную, контрольную и исполнительную части действия П.Я. Гальперина.

На наш взгляд, вполне обоснованно критерием развития РУУД может считаться уровень самостоятельности их компонентов [Кладова 2014].

Интересно заметить, что сама номенклатура РУУД может быть представлена как уровневая модель деятельности: где ориентировочная часть — целеполагание, планирование и прогнозирование; исполнительная часть — контроль, коррекция; контрольная — самооценка, саморегуляция.

В современной педагогике и психологии вопрос о возрастных особенностях развития РУУД изучен недостаточно. Развитие регулятивных действий младшего школьника связывают с формированием произвольности поведения. Предлагаемая сегодня диагностическая система объединяет характеристики собственно учебной деятельности, личностных и регулятивных универсальных действий и свойств действия, что позволяет рассматривать ее лишь как основу разработки критериев и методов оценки сформированности регулятивных универсальных учебных действий. Тем не менее, необходимо заметить, что эти данные более систематизированы для начального образования.

Более того, в рекомендациях для общего (основного) образования имеется тенденция к взаимозаменяемости понятия РУУД понятием саморегуляция, в связи с тем, что феномен саморегуляции поведения является самообразованием, характерным для подросткового возраста. Саморегуляция в свою очередь рассматривается во взаимосвязи с такими понятиями как самоуправление, самооценивание, самоорганизация и самоэффективность. Основоположники системно-деятельностного подхода в образовании отмечают, что самоэффективность —

«ядерное» качество личности, которое влияет на развитие мотивации и уровень достижения личности [Как проектировать… 2008: 136]. Поэтому становится очевидной взаимосвязь РУУД с такими феноменами как мотивация, интерес, когнитивные и метакогнитивные процессы. Целеполагание, анализ ситуации, планирование, самоконтроль и волевые усилия рассматриваются как основные компоненты самоорганизации. Такое обилие процессов в содержательном аспекте регулятивных универсальных учебных действий требует уточнения и моделирования структуры РУУД в их взаимосвязи с возрастом обучающихся.

Современные педагоги, понимая важность и необходимость развития регулятивных УУД, часто считают, что они формируются сами по себе, без целенаправленного воздействия. На наш взгляд, это весьма ошибочно; по наблюдениям основным показателем уровня развития РУУД, является самостоятельность, поэтому развитие самостоятельности учебного действия должно стать целью формирования РУУД. Это целенаправленный педагогический процесс, который требует грамотного применения специфических педагогических стратегий, технологий и методик. В данном контексте особый интерес представляет autonomous learning (learner-centered) approach (D. Little, B. Morrison, H. Holec, Dr. Albert, J.J.M. Friebel, D. Nunan и др.). Следует признать, что в отечественной педагогике такие технологии исследованы недостаточно, и чаще связаны с исследованиями в области психологии.

Таким образом, недостаточное методическое обеспечение процесса формирования регулятивных универсальных учебных действий отрицательно сказывается на уровне его организации в образовательных учреждениях. Учителю по-прежнему проще передавать знания в готовом виде, чем создавать условия для их самостоятельного поиска, активной самостоятельной практики.

Сегодня становится очевидным, что требуется проведение специального исследования по описанию системы формирования регулятивных универсальных учебных действий, включая роль различных предметных знаний, видов деятельности на уроке, выявление педагогического инструментария и т.п. Первостепенной задачей в данном контексте является уточнение средств формирования РУУД.

Универсальные учебные действия, включая регулятивные, являются компонентами информационно-коммуникационной культуры личности. Информационно-коммуникационная культура личности формируется в универсуме информационного пространства, которое ассимилируется в общении и различных формах проявления языка [Кладова 2015: 45]. В свою очередь, развитие составляющих информационно-коммуникационной культуры, коим является развитие навыков письменного высказывания, может стать средством формирования РУУД на уроках языкового цикла, включая иностранный язык.

Согласно системно-деятельностному подходу, регуляция деятельности личности связана с построением внутреннего плана действий как представления о цели, способах и средствах деятельности. Уровень академической успешности и самоэффективности в значительной степени связан с конструктивностью стратегий совладания, которыми пользуются учащиеся при столкновении с трудностями в учёбе. Сформированная ориентация на способы действия создаёт новый уровень отношения учащегося к самому себе как субъекту деятельности. Можно предположить, что средства, позволяющие систематически отрабатывать такие процессуальные действия как поиск цели, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, самооценка и регуляция, будут способствовать их становлению.

Основоположники системно-деятельностного подхода, в том числе Л.С. Выготский считал, что люди учатся саморегуляции путем контроля собственных действий. В данном ключе особый интерес представляет Self-regulated learning (B.J. Zimmerman and A. Kitsantas, D. Schunk) и разработанная программа развития саморегуляции письменного высказывания — Self-regulated strategy development (e.g. Graham, Harris, Mason). Неоспоримо, что навыки письменного высказывания требуют высокого уровня саморегуляции и самомотивации действия, потому как эта деятельность требует умения планировать, контролировать, оценивать, корректировать и постоянно возвращаться к правильности проделанной работы. Умение письменного высказывания требуют определенного уровня самодисциплины и «писательской компетентности». Сторонниками социально-когнитивной теории (А. Бандура) была разработана модель саморегуляции письменного высказывания, состоящая из трёх стадий: forethought, performance и self-reflection [Hidi, Boscolo 2007: 54]. Согласно этой модели, стадия обдумывания (forethought) включает в себя действия анализа задач, постановки целей, стратегическое планирование, источники самомотивации, самоэффективность, продолжительность, интерес, нацеленность на результат. На этапе производительной деятельности (performance) важны такие операции как самоконтроль, самостоятельные инструкции, создание образов, техники решения задач (заметки, выписывание метафор, мнемотехники - специальные приёмы и способы, облегчающие запоминание нужной информации и увеличивающих объём памяти путём образования ассоциаций и т.п.), внимание, управление временем, организация обстановки, последовательность, поиск помощи как усилия направленные на поиск источников литературного знания, самонаблюдение, метакогнитивный мониторинг — отсле-

живание познавательной активности и ее результатов непосредственно в процессе решения какой-либо познавательной задачи и наконец, стадия саморефлексии требует навыков самооценки, самосуждения, каузальной атрибуции (стремление найти объяснение тому, что происходит с ними и вокруг них), самореакции в форме самоудовлетворения, приспособления или самозащиты. Все компоненты данной модели находятся в циклической зависимости.

Таким образом, процесс письменного высказывания — не пассивное восприятие информации, а довольно активное средство развития навыков и стратегий саморегуляции, так как учащимся приходится придерживаться поставленных целей, реализовывать и менять стратегии, когда они считают, что последние не эффективны, отслеживать свои успехи. Ещё одним важным аспектом обучения письменному высказыванию является акцент на мотивации. Мотивация не появляется автоматически; скорее нацеленность на результат зависит от мотивационных факторов, таких как принятие цели, чувство самоэффективности или личные убеждения в своих возможностях учиться или выполнять действия на указанных уровнях [Bandura 1997: 122]. Сегодня намечается положительная тенденция использования инновационного инструментария оценки и самооценки письменных работ учащихся (rubrics, checklists etc.). Благодаря разработке критериев, понятных ученику, обучающийся получает возможность научиться в сотрудничестве с учителем ставить учебные задачи, трансформировать практическую задачу в познавательную, контролировать свою работу на уровне произвольного внимания, самостоятельно оценивать правильность выполнения действий и вносить необходимые коррективы. В такой ситуации повышается самоэффективность учащихся, что вызывает повышение уровня мотивации и успешности обучения в целом.

Обобщая вышесказанное можно сделать вывод, что методика обучения письменному высказыванию обладает содержанием, на основе которого, можно развивать саморегуляцию, тем самым формируя регулятивные универсальные учебные действия. При этом важно понимать, что развитие саморегуляции происходит в сочетании с академическим предметом, а не отдельно.

Навыки письменного высказывания одни из самых трудных навыков формируемых в современной школе. Их развитию на уроках иностранного языка уделяется недостаточно внимания. Более того, традиционные стратегии и техники обучения мало ориентированы на синхронное развитие регулятивных универсальных учебных действий, возможно, потому что роль этого источника не до конца признаётся и понимается педагогами и методистами. Современным педагогам необходимо осваивать и внедрять в методику обучения письменному высказыванию новые педагогические стратегии: моделирование, визуализацию, мнемотехники и т.п. [Schunk 2003: 8].

Обучение письменному высказыванию сегодня должно быть переосмыслено методистами в том ключе, что это не только и не столько источник развития собственно литературных навыков, а ещё и мощное средство развития РУУД.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / [А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.] ; под ред. А. Г. Асмолова. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 2011. — 159 с.

Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. акад. наук, Рос. акад. образования; под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. — 4-е изд., дораб. — М.: Просвещение, 2011. — 79 с.

Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2008. — 151 с.

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего(полного) общегообразования / Министерство образования и науки Рос. Федерации. — М.: Просвещение, 2013. — 63 с.

Кладова И.С. Универсальность как условие формирования информационно-коммуникационной культуры личности // Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история: сборник статей по материалам LVI международной научно-практической конференции. — №12(52). — Новосибирск: Изд. АНС «СибАК», 2015. — 108 с.

Программа мониторинга сформированности УУД в начальной школе. Приложение к образовательной программе ФГОС НОО. — МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №15 г. Новоалтайска Алтайского края», 2013. — 112 с.

Основная образовательная программа МАОУ «Лицей № 10» г. Перми, 2014. — 71с.

Основная образовательная программа основного общего образования МАО СОШ № 200 с углублённым изучением отдельных предметов, г. Екатеринбурга (новая редакция) 2014. — 187 с.

Кладова И.С. Формирование умений самооценки, самоконтроля и саморегуляции в процессе работы над письменным высказыванием. — Просвещение. Иностранные языки. Интернет издание для учителя, 2014. — http://iyazyki.ru/2014/04/formation-skills-2/ — (дата обращения: 28.03.2016).

Bandura A. Stanford University, Self-Efficacy, The exercise of control. — New York: W.H. Freeman and Company, 1997. — 604 p.

Hidi S., Boscolo P. Writing and Motivation. — Elsevier LTD Science, 2007. — 346 p.

Schunk D. H., & Zimmerman B. J. Influencing children’s self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. — Reading and Writing Quarterly — 2003. — 7—25 p.

УДК 372.881.111.1
ББК Ч74.58
Код ВАК 13.00.02

Крамар Т.Е.
Тирасполь, Молдова
Санникова С.В.
Челябинск, Россия

ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ МЕТОДА ПРОЕКТОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Данная статья рассматривает преимущества и недостатки проектной методики, применяемой учителями английского языка в средних школах, ее возможности в процессе овладения учащимися иноязычной коммуникативной компетенцией.

Ключевые слова: метод проектов, коммуникативная компетенция, проектная методика.

Сведения об авторах:

Крамар Татьяна Евгеньевна, учитель английского языка.

Санникова Светлана Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков.

Место работы: РУТЛ-К (русско-украинский теоретический лицей-комплекс).

Kramar T.E.
Tiraspol, Moldova
Sannikova S.V.
Chelyabinsk, Russia

ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF PROJECT METHOD IN EFL CLASSROOM

Abstract. Advantages and disadvantages of project method are considered in the article as well as its possibilities in the process of development of communicative competence of students by EFL teachers in secondary schools.

Keywords: project method, communicative competence, methodology of project work.

About the Author:

Kramar Tatyana Yevgenyevna, teacher of English language.

Sannikova Svetlana Vladimirovna, PhD of pedagogical sciences, assistant professor.

Place of employment: RUTL-C (Russian-Ukrainian theoretical lyceum-complex).

© Крамар Т.Е., Санникова С.В., 2016.

ФГБОУ ВО «Челябинский государственный педагогический университет».

Chelyabinsk State Pedagogical University.

Контактная информация: г. Тирасполь, Молдова, пер. Чкалова д. 51 кв. 64, 3300; 454080. г. Челябинск, пр. Ленина, 69

e-mail: svetlana_chspu@mail.ru

Задача современного образования состоит не только в передаче знаний учащимся, но и в том, чтобы научить детей применять полученные знания на практике и таким образом способствовать развитию личности школьника. Для решения этой задачи необходимы новые, более эффективные методы образования, направленные на индивидуальное развитие личности. Среди современных образовательных технологий необходимо выделить метод проектов, как являющийся одним из более эффекиивных способов развития таких личностных качеств и умений, как творческая и познавательная активность, умение быстро ориентироваться в информационном пространстве, самостоятельно мыслить, тщательно обдумывать принимаемые решения и четко планировать действия, умение ставить задачи для разрешения конкретных проблем, умение сотрудничать в группах и парах.

Цель данной статьи — рассмотреть преимущества и недостатки проектной методики, применяемой учителями английского языка в средних школах. Для этого использовались следующие методы: изучение, теоретический анализ и обобщение методической, педагогической, психологической и специальной литературы по проблеме исследования; систематическое накопление данных в результате целенаправленного наблюдения за учебным процессом на уроках иностранного языка в средней школе, анкетирование, изучение практического опыта учителей английского языка в применении метода проектов.

Под методом проектов понимается такая система обучения, при которой учащиеся приобретают знания и умения в процессе

самостоятельного планирования и выполнения постепенно усложняющихся от этапа к этапу практических заданий — проектов. По определению М.А. Ступницкой, «учебный проект — совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся-партнеров, имеющая общую цель, согласованные способы деятельности, направленная на достижение общего результата по решению какой-либо проблемы, значимой для участников проекта» [Ступницкая 2003: 23]. Проектная деятельность подразумевает сотрудничество педагога и учащегося, развитие творческих способностей детей, одновременно являясь формой оценки.

Основной целью использования метода проектов в обучении иностранному языку является возможность эффективного овладения учащимися иноязычной коммуникативной компетенцией, которая включает в себя а) речевую компетенцию во всех видах речевой деятельности — аудировании, говорении, письме, чтении и переводе в пределах определенной темы; б) социокультурную компетенцию — формирование представлений о социокультурной специфике стран изучаемого языка; в) языковую компетенцию — овладение учащимися определенного количества лексических единиц по теме для необходимого речевого высказывания; г) информационную компетенцию — умение самостоятельно работать со справочной литературой, самостоятельно находить необходимую информацию по разным отраслям знаний; д) креативную компетенцию — способность проявить творчество, инновационную активность, новаторство, создание нового и совершенствование имеющегося. По мнению Е.П. Ильина «важное значение для решения творческих задач имеет степень «готовности» знаний к их применению и реконструкции, мобильность интеллекта в процессе преобразования информации» [Ильин 2009: 36]. Метод проектов создает максимальные условия для проявления и становления творческих возможностей учащегося.

Работа над любым типом проекта состоит из четырех основных этапов. Как указывают Б.Г. Голуб и О.В. Чуракова, на первом этапе планируется вся работа над проектом. Учитель и учащиеся определяют интересующие всех темы, обсуждают возникшие идеи и, наконец, формулируют тему проекта для класса или группы учащихся.

Второй, аналитический этап, предполагает «исследовательскую работу учащихся и самостоятельное получение новых знаний по выбранной теме» [Голуб 2003: 54]. Ученики осуществляют активный поиск и сбор информации с помощью специальной литературы, средств массовой информации, сети Интернет, обмениваются найденной информацией с другими учащимися-партнерами по проекту, а также учителями, родителями и консультантами для уточнения и сравнения полученных данных и отбора наиболее значимых.

Третий этап, этап обобщения, необходим для «систематизации полученных данных и формулирования выводов для подтверждения найденной информации в виде рефератов, конференций, видеофильмов, мультимедийной презентации и т.д.» [Голуб 2003: 54]. Наконец, завершающим этапом является обсуждение и презентация полученных результатов, на уровне школы, города и т. д.

Необходимо отметить, что для любого ученика проект — это возможность максимального раскрытия своих творческих способностей и возможностей. Это деятельность, которая позволяет проявить себя индивидуально или в группе, попробовать свои силы, показать свои знания, принести пользу, продемонстрировать достигнутый результат на публике. Это деятельность, направленная на решение заинтересовавшей учеников проблемы. Результат этой деятельности — найденный способ решения проблемы — носит практический характер и очень значима для участников проекта, поскольку именно они предложили пути выпол-

нения поставленной задачи. А для учителя учебный проект, по словам М.А. Ступницкой, — это «дидактическое средство развития, обучения и воспитания, которое позволяет вырабатывать и развивать специфические умения и навыки проектирования: формулирование проблемы и цели, планирование деятельности, рефлексия и самоанализ, презентация и самопрезентация, а также поиск информации, практическое применение полученных теоретических знаний, самообучение, исследовательская и творческая деятельность» [Ступницкая 2002: 25].

Отличительной чертой проектной методики является особая форма организации учебной деятельности. В обучении иностранному языку в школе метод проектов можно использовать практически при изучении любой темы и на любой ступени обучения. Все дело в выборе проблемы, требующей от учащихся владения определенными языковыми средствами для ее разработки и решения. Проектная технология сочетается с любым учебником (УМК) и другими учебными средствами и может быть включена в различные формы общей системы работы над изучаемым языком. При этом проектное задание можно рассматривать как некая форма адаптации материалов учебника непосредственно к образовательной ситуации и индивидуальным особенностям учащихся. Как отмечает В.В. Копылова, «основная идея подобного подхода к обучению иностранного языка в школе заключается в переносе акцента с различного вида упражнений на активную мыслительную деятельность учащихся, требующую от них для своего оформления владения и умения пользоваться определёнными языковыми средствами» [Копылова 2004: 46].

Несомненно, что проектная методика обладает как преимуществами, так и недостатками. Как показывает преподавательский опыт, основной трудностью в организации проектной деятельности является перегрузка учащихся. Исследовательская работа всегда объёмна, кропотлива, особенно, если это поиск, ана-

лиз и упорядочение информации, чтение научной и справочной литературы, написание рефератов, докладов и оформление презентаций. Конечно, польза от такой деятельности велика, но иногда и учителю и ученикам приходится избегать больших временных затрат, что иногда приводит к превращению творческой работы в шаблонное «производство проектов» при повсеместном (в угоду моде) внедрении проектов, их безграмотной организации и оценивании, поскольку очень часто преимущества получают профессионально выполненные проекты, доля участия детей в которых минимальна. Эта тенденция может принести много вреда, поэтому нужно четко определить, зачем выполняется тот или иной проект, чему могут научиться школьники, что именно должен делать каждый участник, чтобы достичь собственных целей, поставленных в самом начале работы над проектом.

Еще одна сложная проблема, с которой сталкивается учитель при осуществлении проектной работы, личностная. Часто у одного ученика или группы учеников не бывает интереса к выбранной теме проекта, либо возникают трудности во взаимоотношениях с другими членами группы. Основой деления на группы может быть дружба, интерес, взаимопомощь, знания, расширение взаимодействия, наконец, случайность. В группе могут быть и «работяги» и «балласт», что часто служит причиной ссор между членами такой группы. Но, с другой стороны, работа над проектом даёт ребятам возможность проявить, например, организаторские или оформительские таланты, которые не менее важны для успеха проекта, чем умение хорошо говорить и писать по-английски.

Учитель также должен помнить и о таком немаловажном моменте при работе над проектом как переоценка учащимися своих возможностей и попадание в стрессовую ситуацию из-за невозможности уложиться в определенные сроки, а также о так

называемых технических накладках, которые могут повлиять как на процесс работы, так и на конечный результат.

Далее, несомненно, следует упомянуть проблему оценки проектной деятельности учащихся учителем. Оценивая проект, необходимо помнить о том, что иностранный язык — это только его составная часть. Ошибочно оценивать проект только на основе грамматической или лексической правильности. Оценку следует выставлять за проект в целом, в том числе и за уровень проявленного творчества, чёткость презентации и даже за продемонстрированные организаторские умения.

Если говорить о достоинствах метода проектов, то в первую очередь следует упомянуть отсутствие готовых и однозначных решений. Конечный результат в любой группе, участвующей в проектной деятельности, может быть каким угодно. Ученики могут моделировать ситуацию по-разному в зависимости от их уровня подготовленности, представлениях, личного опыта. Ценность этого метода заключается именно в развитии навыков самообразования, поиска, сбора, обработки и представления информации, в том числе и с использованием ИКТ. А повышение информационной культуры, в свою очередь, ведет к творческому созданию совершенно нового конечного продукта именно самими учащимися.

Важно и то, что в работе над проектом дети учатся сотрудничать, а обучение в сотрудничестве воспитывает в них взаимопомощь, желание и умение сопереживать. Проектная деятельность способствует социализации школьников.

Никто не утверждает, что проектная работа поможет решению всех проблем в обучении иностранному языку, но это эффективное средство от однообразия и скуки, которое способствует развитию устно-речевых и лексических навыков, совершенствованию умений и навыков письменной речи, расшире-

нию социокультурных знаний, позволяет реально оценивать свои языковые возможности.

Проект — это также реальная возможность использовать знания, полученные на других предметах, средствами иностранного языка. Применение этой методики повышает интерес учащихся к изучению данного предмета, а позитивная мотивация — это ключ к успеху. Выполнение проекта позволяет повысить успеваемость за счет обобщения, закрепления и повторения учебного материала, организации его практического применения, устранения пробелов в образовании.

И, наконец, самое важное — метод проектов предоставляет ученику возможность использовать приобретённые языковые навыки в реальных речевых ситуациях.

В заключение необходимо подчеркнуть, что умение пользоваться методом проектов в обучении иностранному языку в школе — показатель высокой квалификации преподавателя. Недаром эти технологии относят к технологиям XXI века, предусматривающим, прежде всего, умение адаптироваться к стремительно изменяющимся условиям жизни человека.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Голуб Б.Г., Чуракова О.В. Метод проектов как технология формирования ключевых компетенций учащихся. Сборник методических рекомендаций. — Самара, 2003.

Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. — СПб.: Питер, 2009. — 433 с.

Копылова В.В. Методика проектной работы на уроках английского языка: Методическое пособие. — М. Дрофа, 2004. — 96 с.

Ступницкая М.А. Взаимодействие психолога и педагога в учебном процессе: Методические рекомендации. — Ярославль, Академия развития/ Академия холдинг, 2002. — 160 с.

УДК 372.881
ББК Ч74.58
Код ВАК 13.00.02

Малышева Т.А.,
Надточева Е.С.
Екатеринбург, Россия

ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКОВ ШКОЛ К СДАЧЕ УСТНОЙ ЧАСТИ ЕГЭ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы подготовки выпускников школ к сдаче устной части единого государственного экзамена (ЕГЭ) по английскому языку в новом формате. Анализируются типичные ошибки, которые допускают выпускники при выполнении задания С2 устной части ЕГЭ по английскому языку и предлагаются упражнения, целью которых является подготовка учащихся выпускных классов к успешному выполнению данного задания устной части ЕГЭ по английскому языку.

Ключевые слова: ЕГЭ, английский язык, говорение, вопросительные предложения.

Malysheva T.A.,
Nadtocheva E.S.
Yekaterinburg, Russia

EXAM STRATEGIES AIMES TO PREPARE HIGH SCHOOL GRADUATES FOR THE SPEAKING ASSIGNMENT C2 OF THE UNIFIED STATE EXAM IN ENGLISH

Abstract. The paper deals with the problem of high school leavers' preparation for the speaking assignment C2 of the Unified State Exam (USE) in English in the new format. The authors make an analysis of common mistakes made by examinees and suggest a set of training exercises to assist high school leavers in better preparation for the task.

Keywords: Unified State Exam (USE), English, speaking, interrogative sentences.

© Малышева Т.А., Надточева Е. С., 2016

Сведения об авторах:

Малышева Татьяна Александровна, старший преподаватель кафедры лингвистики и перевода.

Место работы: Институт международных связей.

Надточева Елена Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка, методики и переводоведения ИИЯ.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

About the Authors:

Malysheva Tatyana Alexandrovna,

Senior lecturer of the Chair of Linguistics and Translation.

Place of employment: Institute of International Relations.

Nadtocheva Elena Sergeevna, PhD in Education, Associate Professor of the Chair of the English Language, Methodology and Translation Studies.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Контактная информация: 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 459.

e-mail: elenanadtocheva@tut.by, smileytan@list.ru

В данной публикации авторы хотели бы рассмотреть проблемы, с которыми сталкиваются выпускники средних школ при сдаче единого государственного экзамена по английскому языку.

Прежде всего, хотелось бы отметить, что в связи с возвратом устной составляющей в единый государственный экзамен по иностранному языку, количество учащихся, сдавших английский язык на высокие баллы сократилось, несмотря на то, что согласно статистике, средний тестовый балл по стране повысился (64,8 в 2015 г. против 62,8 в 2014 г.) [Статистика ЕГЭ…]. Причины сложившейся ситуации скорее всего в том, что, во-первых, учащихся не готовили целенаправленно к сдаче экзамена по иностранному языку в устной форме; во-вторых, сам формат устной части экзамена изменился полностью и был неожиданностью как для учителей, так и для их учеников; однако, при этом повысился уровень сформированности умений учащихся в

рецептивных видах речевой деятельности: чтении и аудировании, также школьники лучше овладели лексическими и грамматическими навыками.

Сейчас новый формат устного экзамена уже не новость, однако учителя еще не в полной мере овладели приемами и технологиями подготовки к нему учащихся. В связи с этим, авторы данной статьи решили рассмотреть потенциальные проблемы и типичные ошибки, допускаемые школьниками при сдаче устной части экзамена. Ранее нами уже были проанализированы ошибки и освещены вопросы подготовки учащихся к успешному выполнению задания С3 устной части экзамена, предполагающего чтение вслух небольшого отрывка из научно-популярного текста [Малышева 2013: 52-57]. В данной публикации мы рассмотрим типичные ошибки, допускаемые выпускниками при выполнении второго задания устной части единого государственного экзамена по иностранному языку, а также приведем примеры упражнений, нацеленных на развитие навыков и умений, необходимых для успешного выполнения задания.

Второе задание устной части единого государственного экзамена по английскому языку (далее АЯ) представляет собой условный диалог-расспрос. В задании дается определенная ситуация общения (сопровождается стимулирующей картинкой — рекламным объявлением) и ставится задача узнать нужную информацию, задав пять вопросов на основе ключевых слов. За каждый правильно заданный вопрос, учащийся получает 1 балл. Вопросы должны иметь грамматическую структуру прямого вопроса, заданного с интонацией, соответствующей его типу, лексические и фонетические ошибки не должны препятствовать коммуникации. Время на подготовку — 1,5 минуты.

К самым распространённым ошибкам, которые допускают выпускники, выполняя это задание, можно отнести следующее:

1) вопрос по содержанию не отвечает поставленной коммуникативной задаче;

2) нарушена грамматическая структура вопроса или задан косвенный вопрос;

3) интонация не соответствует типу вопроса.

Чтобы вопросы экзаменуемых соответствовали поставленной коммуникативной задаче, нужно обращать внимание учеников на текст задания. После ознакомления с ним, школьники должны суметь ответить на такие вопросы, как:

1.Что нужно сделать в задании?

2.Какая ситуация общения предложена? Что именно нужно выяснить?

3.Каков объем высказывания?

Если учащиеся увидели нужную информацию и поняли, что нужно задать 5 вопросов, чтобы прояснить некоторые детали о какой-либо услуге или событии (напр., о предстоящем концерте: время начала концерта, его продолжительность, есть ли билеты в кассах, сколько они стоят, можно ли заказать их по интернету), коммуникативная задача им ясна.

Следующая типичная ошибка, которую допускают учащиеся, напрямую связана со несформированностью у учащихся определенных грамматических навыков.

Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин определяют грамматический навык как «автоматизированный компонент сознательно выполняемой речевой деятельности, обеспечивающий правильное (безошибочное) употребление грамматической формы в речи. Владение грамматическим навыком означает способность производить речевое действие по выбору модели, адекватной речевой задаче в конкретной ситуации общения, и осуществлять правильное оформление речевой единицы с соблюдением норм

языка. Владение грамматическим навыком является одним из условий выполнения речевой деятельности» [Азимов 2009: 53].

Грамматический навык, в свою очередь, складывается из сформированных морфологических, синтаксических, орфографических и графических навыков.

Таким образом, мы можем сказать, что при выполнении второго задания устной части экзамена, учащиеся чаще всего допускают морфологические (используют неверные формы вспомогательных и смысловых глаголов в вопросах) и синтаксические ошибки (нарушают порядок слов в вопросах разного типа). Чтобы справиться с данными проблемами, учащимся нужно четко овладеть навыком построения прямых вопросов разных типов.

Формирование и развитие грамматического навыка проходит в следующей последовательности: 1) восприятие модели, 2) имитация модели (действие по аналогии), 3) подстановка (увеличивает способность к репродукции на основе аналогии), 4) трансформация, 5) репродукция (изолированное и самостоятельное употребление усвоенной модели), 6) комбинирование (перенос с модели на модель). Последние две стадии являются переходными от навыка к умениям [Пассов 1989: 223; Азимов 2009: 53]. В зависимости от степени сформированности того или иного навыка и будет строиться работа по его развитию. Однако мы не будем останавливаться на упражнениях, используемых на начальных этапах отработки навыков, т.к., будет справедливым утверждать, что чаще всего ЕГЭ по иностранному языку сдают неплохо подготовленные учащиеся. Итак, мы полагаем, что начать нужно с упражнений на восстановление правильного порядка слов в вопросительных предложениях. Например:

Read the jumbled questions and try to restore them.

1.group are available discounts?

2.the you have sea on any do menu food?

3.guy do the that to you not invite why funny?

Более сложной вариацией данного задания может быть такое:

Unravel the following question, an additional word which does not fit has been included, identify that word.

1.park lunch relaxing spent the in who after afternoon did the? (Ключ: did)

2.call night did ambulance he to the last have why phoned? (Ключ: phoned)

3.on arrive couldn't he, not he time why could? (Ключ: why)

Причем вопросы в заданиях должны быть разных типов, глаголы следует употреблять в разных временах.

На следующем этапе работы можно предложить учащимся задавать вопросы к выделенным в предложениях словам:

1.A ticket costs about 25 euros.

2.You can book online at www.tickets.com.

3.It will take around 20 minutes.

4.The registration fee covers participant's pack.

5.The singer didn't arrive in time so the concert was cancelled.

6.They will take part in the World Cup next year.

Как только базовые составляющие того или иного навыка будут отработаны, можно переключаться на следующие стадии формирования грамматического навыка: репродукции и моделирования. Приведенные ниже примеры игровых и коммуникативно-ориентированных заданий, несомненно, будут мотивировать учащихся и сделают грамматику не такой скучной.

Dice Questions.

Цель игры: отработка грамматического навыка составления специальных вопросов на заданную тему.

Ход игры:

Elicit 6 topics you studied, such as: 1. Travelling and tourism, 2. Shopping and services, 3. Food, 4. Culture and free time, 5. Health, 6. Nature and environment.

Elicit the question words: 1. What, 2. Where, 3. When, 4. Why, 5. Who, 6. How.

Put students in 2 teams and tell if their team can form a correct question they will gain 2 points.

Throw the dice. Students should ask a question according to the numbers on the dice. So the dice says 2;

The student will choose the topic from the first group in the list above: number 2 is shopping and services and the question word will be number 4, in this case it is why.

Следующая игра нацелена на развитие умения задавать вопрос по представленному ответу.

What's the question?

Ход игры:

Divide the class into two teams. Tell students they will have to find the correct question for the answer. Have two players come to the front (one from each team). Have a buzzer or a bell or they can just touch the desk if you don't have the formers. Read an answer to a question and say, 'What's the question?' The fastest player to find a correct question wins a point.

For instance, a teacher may challenge students preparing for EGE to the "What's the question" task based on EGE speaking task 2 "Asking for information":

Answers:

1.A train ticket costs about 145 dollars.

2.Well, facilities like swimming pool, spa, tennis courts, you name it.

3.You can book online at www.tickets.com.

4.Unfortunately, not, but there’s a child ticket for 5 to 16s.

5.It will take around 20 minutes.

Игра-переспрос «Глухой телефон» также тренирует учащихся в составлении вопросов для восстановления пропущенной информации.

What did you say?

Ход игры:

The task: Imagine that you are talking on the phone to a friend. Unfortunately, it’s a bad connection, so you can’t hear everything your friend says. Write down the questions you need to ask whenever you miss some information.

“Hi! Listen: next month I’m going to _____. Well, I wrote to _____ and she asked me to visit her. The only problem is that I have to be back home on _____. The ticket’s really cheap: it only costs _____ round the trip! _____said she’d meet me at the airport. While I’m there I’d like to go to _____. I’ve always wanted to go there because _____.

According to the airline, there are still _____ seats left. The flight leaves on the _____ and the return flight is on the _____. If you can come, you could bring _____ with you.” [Jones: 4]

Следующие два задания также учат формулировать вопросы с целью восстановления пропущенной информации.

Missing Questions

Read the following dialogue between a travel agent and a client composed by the students preparing for EGE speaking part 2. Fill in the gaps with the missing questions.

TA: “Ready2 Serve” how can I help you?

C: Hello, I’m planning a holiday of my dream, so I hope, you may help me.

TA:Sir, I'm sure, you've chosen the right agency — we can help you to make your dreams come true. _____?

C:Actually, I'm looking for a real paradise away from the stress and the strain of the city.

TA:Well, we can recommend you a tour to Hawaii to make your holiday memorable and amazing. You are in luck, there's a special price on this trip! _____?

C:There will be two of us: my wife and I.

TA:That won't be an issue. We have over 2000 to offer to suit any type of budget or need.

C:Fine. _____?

TA:Absolutely! There's a wonderful 3 star accommodation right to fit your hotel budget.

C:That sounds great! _____?

TA:The hotel provides a wide range of facilities such as fitness club, spas, swimming pool, you name it.

C:Great! _____.

TA:Yes, some sights seeing tours will be included in your package tour, but if you can book extra on our site.

C:_____?

TA:It's ready2serve@gmail.ru

C:Thanks.

TA:Welcome. _____?

C:Well. We'd like to go at the end of May. _____?

TA:Sure. If you book within 3 days, you sure will get your tour for a special offer price.

C:Fantastic. Then I'll come over your office tomorrow. _____?

TA:It's 45 Parkinson Avenue, office 245. We'll be looking forward to seeing your tomorrow.

Read the following interview with the actor Scott Cranstone and ask the questions the interviewer might have asked him.

1 I: _____?

S: Yes, I'm very happy about my career. I've been incredibly lucky.

2. I: _____?

S: Yes, I've won an Oscar. I won it for 'best supporting actor' last year.

3. I:_____?

S: No, it wasn't for my film "Strange Attractions". It was for my role in the film "Shame" with Jane Truman.

4. I: _____?

S: Oh, yes, I really enjoyed working with her, and all the cast.

5. I: _____?

S: No, it's not true that we are getting married? She's very nice, but we are just good friends…

6. I: _____?

S: No, I haven't got a girlfriend at the moment. I'm too busy.

7. I: _____?

S: Yes, I'm working on a new film. It's a movie about Alaska. We're in rehearsal just now.

8. I:_____?

S: I've never been to Alaska. It's going to be very interesting.

9. I:_____?

S: No, Jane is not in this movie. My co-star is heddy Gervais; she's Swedish.

10. I: _____?

S: Yes.That's right, I trained in London originally, then I went to the actor's studio in NY.

11. I: _____?

S: No, I'm not planning on coming to Britain at the moment, but I would love to come and work there again one day; so if anyone is thinking of offering me a part…!

В заключение мы хотели бы сказать, что перечисленные нами задания являются лишь примером того, какие упражнения можно использовать для подготовки учащихся к сдаче второй части устного экзамена по английскому языку. Однако они вполне способны обеспечить учителя необходимым материалом для успешной подготовки выпускников к ЕГЭ.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: Издательство ИКАР, 2009. — 448 с. — С. 53.

Малышева Т.А., Надточева Е.С. «Говорение» в новом формате: технологии подготовки учащихся школ к сдаче ЕГЭ по английскому языку. // Профессиональный проект: идеи, технологии, результаты: науч. журнал. — Москва — Челябинск: АНО НОЦ «Со-Действие», 2013. — № 3 (12). — 156 с. — С. 52—57.

Пассов Е. И. Основы коммуникативного метода обучения иноязычному общению. — М.: Русский язык, 1989. — 276 с.

Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. — 2-е изд., испр. — М.: Просвещение, 1991. — 223 с.

Статистика ЕГЭ. Электронный ресурс. http://ege.edu.ru/ru/main/satistics-ege/ — (дата обращения 08.09.2015).

Jones L. Communicative Grammar Practice: activities for intermediate students of English: student's book. — Cambridge University Press, 1992. —105 c. — C. 4.

УДК 372.881.111.1
ББК 81.2 Англ.Я7
Код ВАК 10.02.04

Огородникова Л.М.
Ревда, Россия

РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ ЧЕРЕЗ МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ

Аннотация. В статье рассматриваются новые способы межкультурного общения как эффективное средство совершенствования коммуникативных навыков учащихся.Основное внимание уделяется возможностям развития у учащихся навыков кросскультурной коммуникации через взаимодействие с носителями языка.

Ключевые слова: кросс-культурная коммуникация, активное изучение культуры, мировая культура, иноязычная культура, коммуникативная компетенция.

Ogorodnikova L.M.
Revda, Russia

FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT WITHIN INTERCULTURAL COOPERATION

Abstract. The article is concerned with new ways of intercultural communication as means of students' communicative skills development. The main focus is on possible ways to develop students' intercultural communicative skills within intercultural cooperation with native speakers.

Keywords: intercultural communication, active cultural studies, foreign culture, communicative competence.

Сведения об авторе:
Огородникова Любовь Михайловна, преподаватель английского языка высшей квалификационной категории.
Место работы:
МКОУ «Гимназия №25».

About the author:
Ogorodnikova Lubov Mikhailovna, ELF teacher.
Place of employment:
«Gymnasium №25».

© Огородникова Л.М., 2016

Контактная информация: 623280, г. Ревда, ул. Чехова,15.
e-mail: olg6556@mail.ru

В наш компьютерный век, когда большую часть жизни человек проводит в режиме online, люди особенно ценят живое общение.

Новые стандарты определяют цель обучения иностранному языку, как воспитание языковой личности, способной эффективно осуществлять межкультурное общение, адаптироваться в условиях быстро меняющегося мира, при этом творчески реализуя свои возможности и осуществляя осознанный и ответственный выбор; а также способной к непрерывному образованию и самообразованию [Козлов 2014: 9], [Кондаков 2014: 11], [Сафонова 2014: 8], [Сафонова 2014: 5]. «After all, we are not just teaching children English, but developing them as learners and successful individuals», ак сформулирована эта цель в интерпретации специалистов компании Pearson ELT.

Реализация поставленной цели предполагает создание условий, обеспечивающих баланс развития всех составляющих коммуникативной компетенции [Сафонова 2014: 8]: языковой, речевой, социокультурной, учебно-познавательной и компенсаторной, а также развитие творческого языкового мышления.

Одним из ключевых условий формирования уверенного, компетентного языкового поведения является взаимодействие учащихся с носителями языка. Первый опыт общения моих учащихся с носителем языка был очень удачный: Rafel Naseer (English Language Fellow of the US Embassy to Moscow English Language Office, USA) оказался замечательным человеком, большим талантом и настоящим профи. В ходе общения с Rafel Naseer дети проявили живой интерес к современному языку и

культуре. Рафэлю удалось «сломать» устоявшиеся стереотипы и «растопить лед» буквально на первых минутах своей лекции.

Не менее интересным было общение детей с Сарой Саперстейн — вице-консулом Генерального консульства США в Екатеринбурге по вопросам образования, культуры и СМИ в проекте «Популяризация положительного образа Уральского региона через межкультурную коммуникацию». В рамках работы над проектом состоялось посещение Демидов-центра, где была проведена разработанная учащимися музейная экскурсия по Демидов-залу об основании Ревдинского завода, г. Ревда, об огромном вкладе Демидовых в развитие Российской армии и флота, промышленности и науки, образования и культуры. В конференц-зале музея прошло чаепитие с русским блинами и пирожками. По просьбе Сары девочки научили ее как правильно есть блины.

Для представления результатов работы в проекте на X всероссийском конкурсе исследовательских практико-ориентированных проектов на английском языке среди учащихся школ и вузов на тему «Tolerance in modern world» дети талантливо выстроили оригинальную сюжетную линию: русские девочки-студентки языковой школы в Вортинге попадают в студию BBC-radio где собственно и делятся своим опытом межкультурной коммуникации которую расценивают как идеальное средство для достижения понимания между разными странами и народами:

Nick: BBC news with Nick Kelly.

Russian students of Vorting International language school Alina and Elena are willing to share their experience of intercultural communication with vice- consul of U.S. Consulate General in Ekaterinburg, Public Affairs Section. These days it is more than surprising, isn’t it?

Good morning, girls. How did you get the idea? Why did you do it?

E: The idea occurred to us because of the American tense foreign policy towards Russia. We are pretty sure that intercultural cooperation might be the key to resolving international disputes peacefully.

A: Besides, we were running the project" Better world through understanding".

E: So, our English teacher and we invited vice- consul to our town.

A: To show the place, where we live, to have a nice talk with students, to tour the biggest and the most interesting museum- Demidov Centre- for her to get to know the unique history of Revda.

Nick: What was the talk about at school?

E: When at our school Sarah lectured on American schools. It is nice that they do a lot of sports after classes. Physical education seems to be a core component in their schools.

Nick: Did you do anything special at the museum?

A: Yes, me and Elena like museum guides presented the Demidov Family Display. I told about Akinfy Demidov and Grigory Demidov immense contribution to efficient manufacturing and high quality goods production.

E: I reported on Demidovs' charity activity. To help poor people, sick people and orphans used to be their family moral principle. And the Demidovs followed it their entire life. They contributed a lot to the development of Russian science, education and literature, Russian army and navy.

A: The history of our small town impressed Sarah greatly. She called us very enthusiastic learners.

E: After the excursion was over we had a nice talk at the table drinking tea and eating Russian blini and pirozhki. Sarah thanked us

for the wonderful spread at the museum. “It was delicious”, she said. My granny is a great cook.

Nick: Did you go on communicating?

A: Yes, sure. Sarah offered to speak via Skype. On February, 7 fourteen students spoke with Sarah about our favorite places in Revda and her favorite places back home.

E: So many people- so many favorite places in Revda.

National parks and tennis courts turned out to be Sarah’s favorite places back home. Wolf Trap national park is 2 kilometers from where she grew up. It is dedicated to the performing Arts. So, inside the park there is a theatre. Great Falls national park is called so because it has lots of water falls and rapids. In spring and summer it is very popular and lots of families like to go picnic in the park.

A: By the way, it was the second time we shared similar emotions. Both our students and Sarah spoke very warmly about their native places. It is evident: if people feel the same way they understand each other very well.

Nick: What else did you learn from Sarah except her favorite places back home?

E: We learned how to obey certain norms of interaction. Especially how to get politeness just right.

Everybody knows that both excessive politeness and inadequate politeness can be offensive. People can think that you make fun of them or trying to be clever. So, we learnt how to get politeness just right while writing emails for example. We learnt some very nice expressions relevant to unofficial email style.

-It was truly a pleasure to hear from you again

-Excuse my delayed reply

-Favorite places back home

-I would be delighted to speak with you

-Many thanks again, All the best

No doubt, exam personal letter could contain phrases of that kind.

Nick: Will you proceed speaking via Skype?

A: Yes, we like it.

Nick: Thank you.

Well, two Russian students about intercultural cooperation as a real step forwards, towards understanding and better world.

All the news in here.

BBC World Service

«За яркое представление традиций, культуры и современной жизни Урала в проекте «Sharing native town cultural and historic heritage with foreigners as a part of intercultural cooperation» дети были награждены грамотой «Уральского государственного педагогического университета» и Уральской ассоциации преподавателей английского языка «ELTA-Urals» 15.04.2015.

Проект стал настоящим сотворчеством, обогатившим знания участников о культуре и языке, источником вдохновения для создания новых необычных форм взаимодействия таких как: 1) Совместное посещение музея для активного изучения истории и культуры; 2) Тематическое общение via Skype («Мои любимые места в Ревде и любимые места Сары в ее родном городе», «Семейные традиции», «Давайте узнаем друг друга получше»), e- mail общение; 3) Совместное решение коммуникативных задач разделов « Письмо» и «Говорение» части «С» ЕГЭ.

Благодаря e-mail переписке учащиеся составили коллекцию новых интересных выражений имеющих отношение к неофициальному стилю для написания письма личного характера в формате ЕГЭ, и которые в таком разнообразии не встречаются ни в одном учебнике. Например, вместо громоздкой, тяжеловесной фразы «I’m sorry I haven’t been writing you for so long …» в коллекцию вошла легкая, лаконичная, изящная фраза «Excuse

my delayed reply». Наряду с ней: It was truly a pleasure to hear from you again. Many thanks again for your last letter. Please stay in touch with me. Oh, I have to get going. My mum is calling me. All the best, etc.

Идея проводить тематические скайпы родилась после первого общения. В рамках одной заданной темы дети увереннее строят высказывания (им есть что сказать), и с большим вниманием наблюдают за языковым поведением носителей языка воспринимая его как эталонное.

В связи с укреплением тенденции повышения требований к качеству экзаменационных работ разделов «Письмо» и «Говорение» ЕГЭ, преподаватели ищут эффективные способы оптимизации освоения учащимися экзаменационных форматов. Использование шаблонов — один из таких способов.

Сейчас учащиеся довольно успешно используют шаблоны для решения коммуникативных задач, например, такой как этот: ***We've moved to a new town. It's small and green. My neighbors say that it hasn't changed for the last two centuries. Have you noticed any recent changes in your city? What are they? Do you like or dislike them? Why? Yesterday my mom won a cooking competition. Write a letter to Robert. In your letter: answer his question; ask 3 questions about the cooking competition. Write 100-140 words.***

Dear Robert,

Thanks a lot for your last letter. It was nice to hear from you again.

Anyway, you asked me about recent changes in my town. Well, I guess it's changed a lot for the last ten years. There are a lot of new parks, cafes and cinemas. I like these changes because now I've got so much to do in my native town.

It's great news about your mom! What dish did she cook? How many contestants were there? What was the prize?

Well, I've got to go now. It's time for my favorite TV show. Hope to hear from you soon.

Love,

Lena

В этой работе формат письма личного характера выдерживается безупречно, но как сделать так чтобы письмо действительно стало личным, теплым, написанным на одном дыхании? (Именно такие работы получают самый высокий балл.) В этой ситуации очень ценна консультация носителей языка. Сара Саперстейн с удовольствием откликнулась на такое сотрудничество. Она очень легко освоила экзаменационный формат и вот ее решение этой коммуникативной задачи:

Dear Robert,

How are you? I hope that all is well in your town. Nothing in Great Falls has changed. The people are still the same. The houses still look the same. And, school is still the same. Sometimes I begin to think that everything is boring and I wish that something would change. I've started to play tennis now rather than clarinet. That's a change. It's fun to play a sport with other students from school. Playing the clarinet by myself stopped to be entertaining a while ago.

Congratulations to your Mom on winning the cooking competition! What did she cook? How was the competition judged? Did you try any of the entrees?

I like to cook. Perhaps your Mom would be interested in giving me a cooking class?

Wishing you all the best!

Sarah

Письмо написано непринужденно, чувства и эмоции автора легко угадываются, воображение быстро рисует его портрет.

У учащихся появился пример талантливого решения коммуникативной задачи совершенным языком. (Дети поняли, к чему им нужно стремиться).

Таким образом, создавая условия для межкультурного общения учащихся с носителями языка, мы воспитываем современную поликультурную личность с высоким уровнем владения коммуникативной компетенцией.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / ред. Сафонова И.А. — М.: Просвещение, 2014.

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования / ред. Сафонова И.А.). — М.: Просвещение, 2014.

Козлов В.В. Фундаментальное ядро содержания общего образования / В.В. Козлов, А.М. Кондаков. — М.: Просвещение, 2014.

Кондаков А. М. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.М. Кондаков, В.А. Тишков, А.Я. Данилюк. — М.: Просвещение, 2014.

УДК 378.147.7
ББК Ч74.58
Код ВАК 13.00.02, 13.00.08

Руденко Н.С.
Екатеринбург, Россия

ВИРТУАЛЬНАЯ АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. В статье приводятся аргументы в пользу целесообразности развития виртуальной академической мобильности посредством организации сетевого взаимодействия вузов; описывается образовательный потенциал сетевых культурно-образовательных проектов как формы реализации виртуальной академической мобильности студентов.

Ключевые слова: академическая мобильность, виртуальная академическая мобильность, сетевое взаимодействие, сетевой образовательный проект.

Rudenko N.S.
Ekaterinburg, Russia

VIRTUAL LEARNING MOBILITY AS A CONDITION FOR THE DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL INTERACTION COMPETENCES

Abstract. The paper highlights arguments in favour of the development of virtual academic mobility by means of the network interaction of higher educational establishments; educational potential of network cultural and educational projects as a form of virtual academic mobility is described.

Keywords: learning mobility, virtual learning mobility, network interaction, network educational project.

© Руденко Н.С., 2016

Сведения об авторе: Руденко Надежда Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка, методики и переводоведения.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

About the Author: Rudenko Nadezhda Sergeevna, Candidate of Pedagogics, Associate Professor of Department of English Language, Teaching Methods and Translation.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 459.

e-mail: nadezhda.s.rudenko@gmail.com.

Среди приоритетных задач стратегического развития современного российского профессионального образования, таких как повышение степени интеграции высших учебных заведений в мировое культурно-образовательное пространство и повышение конкурентоспособности выпускников на российском и международном рынках образовательных услуг и труда, особое внимание уделяется развитию академической мобильности. Сегодня уровень академической мобильности студентов и преподавателей стал важным критерием оценки работы высшего учебного заведения как со стороны законодательной власти, так и со стороны потребителей образовательных услуг [Приходько 2013: 60]. Однако в силу ряда объективных причин — состояния развития российской экономики, уровня благосостояния и платежеспособности населения, территориальной обширности Российской Федерации — развитие пространственной мобильности конкретного вуза не всегда становится возможным.

В качестве альтернативы можно рассматривать так называемую виртуальную академическую мобильность, под которой принято понимать использование информационно-коммуникационных технологий для достижения всех преимуществ физической мобильности без необходимости географиче-

ского перемещения [Приходько 2013: 61]. Виртуальная мобильность представляет собой возможность для студентов и преподавателей «виртуально перемещаться» в виртуальном образовательном пространстве из одного вуза в другой с целью получения знаний, их передачи или обмена опытом, преодоления национальной замкнутости [Тыртый 2008].

Осуществление виртуальной академической мобильности становится возможным посредством сетевой формы реализации образовательных программ, или сетевого взаимодействия. Сетевое взаимодействие подразумевает совместную деятельность образовательных учреждений (организаций), направленную на обеспечение возможности освоения обучающимся образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе иностранных, а также при необходимости с использованием ресурсов иных организаций (научных, медицинских, организаций культуры, физкультурно-спортивных и др.), обладающих ресурсами, необходимыми для осуществления обучения, проведения учебной и производственной практики и осуществления иных видов учебной деятельности, предусмотренных соответствующей образовательной программой [Положение о сетевой 2015: 3].

Применительно к организации иноязычной подготовки будущих педагогов виртуальная академическая мобильность может рассматриваться как неотъемлемое условие развития компетенций межкультурного взаимодействия. Дидактический потенциал такой формы организации учебного процесса определяется ее возможностями для формирования универсальных и общепедагогических компетенций, ключевых для подготовки современного конкурентоспособного выпускника педагогического вуза, таких как способность и готовность к осуществлению межкультурного взаимодействия, эффективной профессиональной коммуникации, разработке и реализации проектов, командной работе и лидерству, а также для повышения уровня мобиль-

ности как элемента профессионализма.

В качестве успешного примера реализации виртуальной академической мобильности в условиях сетевого взаимодействия вузов приведем сетевой виртуальный культурно-образовательный проект «Глобальные партнеры в образовании» (Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург).

Цель проекта — формирование у студентов межкультурной коммуникативной компетентности, необходимой для осуществления эффективного академического и профессионального взаимодействия в условиях поликультурной среды.

Задачи проекта:

•формирование знаний о культурных особенностях стран и психологических особенностях представителей других культур, проявляющихся в социальном взаимодействии;

•совершенствование умений и навыков владения студентами иностранным языком для осуществления межкультурного учебного взаимодействия;

•совершенствование навыков межличностного взаимодействия и формирование готовности к их реализации в межкультурном диалоге;

•совершенствование навыков работы в команде (реальной и виртуальной);

•развитие компетенций инновационной деятельности (информационных, проектных, межкультурных);

•развитие умения осуществлять кросс-культурные и междисциплинарные исследования и презентовать их результаты.

Целевая аудитория — студенты учебных подразделений УрГПУ; студенты зарубежных университетов-партнеров.

Технические условия реализации проекта:

•аудитория, оснащенная компьютерами с подключением к сети-Интернет (минимальная скорость Интернета — 256 Кб для входящего и исходящего трафика);

•проекционное оборудование;

•система видеоконференции (типа LifeSize Express 220 совместно с коммутатором презентационным KRAMER VP-436 и др.);

•возможность резервного синхронного соединения посредством Skype;

•доступ к протоколу прикладного уровня для обмена сообщениями в режиме реального времени (IRC);

•наличие у каждого студента адреса электронной почты;

•взаимодействие студентов за рамками аудиторных занятий осуществляется по согласованию в каждой паре студентов посредством электронной переписки, чатов, Skype, социальных сетей.

Формы реализации проекта

Организационное формы включают общение в режиме видеовстреч на заранее утвержденные темы; общение в режиме электронной переписки (групповая, индивидуальная); локальные аудиторные и самостоятельные внеаудиторные занятия, посвященные подготовке студентов к видеовстречам с партнерами, рефлексии, обсуждению опыта и направлений коррекции стратегий взаимодействия; проектная деятельность: совместные межкультурные и междисциплинарные проекты с последующим оформлением и презентацией результатов работы. Первый день соединения предполагает групповую видеоконференцию (участвуют все студенты группы); второй-пятый день соединения — обсуждение тематики проекта в подгруппах (одна подгруппа участвует в видеоконференции, вторая — общение в индивидуальных чатах; дни участия подгрупп в видеоконференции и чате чередуются); последний день соединения — групповая видеоконференция с презентацией совместных проектов каждой парой студентов.

Содержание согласно обсуждаемым на занятиях темам:

•Вводное занятие-знакомство

•Студенческая жизнь

•Семейные и культурные традиции

•Смысл жизни и религия

•Стереотипы и предрассудки

•Занятие-презентация совместных проектов

Учебно-методическое обеспечение

Учебные материалы, представленные на официальном англоязычном сайте проекта http://collab.eai.ecu.edu и русскоязычном сайте проекта УрГПУ www.globalunderstan.ucoz.ru, включают:

•презентацию/лекцию (не более 20 минут) о стране/культуре/университете; лекции должны быть размещены на официальном англоязычном сайте проекта и представлены студентам на локальных занятиях до начала соединений;

•контрольный тест-срез, который имеет целью выявление исходных знаний относительно особенностей лингвокультуры университета-партнера, ключевых для осуществления успешного кросс-культурного общения;

•он-лайн хрестоматию, в которой представлена информация о стране каждого университета-партнера согласно обсуждаемым темам курса;

•вопросы для самоподготовки к участию в дискуссии по темам проекта;

•дневник самооценивания для фиксации и оценивания опыта непосредственного кросс-культурного взаимодействия обучающихся с зарубежными партнерами на аудиторных занятиях и во внеаудиторное время;

•статьи из периодических изданий стран-участников проекта, освещающие последние события в социальной, политической и экономической жизни.

В завершении отметим, что настоящий проект позволяет в полной мере реализовать такие преимущества сетевой формы

взаимодействия между зарубежными вузами-партнерами, значимые для оптимизации иноязычной подготовки студентов и эффективного развития компетенций межкультурной коммуникации, как:

Гибкость — возможность осуществления учебного процесса в удобном месте и в удобное время для каждого из университетов-партнеров вне зависимости от места нахождения преподавателя и обучающихся.

*Экономическая эффективност*ь — снижение затрат на обучение вследствие отсутствия необходимости физического пребывания студентов в университете-партнере.

Интерактивность — осуществление коммуникации между студентами из университетов-партнеров осуществляется преимущественно в режиме реального времени.

Аутентичность языковой и культурной среды — иностранный язык используется в аутентичном коммуникативном и интерактивном контексте.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Положение о сетевой форме реализации виртуальных проектов. ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет». — Екатеринбург. — 2015. —7 с.

Приходько Л.В., Гончарук Н.П. Виртуальная академическая мобильность как инструмент развития единого образовательного пространства // Вестник Казанского технологического университета. 2013. — Т. 16. — № 16. — С. 6061.

Тыртый С.А. Виртуальная мобильность как одно из направлений развития единого образовательного пространства // Педагогическая наука и образование в России и за рубежом: региональные, глобальные и информационные аспекты. — 2008. — Вып. 1. — URL: http://rspu.edu.ru/university/publish/pednauka/2008_1/Tyrtyj.html. — (дата обращения 16.08.16).

УДК 811.111
ББК 74.268.1Англ

Код ВАК 13.00.08

Степичев П.А.
Москва, Россия

СЕРИЯ НАСТОЛЬНЫХ ИГР «Веселые буквы» КАК СРЕДСТВО ДОСТИЖЕНИЯ ЦЕЛЕЙ ФГОС НОО

Аннотация. Игра на уроке английского языка является эффективным инструментом, позволяющим решать многочисленные задачи, стоящие перед учителем английского языка. Настольная игра «Весёлые буквы» содержит 54 карточки с буквами английского алфавита. Предлагаемые сценарии игр с карточками могут быть использованы как на занятиях в школе, так и в семейном кругу. Описываемые игры были апробированы на занятиях в разных учебных заведениях, результаты и программы были опубликованы.

Ключевые слова: игра, творчество, ФГОС, мотивация, педагогика удивления.

Сведения об авторе: Степичев Петр Анатольевич, кандидат педагогических наук,

Stepichev P.A.
Moscow, Russia

«Funny Letters» BOARD GAMES SERIES AS A MEANS TO ACHIEVE GOALS OF FEDDRAL STANDARDS IN PRIMARY EDUCATION

Abstract. Game at the lesson is an effective tool to address multiple ELT tasks. Board game “Funny Letters” contains 54 cards with ABC letters. Game scenarios can be applied both at school lessons and family setting. The games described in the article were tested at the lessons in different educational institutions, the results and programmes were published.

Keywords: game, creativity, Federal Standards, motivation, pedagogy of surprise.

About the Author: Stepichev Petr Anatolyevich, PhD, associate professor of the

© Степичев П. А., 2016

доцент кафедры английской филологии РГСУ, исполнительный директор NATE, вице-президент MELTA.	chair of English philology, NATE executive director, MELTA vice-president.
Место работы: Российский государственный социальный университет	Place of employment: Russian State Social University

Контактная информация: 125222, Россия, г. Москва, ул. Митинская, 19, кв. 228.
e-mail: teacherstepichev@narod.ru

В условиях все возрастающих требований к уровню усвоения иностранного языка в рамках школьной программы, зафиксированных ФГОС, учителю иностранного языка важно расширять свой методический потенциал, находить новые эффективные формы, методы и средства обучения. Особый интерес в этом отношении представляет игровая деятельность. Расширение методического инструментария учителя в области игровой деятельности позволит ему более гибко реагировать на индивидуальные запросы учеников, особенности их восприятия, более полно использовать потенциал своего предмета для личностного развития обучающихся. Отмечается, что игра позволяет разнообразить уроки и добавить в них личностный компонент [Новикова 2015].

Федеральные государственные стандарты в числе прочего направлены на расширение возможностей для реализации права выбора педагогическими работниками методик обучения и воспитания, методов оценки знаний обучающихся, воспитанников, использования различных форм образовательной деятельности обучающихся, развития культуры образовательной среды образовательного учреждения. Такая постановка вопроса поощряет учителя к поиску эффективных средств достижения результата на уроке, среди которых, безусловно, важное место занимает игровая деятельность. Использование игровых технологий на

уроке английского языка способствует преодолению языкового барьера и снижает тревожность школьника: ведь ученик отвечает на уроке, играя со сверстниками. Мы убеждены, что хорошо запоминается и может успешно использоваться в жизни лишь тот материал, который вызвал эмоциональную реакцию. Для того чтобы вызвать это эмоциональное отношение, нужно удивить учеников [Степичев 2015]. Ученые отмечают, что эмоциональное отношение к предмету выступает признаком интереса к нему [Ханцева 2000]. Карточные игры, традиционно воспринимаемые как забава, вдруг оказываются способом выучить новые слова или грамматические формы. Таким образом, сначала учитель «удивляет» учеников методом преподавания, а затем они «удивляются» собственными силами, потому что после нескольких игр с одноклассниками оказывается, что слова на карточках все уже выучили и предложения составляются теперь гораздо быстрее, чем раньше.

Описываемые игры были апробированы в лицее 1564 на занятии в кружке «Игровой английский» О.Д. Степичевой, а также в кружке «English Club» [Хромова 2014] и «Увлекательный английский» [Шевченко 2016].

Обучающий карточный набор «Весёлые буквы» содержит 54 карточки с прописными и строчными буквами английского алфавита. Предлагаемые сценарии игр с карточками могут быть использованы как на занятиях в школе, так и в семейном кругу, поскольку рассчитаны не только на большую группу участников, но и на игру вдвоем или втроем.

1. Игра «Алфавитные сборы». Игроки берут по одной карте из набора. Затем одновременно раскрывают свои карты, и тот, у кого буква ближе всего к концу алфавита, забирает карты остальных игроков. Если таких букв две (например, заглавная и прописная Z, то победа присуждается заглавной букве, и ее обладатель забирает себе все карты, выложенные в этом раунде

другими игроками. При этом карточку со знаком звездочки можно выдать за любую букву алфавита на выбор играющего. После нескольких раундов, когда карточки в общей стопке заканчиваются, подсчитывается, кто стал победителем. При подсчете строчной букве присуждается 1 балл, а заглавной — 2 балла. Таким образом, в игре важно не только взять букву, ближе всего к концу алфавита, но и собрать как можно больше заглавных букв, уметь их отличать от строчных.

2. Игра «Алфавитная цепочка». Перед игрой на середину поля кладется буква M (m). Первый игрок берет одну карту из набора. Если его карта является предыдущей к Mm (т. е. L или l) или последующей (N или n), то она выкладывается слева или справа соответственно. Если нужной карты нет, то ход пропускается. Таким образом, после первого раунда у большинства игроков появляются карты на руках. В свой ход игрок имеет право либо положить имеющуюся у него карту, если она является предыдущей или последующей к цепочке (например, если уже выложено LMNO, то можно положить K или P либо взять карту из набора. При этом продолжить цепочку можно как заглавной, так и прописной буквой. Буквы, которые повторяются (например, заглавная N уже выложена, а у игрока есть строчная n), кладутся сверху уже выложенных. Игра происходит на время. Побеждает тот, у кого остается меньше всего карт через 5 минут после начала игры. Либо можно добиваться полного собирания алфавита, но тогда в игре не получится выделить победителя.

3. Игра «Собери слово». Перед началом игры каждый участник получает карточку с гласной на свой выбор. Остальные карты раскладываются перед всеми игроками лицевой стороной вниз. Игроки по очереди берут по три карточки из набора. Из имеющихся 4 букв нужно составить слово. У кого это получается, выигрывает. Если слово не получается составить никому, то

берется еще по две буквы и делается новая попытка. Выигрывают участники игры, которые из своих букв могут составить наиболее длинное слово.

При этом можно разрешить использовать прописные буквы наравне со строчными, либо играть половиной набора (только строчные буквы и карты со знаком звездочки).

4. Игра на развитие памяти «Строчная — прописная буква». Перед началом игры карточки перемешиваются, и весь набор раскладывается на столе картинкой вверх. Каждый участник игры по очереди переворачивает любые две карточки. Если на них оказываются строчной и прописной вариант одной буквы, то игрок забирает их в свой банк. Если же буквы разные, то игрок переворачивает карточки обратно и дает ход следующему игроку, но старается запомнить расположение букв, чтобы в свой следующий ход найти правильную пару. Выигрывает тот, кто набрал большее количество пар букв.

5. Игра «Обмен букв». Перед началом игры карточки перемешиваются, и весь набор кладется перед игроками картинкой вверх. Игроки по очереди берут из набора по 4 карточки. Затем совершается серия обменов, при этом обменивающиеся не должны показывать, какие карточки дают друг другу. Обмены могут происходить строго по очереди или в хаотичном порядке. Учитель определяет целесообразность того или иного варианта, исходя из особенностей группы. Обмен по очереди — более строгий, он вызывает меньше споров и шума. Хаотичный обмен («все со всеми») — более веселый. Также можно предложить несколько вариантов обмена карточек:

- по количеству обмененных букв (например, не более двух обменов);
- по времени (например, все обмены надо завершить за одну минуту);
- до первого собранного слова кем-либо из игроков.

Победителем считается тот, кто первым собрал слово из букв после серии обменов. Если таких человек несколько, то победителем считается тот, у кого получилось самое длинное слово.

«Словарь понятий и терминов по образованию и педагогике» трактует творчество как «способность педагога усваивать через призму индивидуальности и результативно применять в новых условиях методы и приемы педагогической деятельности, а также создавать новые социально ценные педагогические технологии, методы и приемы» [Полонский 2000]. Мы убеждены, что творческий учитель может превратить процесс освоения сложных знаний в интересное увлекательное действие, в игру. А предлагаемые нами игры, опубликованные ВАКО, помогут в этом.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Новикова Ю.Б., Степичев П.А. Дидактические игры на уроках английского языка // Социосфера. — № 4. — 2015.

Полонский В. М. Словарь понятий и терминов по образованию и педагогике. — М., 2000. — 368 с.

Степичев П. А. Педагогика удивления: новая парадигма образования в XXI веке // Paradigmata poznání . — 2015. — № 4. — С. 35—38.

Хромова Ю.М., Степичев П.А. Программа курса английского языка «English Club» / Ю.М. Хромова // Социосфера. — № 4. — 2014. — С. 211—218.

Ханцева, Г.Г. Формирование профессиональной направленности студентов в процессе изучения иностранного языка (на примере технического вуза): автореф. дис. … канд. пед. наук. — Новосибирск, 2000. — 17 с.

Шевченко Л.В., Степичев П.А. Программа кружка английского языка «Увлекательный английский» (3 класс) / Л.В. Шевченко // Научная дискуссия: инновации в современном мире: сб. ст. по материалам XLIX Международной научно-практической конференции «Научная дискуссия: инновации в современном мире». — № 5(48). Часть 2. — М., Изд. «Интернаука», 2016. — С. 100—105.

УДК 372.881.111.1 : 371.321
ББК Ч 426.819 = 432.1 – 270
Код ВАК 13.00.02

Щербакова И.В.
Новоуральск, Россия

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ПО ФГОС

Аннотация. В статье рассматривается понятие проблемного обучения, стадии и результаты его применения на уроках английского языка.

Ключевые слова: постановка проблемы, выдвижение гипотез, решение проблемы, метапредметные результаты.

Сведения об авторе:
Щербакова Ирина Владимировна, учитель английского языка.
Место работы: МАОУ «Средняя общеобразовательная школа №45» г. Новоуральска.

Shcherbakova I.V.
Novouralsk, Russia

EDUCATIONAL OUTCOMES OF STUDENTS AT THE ENGLISH LESSONS ACCORDING TO THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS

Abstract. The article is concerned with the notion of the problem-solving education and the stages and results of its use at the English lessons.

Keywords: formulation of the problem, expressing ideas, solution of the problem, transdisciplinary outcomes.

About the Author:
Shcherbakova Irina Vladimirovna, a teacher of English.
Place of employment: Comprehensive school № 45, Novouralsk.

Контактная информация: 624130, г. Новоуральск, ул. Свердлова, 13.
e-mail: anglichanka59@mail.ru

ФГОС ООО ставит новые цели и задачи, как перед учениками, так и перед учителями. Учебно-воспитательный процесс направлен на достижение трех групп результатов: предметных, метапредметных и личностных. Для достижения этих результатов необходимо внедрить в свою практику системно-

© Щербакова И.В., 2016

деятельностный подход. Что это такое? Как его применять? Вот те вопросы, которые ставит перед собой современный учитель. Проблемное обучение является технологией ФГОС, так как включает в себя деятельностный элемент.

В соответствии с требованиями стандарта в структуре планируемых результатов отдельными разделами представлены личностные и метапредметные результаты, поскольку их достижение обеспечивается всей совокупностью учебных предметов. Достижение предметных результатов осуществляется за счет освоения предмета «Иностранный язык», поэтому предметные результаты также сгруппированы отдельно и даются в наиболее развернутой форме.

Под личностными результатами освоения учебного предмета понимается система ценностных отношений обучающихся — к себе, другим участникам образовательного процесса, самому образовательному процессу и его результатам.

Личностными результатами изучения иностранного языка в основной школе являются:

- формирование мотивации изучения иностранных языков и стремление к самосовершенствованию в образовательной области «Иностранный язык»;
- осознание возможностей самореализации средствами ИЯ;
- стремление к совершенствованию собственной речевой культуры в целом;
- формирование коммуникативной компетенции в межкультурной и межэтнической коммуникации.

Сформированность УУД, включаемых в три основных блока (самоопределение, смыслообразование, морально-этическая ориентация) составляет основу личностных результатов. А их достижение обеспечивается в ходе реализации всех компонентов образовательного процесса, включая внеурочную деятельность.

Метапредметными результатами изучения иностранного языка в школе являются:

специальные учебные умения:

- читать на АЯ с целью поиска конкретной информации;
- читать на АЯ с целью детального понимания содержания;
- читать на АЯ с целью понимания основного содержания;
- понимать английскую речь на слух с целью полного понимания содержания;
- понимать общее содержание воспринимаемой на слух информации на АЯ;
- понимать английскую речь на слух с целью извлечения конкретной информации;
- работать с лексическими таблицами;
- понимать отношения между словами и предложениями внутри текста;
- работать с функциональными опорами при овладении диалогической речью;
- кратко излагать содержание прочитанного или услышанного текста;
- догадываться о значении новых слов по словообразовательным элементам, контексту;
- иллюстрировать речь примерами, сопоставлять и противопоставлять факты;
- использовать речевые средства для объяснения причины, результата действия;
- использовать речевые средства для аргументации своей точки зрения;
- организовывать работу по выполнению и защите творческого проекта;

- работать с англо-русским словарем: находить значение многозначных слов, фразовых глаголов;
- пользоваться лингвострановедческим справочником;
- переводить с русского языка на английский;
- использовать различные способы запоминания слов на ИЯ;
- выполнять тесты в форматах «Multiple choice», «True/False/Unstated», «Matching», «Fill in» и др.

Добиться достижений обучающимся образовательных результатов на уроках и во внеурочной деятельности помогут деятельностные технологии. Многие учителя английского языка используют в своей работе такие технологии, как технологию развития критического мышления через чтение и письмо, проблемные технологии, информационно-коммуникационные технологии, технологию эдьютейнмент, проектные технологии и многие другие. Одной из наиболее эффективных технологий в рамках реализации ФГОС на уроках английского языка является технология проблемно-диалогического обучения, разработанная Е.Л. Мельниковой.

Технология проблемного обучения получила распространение в 20—30-х годах в советской и зарубежной школе. Возникновение дидактической системы проблемного обучения в советской педагогике связанно с исследованиями Л.В. Занкова (организация содержания и построение процесса обучения) [Занков 1963: 6], М.Н. Скаткина, И.Я. Лернера (содержание и методы обучения) [Лернер 1981: 12], Т.В. Кудрявцева и А.М. Матюшкина (построение процесса научения) [Матюшкин 1972: 6], В.В. Давыдова, Д. Брунера (организация содержания) [Давыдов 1993: 118] и М.И. Махмутова (построение процесса обучения) [Махмутов 1983: 63].

Одним из направлений проблемного обучения является технология проблемно-диалогического обучения. Она разра-

ботана на основе многолетних отечественных исследований в двух самостоятельных областях — педагогика (проблемное обучение — И.А. Ильницкая [Ильницкая 1985: 17], В.Т. Кудрявцев [Кудрявцев 1991: 21], М.И. Махмутов и др. и учебный диалог — В.В. Давыдов, и др.) и психологии (психология творчества — А.В. Брушлинский [Брушлинский 1983: 87], А.М. Матюшкин, и др.).

На уроках английского языка проблемное обучение может применяться на разных типах уроков и для различных целей.

В совершенствовании познавательных действий каждый элемент проблемного обучения вносит свой вклад. Побуждающий диалог помогает развивать творческие умения осознавать противоречие и формулировать проблему, выдвигать и проверять гипотезы. Подводящий диалог формирует логические умения сравнения, анализа, синтеза, обобщения. Все продуктивные задания развивают речь. Обязательное использование опорного сигнала формирует знаковые умения. Коммуникативные действия осваиваются преимущественно за счёт варьирования форм обучения. Поскольку проблемные методы и продуктивные задания позволяют работать как в парах, так и в группах, школьники учатся слушать друг друга, договариваться, распределять роли. Регулятивные действия формируются благодаря центральным компонентам подхода. Методы постановки проблемы развивают целеполагание, поскольку проблема — это и есть цель урока открытия нового знания. Методы поиска решения учат планированию и контролю, потому что учебное открытие можно спланировать, а «новое знание» нужно сверять с учебником. Продуктивные задания стимулируют оценивание, так как именно этого действия требуют созданные учениками схемы или сочинённые стихи, рассказы и т.д.

Первое и основное применение технологии проблемного обучения — это введение нового материала на уроке открытия

нового знания. На уроках английского языка новым знанием может являться грамматический материал, грамматическое правило. Проблемное обучение подразумевает 3 стадии: создание проблемной ситуации, выход из проблемной ситуации (т.е. формулирование темы урока или вопроса урока) и решение проблемы [Мельникова 2002: 10]. При введении нового грамматического материала для создания проблемной ситуации можно использовать различные приемы: столкновение противоположных мнений учащихся, задание без правильного ответа (невыполнимое), задание на ошибку, т.е. когда учащиеся выполняют задание, схожее с предыдущими, но имеющее свои особенности, о которых учащиеся пока не знают. Эти приемы вызывают у учащихся либо затруднение, либо удивление. Возникает вопрос. Ответ на этот вопрос и будет являться решением проблемы, а сам вопрос будет темой урока, либо отправной точкой для формулирования темы урока. На данном этапе можно говорить о том, что первая и вторая стадии данной технологии направлены на достижение следующих метапредметных результатов:

- самостоятельно ставить цели, планировать пути их достижения,
- соотносить свои действия с планируемым результатом,
- определять тему,
- устанавливать причинно-следственные связи,
- адекватно использовать речевые средства для дискуссии и аргументации своей позиции.

Третьей стадией будет являться решение проблемы. При работе с новым грамматическим материалом решение проблемы можно организовать либо в малых группах, либо фронтально. Работа в малых группах характеризуется большей самостоятельностью учащихся, учитель выступает лишь в роли координатора. Обучающиеся самостоятельно выдвигают и проверяют гипотезы,

распределяют роли в группе, контролируют друг друга. При такой работе достигаются следующие метапредметные результаты:

- уметь аргументировать свою точку зрения,
- проявлять уважительное отношение к партнерам,
- решать проблемы творческого и поискового характера,
- оценивать правильность выполнения учебной задачи.

Фронтальная форма работы предоставляет учащимся меньше свободы действий, т.к. именно учитель является организатором выдвижения и проверки гипотез, он контролирует этот процесс, и роли не распределяются. Тем не менее, даже такая работа имеет свои плюсы по сравнению с традиционным уроком. В ходе фронтального решения проблемы достигаются следующие метапредметные результаты:

- строить логическое умозаключение,
- корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией.

При введении нового грамматического материала обязательным этапом решения проблемы является сравнение собственных окончательных выводов с правилом (образцом, эталоном), что развивает регулятивные умения учащихся, такие как:

- соотносить свои действия с планируемыми результатами,
- пользоваться логическими действиями сравнения, анализа.

Введение нового грамматического материала путем проблемного обучения обычно занимает 20 минут урока. Не следует считать, что остальное время на уроке можно посвятить чему-то другому. Обязательным элементом и продолжением в технологии проблемного обучения является проговаривание открытого знания и первичное его закрепление. Данный этап урока направлен на достижение следующих метапредметных результатов:

•выражать с достаточной полнотой и точностью свои мысли в соответствии с задачами и условиями межкультурной коммуникации.

Технология проблемного обучения подходит также для введения нового страноведческого материала. На стадии создания проблемной ситуации можно использовать прием столкновения мнений учащихся. При изучении страноведческого материала применение первой стадии проблемного обучения позволяет достичь следующих метапредметных результатов:

•самостоятельно ставить цели, планировать пути их достижения,

•строить логическое рассуждение, умозаключение.

Этап выхода из проблемной ситуации для формулирования темы урока или вопроса урока может быть построен на фронтальной работе с классом. В данном случае этот этап плавно перетекает в следующий, так как идет работа по планированию шагов для решения проблемы. Таким образом, на данной стадии работы со страноведческим материалом достигаются следующие метапредметные результаты:

•выделять, обобщать и фиксировать нужную информацию,

•участвовать в коллективном обсуждении.

Решение проблемы, поставленной к изучению нового страноведческого материала, чаще всего сопровождается чтением текста, просмотром фильма или аудированием. В зависимости от объема открываемого материала, его содержания или структуры, работа по выдвижению и проверке гипотез может быть организована либо в малых группах, либо фронтально, либо выдвижение и проверка гипотез может вообще отсутствовать. При работе со страноведческим материалом одним из наиболее удачных вариантов решения проблемы является параллельное чтение. Этот прием представляет собой учебную ситуацию, когда один текст делится на несколько маленьких фрагментов, ка-

ждый из учащихся читает только этот маленький фрагмент и далее все учащиеся обмениваются информацией. В результате, у каждого из участников этой работы формируется знание всего текста (по рассказам других).

В различных случаях на стадии решения проблемы можно достичь следующих метапредметных результатов:

- работать с прочитанным текстом
- осуществлять информационный поиск,
- соотносить свои действия с планируемыми результатами.

Технология проблемного обучения может применяться при обучении говорению и письму. Она позволяет учащимся сконцентрировать свое внимание на различных аспектах темы, принимать во внимание чужую точку зрения.

Оценить достижение метапредметных результатов обучения английскому языку возможно следующим образом:

при выполнении итоговых тестовых работ по каждому разделу учебника, которые включают в себя не только упражнения по всем видам речевой деятельности, но и лист самооценки умений учащегося;

в ходе выполнения проектных работ по окончанию изучения темы раздела;

при заполнении портфолио учащегося;

при введении нового материала с помощью проблемного обучения: постановка цели, формулирование проблемы, выдвижение и проверка гипотез, формулирование результатов и выводов;

в ходе специально разработанных диагностических работ;

Таким образом, технология проблемно-диалогического обучения идеально подходит для достижения различных метапредметных результатов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение. — М.: Знание, 1983. — 96 с.

Давыдов В.В. Российская педагогическая энциклопедия. — М., 1993. — 1617 с.

Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. — М.: Совершенство, 1997. — 208 с.

Занков Л.В. О начальном обучении. — М.: АПН РСФСР, 1963. — 200 с.

Ильницкая И.А. Проблемные ситуации и пути их создания на уроке. — М.: Знание, 1985. — 80 с.

Кудрявцев Т.В. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. — М.: Знание, 1991. — 80 с.

Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. — М.: Педагогика, 1981. — 186 с.

Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. — М., 1972. — 392 с.

Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. — М., 1983. — 132 с.

Махмутов М.И. Организация проблемного обучения. — М.: Просвещение, 1977. — 240 с.

Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. — М.: Педагогика, 1975. — 370 с.

Махмутов М.И. Теория и практика проблемного обучения. — Казань: Таткнигоиздат, 1972. — 156 с.

Мельникова Е.Л. Технология проблемного обучения. Школа 2100. Образовательная программа и пути ее реализации. — М.: Баласс, 1999. — 108 с.

Мельникова Е. Л. Проблемный урок, или как открывать знания с учениками. — М.: Просвещение, 2002. — 80 с.

Скаткин М.Н. Дидактика средней школы. — М.: Просвещение, 1982. — 319 с.

УДК 81’2
ББК 74.268.1Англ
Код ВАК 13.00.02

Гузикова В.В.
Екатеринбург, Россия

ИДИОМАТИЧЕСКИЕ ВЫРАЖЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ПОЗНАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Данная статья рассматривает идиомы и фразеологизмы в качестве важного средства освоения культуры при обучении иностранному языку. Обращение к идиоматическим выражениям на занятиях иностранного языка будет содействовать процессу формирования социокультурной компетенции, лучшему взаимопониманию между народами и их культурами.

Ключевые слова: *идиома, лингвокультура, картина мира, узус, культурные ценности, социокультурная компетенция.*

Сведения об авторе: Гузикова Валентина Викторовна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков.

Guzikova V.V.
Ekaterinburg, Russia

IDIOMATIC EXPRESSIONS AS A MEANS OF UNDERSTANDING LINGUISTIC CULTURE IN THE CLASSROOM OF A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. This article regards phraseological units and idioms as an important means of understanding culture in teaching a foreign language. Recourse to idiomatic expressions in the foreign language classroom will facilitate the process of forming socio-cultural competence, better mutual understanding between peoples and their cultures.

Keywords: *idiom, linguistic culture, worldview, language usage, cultural values, socio-cultural competence.*

About the Author: *Guzikova Valentina Victorovna*, Candidate of Philology, Associate Professor of the Chair of Foreign Languages.

© Гузикова В.В., 2016

Место работы: Уральский юридический институт МВД России.	Place of employment: Ural Law Institute of the Ministry of the Internal Affairs of Russia.
Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 481.	

Согласно Oxford Advanced Learners Dictionary of Current English (1974) «идиомой называется фраза или предложение, значение которых неясно из отдельных значений компонентов, а должно рассматриваться как единое целое, например: *take French leave* — ‘уйти без предупреждения’; *be in smb’s good hooks* — ‘быть на хорошем счету у кого-то’; *talk under water* — ‘быть болтливым’ и др.». Идиома — это группа слов с фиксированным порядком, значение которой отлично от значений каждого слова, к примеру, *be a bright spark* означает «блистать умом». Значения идиом становятся устойчивыми в процессе их употребления, и их следует учить в процессе чтения и обращения к словарю за выяснением точного оттенка значения, исходя из ситуации.

Как англичане, так и русские продуктивно создают и используют фразеологизмы и идиомы в языке и речи. Идиомы отражают национальные черты, воплощенные в языке и широко представлены в обычаях и традициях, которые характеризуют общество. Огромная часть культурных знаний персонифицирована в устойчивых выражениях. Можно эффективно общаться посредством идиом, так как они представляют культуру той или иной нации. Хотя синтаксис идиом может быть отличным, значение и тема могут совпадать в рассматриваемых сообществах, например: *cry on smb’s shoulder* означает «плакаться в жилетку/получать утешение». Фразеологизмы и идиомы обычно используются, чтобы придать яркую окраску или оценку вещам, предметам, лицам, на которые они указывают. Идиомы являют-

ся не только частью языка, но они также выступают в качестве средства универсальной коммуникации.

Проблеме связи языка и культуры постоянно уделялось внимание со стороны лингвистов, психологов, философов. В настоящее время в области языкознания происходит активная разработка научного направления, в котором язык считается не только орудием коммуникации и познания, но и «культурным кодом нации» (В.А. Маслова). Фундаментом рассматриваемого подхода выступают труды отечественных лингвистов (Ф.И. Буслаев, Е.М. Верещагин, А.А. Потебня, Ю.М. Лотман, В.Г. Костомаров и др.) и зарубежных исследователей в лице В. Гумбольдта, Э. Сепира, Б. Уорфа и пр. Язык представляется как специфическая система накопления базовых знаний об окружающем мире и действительности. Как известно, огромная доля информации о мире поступает к человеку посредством лингвистического канала, т.е. через слово, и успешное пребывание человека в обществе напрямую зависит от того, насколько удачно он или она владеет словом, способен познать таинство языка.

Современные исследователи, работающие в области дидактики иностранных языков, считают, что овладение языком должно происходить на всех его уровнях. Коммуникативная компетенция, в состав которой входят такие компоненты, как лингвистический, прагматический и социокультурный, имеет своей целью также овладение знаниями культурного фона, без которых невозможна реализация успешной коммуникации. Именно на этот аспект следует преподавателям иностранного языка обращать должное внимание в процессе обучения.

Социокультурная компетенция в контексте иностранных языков выступает в виде арсенала языковых средств, содержащих важные знания культурного фона. Большую роль играет познавательная активность обучающихся в системе культурной

коммуникации, которые не просто являются реципиентами информации, а важен процесс приобщения их к чужим идеям и мыслям, а также понимания их исходя из уровня развития своего интеллекта и сознания.

Идиоматические выражения содержат богатый познавательный опыт народа, являясь составным компонентом языковой картины мира этнического сообщества. Понятие картины мира базируется на тщательном изучении представлений человека о мире, в центре которой располагается индивидуальное и общественное сознание. В.А. Маслова отмечает, что «картина мира есть не просто набор «фотографий» предметов, процессов, свойств и т.д., ибо включает не только отраженные объекты, но и позицию отражающего субъекта, его отношение к этим объектам, причем позиция субъекта является такой же реальностью, как и сами объекты» [Маслова 2004: 63]. Языковая картина мира охватывает сумму знаний и представлений человека о мире того или иного народа.

С точки зрения специфики фразеологизмов и идиом, можно сделать вывод о том, что они «представляют собой микротексты, в номинативное основание которых, связанное с ситуативным характером обозначаемого, втягиваются при его концептуализации все типы информации, характерные для отображения ситуации в тексте, но представленные во фразеологизме в виде «сверстки», готовой к употреблению как текст в тексте» [Телия 1996: 8].

Приведем некоторые примеры подобных идиоматических выражений, скажем происхождение фразы *paint the town red* — ‘уйти/удариться в загул’ до сих пор еще непонятно. Некоторые ученые относят ее появление к временам Древнего Рима, среди солдат которого было принято праздновать победу, расписывая стены захваченного города кровью поверженных ими врагов. Однако, есть и другое мнение. Некоторые ученые полагают, что

фраза *paint the town red* родилась во времена американского «сухого закона», когда алкоголь через границу везли под названием «краска», а красный цвет считался символом приятной, но не вполне законной деятельности.

Выражение *night of long knives* — ‘ночь длинных ножей’ произошло от названия времени, когда в 1934 году Гитлер ликвидировал руководителей штурмовиков СС, которые помогли ему прийти к власти. С тех пор эта фраза использовалась, например, для описания безжалостных реорганизаций кабинетов Гарольда Макмиллана и Маргарет Тэтчер [Шитова 2011:85]. Вербализованный опыт, познания, культурные ценности, накопленные народом, порождают специфическую форму постижения мира. Стоит заметить, что представления о важности обозначаемого явления в структуре ценностно-смысловой ориентации этноязыкового сообщества формируют семантическую основу идиоматических выражений.

Фразеологические единицы и идиомы демонстрируют особый вид устойчивых фразеологических конструкций, в которых внутренняя сущность фразы обуславливается традиционной особенностью образа, характерного для той или иной нации. Такого рода конструкции, закреплённые в узусе, порождают цельную и важную языковую картину мира, например: *Irish clubhouse* — «полицейский участок», *Bristol compliment* — «подарок, не нужный самому дарящему». Употребляя фразеологические обороты и идиомы, мы получаем возможность в более точной и лаконичной форме воспроизвести картину мира, осознаваемую языковым сообществом в целом. Преподавателям хорошо известно, что овладение идиоматическими средствами представляет значительную трудность при обучении иностранным языкам.

Обучающиеся на начальном этапе проявляют живой интерес к иностранному языку, сталкиваясь с фразеологизмами, со-

держащими национально-культурный компонент, и таким образом повышается их мотивация к изучению данного языка, а вместе с тем и культурного наследия нации. Что касается продвинутого уровня обучения, идиоматическим выражениям необходимо отводить больше времени на занятии, поскольку их употребление в речи знаменует наивысший уровень владения языком.

Важно в условиях современного преподавания иностранных языков находить возможность выбора способа вовлечения культурологической информации в процесс обучения иностранным языкам. Продвинутый уровень владения тем или иным иностранным языком характеризуется не только умением правильно использовать лексические единицы и грамматические структуры, но также осознавать и постигать систему культурно-общественных взаимодействий. Не вызывает сомнения мнение В.М. Шаклеина о том, что нужно «научить человека мыслить с помощью категорий иной лингвокультуры, т.е. думать на другом языке» [Шаклеин 1998: 97].

Существует мнение о том, чтобы произошло овладение идиоматическими выражениями, следует научиться проводить сравнение элементов иностранного языка и культуры с единицами и элементами родной лингвокультуры. Приведем пример английского фразеологизма *Bob's your uncle* («всё сложилось нужным образом»), аналог «there you go!» («Ну, вот, пожалуйста!», «Ну, вот, видите!»). Первое упоминание относится к 1887 году, когда премьер-министр Великобритании Роберт Сесил (Bob — краткая форма имени Robert) назначил своего племянника на пост премьер-министра Ирландии. Рассмотрим идиоматическое выражение *kangaroo court* («нечестная нелегальная процедура»). Его происхождение связано с тем фактом, что в XIX веке американские суды, особенно во времена Золотой лихорадки, практиковали ускоренные судебные процессы, чтобы

побыстрее вынести приговор, за что австралийские золотоискатели, которых тогда в США было немало, прозвали эту тактику «прыжками кенгуру». Остановимся на английской идиоме в стиле Military: *sideburns* («короткие баки»). Речь идет не о тех баках, которые металлические и похожи на бочки. Здесь имеют в виду бакенбарды. Данное слово возникло как насмешка над генералом Burnside, который в гражданской войне не блистал военными талантами. Этот человек постоянно совершал ошибки и все делал наоборот. В результате короткие бакенбарды, которые предпочитал носить этот генерал, стали в шутку называть «*sideburns*», перевернув фамилию Burnside.

Таким образом, идиомы и фразеологизмы, являясь неотъемлемой частью любого языка, концентрируют в себе все, начиная от истории страны, истории развития языка, разнообразные культурные явления и события, а также отношение говорящего к ним. Английский язык − не исключение. Как известно, существуют словари, в которых собраны идиомы, кстати, их насчитывается в английском свыше 15.000; ученые-лингвисты занимаются изучением этих необычных оборотов речи, а изучающие английский язык вынуждены проявлять особое усердие, стараясь запомнить их форму и значение. Овладев английскими устойчивыми выражениями в достаточной мере, обучающиеся будут иметь возможность перехода к чтению оригинальных английских материалов, а также умения правильного употребления их в речи. Английские идиоматические выражения не только украшают речь, они также способствуют сокращению объемных предложений до небольших фраз (иногда даже до двух-трех слов). Речь с использованием английских идиом становится более изысканной и яркой.

Не оставляет сомнения тот факт, что идиомы и фразеологизмы русского и английского языка обладают многими общими чертами в плане своего характера, содержания и формы. Они представляют трудность в освоении иностранного языка, но идиоматический ресурс необходимо использовать на занятиях иностранного языка, т.к. посредством их обучающиеся познают систему ценностей, убеждения, уклад другой нации. Обращение к идиоматическим выражениям на занятиях иностранного языка будет содействовать процессу формирования социокультурной компетенции, лучшему взаимопониманию между нациями и их культурами, которое в условиях глобализации современного общества играет важную роль в качестве существенного принципа мирного сосуществования различных народов на нашей планете.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Маслова В.А. Введение в когнитивную лингвистику: Учебное пособие. — М.: Флинта: Наука, 2004. — 296 с.

Телия В. Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. — М.: Наука, 2006. — 143 с.

Шитова Л.Ф. Л.Ф. 50 Idioms with Their origin, or The idiomatic cake You Can Eat and Have It Too = 350 идиом и их происхождение, или как невинность соблюсти и капитал приобрести. — СПб.: Антология, 2011. — 160 с.

Шаклеин В.М. Лингвокультурологическая теория в преподавании русского языка как иностранного // Русский язык за рубежом // 1998. — № 3. — С. 97—101.

Электронный ресурс: http://rfcmd.com/index.php?catid=36:p&id=119:paint-the-town-red&Itemid=9&option=com_content&view=article. — (дата обращения 14 марта 2016 г.).

УДК 372.881.1
ББК 4.426.81

Код ВАК 13.00.02

Зеленина Л.Е.
Екатеринбург, Россия

ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ЭМОТИВНОЙ ЛЕКСИКЕ ДЕЛОВОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматривается важность эмотивного компонента при формировании профессиональной компетенции. Рассматриваются способы воздействия на эмоциональную сферу студентов в процессе обучения. Для формирования эмотивной компетенции предлагаются специальные принципы обучения эмотивной лексике.

Ключевые слова: итальянский язык, деловое общение, когнитивно-эмотивные речевые умения, эмотивные упражнения, репродуктивно-творческие упражнения.

Сведения об авторе: Зеленина Лилия Евгеньевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры профессионально-ориентированного образования.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Zelenina L.E.
Ekaterinburg, Russia

THE PRINCIPLES OF TEACHING EMOTIVE VOCABULARY OF BUSINESS FOREIGN LANGUGE

Abstract. The article deals with the importance of emotional component as a component of professional competency. The methods of influence the students' emotional sphere in the process of teaching are examined. With the purpose of forming emotive competency the special principles of teaching emotive vocabulary are suggested.

Keywords: emotional component, emotive competency, emotive vocabulary, emotional situations, teaching principles, business foreign language.

About the Author: Zelenina Liliya Evgenievna, candidate of Pedagogical Sciences, associate professor of the Chair of professionally-oriented education.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

© Зеленина Л.Е., 2016

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 481.
e-mail: zel-liliya@yandex.ru

В процессе обучения иностранному языку необходимо сформировать знания для управления своими эмоциями и эмоциями речевого партнера, приобрести эмоциональный опыт говорящих, овладеть контекстно-закрепленными эмоциональными формами. Другими словами для оптимизации иноязычного общения необходимо формировать эмотивную компетенцию. «Необходимость применения концептуальных положений, относительно эмоциональной стороны общения в языковой педагогике находит отражение в эмоционально-концептном подходе в обучении иностранным языкам. Данный подход нацелен на совершенствование языковой личности, посредством проникновения в эмоциональную иноязычной картину мира» [Першутин 2015: 163].

Осознавая важность эмотивного компонента при обучении иностранному языку, многие отечественные ученые изучали вопросы эмоций. Н.М. Скаткин выделял принцип положительного эмоционального фона обучения. Согласно автору, данный принцип представляет собой мостик «между интеллектуальной учебной деятельностью студентов и их духовно-нравственной составляющей» [Скаткин 1982: 80].

Опираясь на данный подход необходимо разработать специальные принципы обучения эмотивной лексике, владение и применение которой в речи, свидетельствует о сформированности эмотивной компетенции у студентов. И.П. Павлючко под эмотивной компетенцией понимает «совокупность языкового и психологического знания, позволяющего языковой личности вербально выражать и обозначать свои и чужие эмоции в эмоциональных ситуациях [Павлючко 1999: 43]. Под эмотивной лексической единицей мы понимаем языковую единицу, содержащую сему эмотивности, придающая высказыванию нацио-

нальный колорит, естественность, эмоциональность и выполняющая в деловом общении прагматическую функцию.

Эмотивная компетенция включает в себя овладение не только лексическими единицами, но и речевыми формулами делового иностранного языка, которые являются устоявшимися этикетно-речевыми формулами делового общения. Эмотивные речевые формулы могут отличаться по формальному и синтаксическому признаку. Они могут варьироваться от междометий до фраз, принятых в речевой культуре представителей иноязычного делового сообщества. Употребление эмотивных лексических единиц определяется контекстом, языком и культурой.

Эмотивные лексические единицы выполняют в деловом общении следующие функции:

-информативная;

-коммуникативная;

-когнитивная;

-регулятивная.

Несмотря на тот факт, что в учебниках имеются задания на высказывание своего мнения, зачастую все сводится к аргументированным и логическим ответам обучающихся, что является не совсем оправданным. Необходимо немного видоизменить задания, задав вопрос «Какие чувства и эмоции вы испытываете, устраиваясь на работе, получая должность в солидной компании, запуская товар, рекламируя услугу, знакомясь в предложенным товаром»?

Переориентация на эмоциональную сферу студентов, способствует не только включению эмотивной лексики как цели, сколько анализу внутренних эмоций, переживаний, которые находят отражение в эмотивной лексике. Исходя из вышеизложенного, первым принципом при обучении деловому иностранному языку можно назвать создание эмоционального фона. Данный принцип предполагает применение в обучении специальных приемов и средств обучения, позволяющих студентам

испытывать чувство радости, раздражения, гордости, удивления, недоумения, восхищения.

Например, при обучении можно использовать тексты, аудиозаписи, видеофрагменты, наглядные пособия, стимулирующие проявления эмоций. Можно предложить проигрывание ситуаций делового общения, требующих выражения определенных эмоций: имитация коммуникативного поведения итальянских деловых партнеров, обсуждение проблемных ситуаций.

Следующим важным принципом является принцип сочетания эмоционального и рационального компонентов. Обучающиеся должны изучать данные компоненты в комплексе и стараться рационально применять эмотивные лексические единицы, выполняя различные задачи в процессе делового общения. Посредством выражения эмоций происходит передача рациональной информации: установление контакта, похвала, разрешение противоречий, выражение извинений, разрешение конфликтной ситуации, неформальное общение. Коммуникативная значимость включает в себя применение в речи эмотивных лексических единиц, необходимых для эффективной коммуникации в зависимости от ситуации общения.

При обучении эмотивным лексическим единицам необходимо применять принцип психолого-лингвистической направленности. Данный принцип подразумевает знание доминирующих эмоций делового иностранного языка: контактоустанавливающие, радости, удивления, сомнения, восхищения, негативные и т.д. и лингвистические способы их выражения.

Также следует учитывать принцип ситуативной эмотивности, который предполагает применение эмотивных лексических единиц в определенной ситуации делового общения: представление, неформальное общение, переговоры, кофе-брейк.

Богатый тезаурус эмотивных лексических единиц не предполагает его неосмысленное использование в устной и письменной речи. Важную роль играет принцип социальной направленности, который отражает направленность эмоций на деловых

партнеров для решения различных профессиональных задач в различных организационных формах делового общения. При деловом общении с представителями другого культурного социума необходимо принимать несовпадающие в культурах явления. Необходимо знать культурно-эмоциональный код представителей другого лингво-культурного социума.

Важным компонентом межкультурного общения являются вербальные средства, передающие эмоциональное состояние речевого партнера, представляющие затруднения в их интерпретации представителями двух различных культур. Национально-культурные черты представителей, находят свое отражение в коммуникативном поведении и характеризуются реализацией эмотивного потенциала языковых единиц. Социально-закрепленные эмоциональные концепты находят свое отражение в вербальных средствах языка, и, в первую очередь, в лексике. Студенты должны ознакомиться с различиями в их выражении.

Для выделения следующего принципа лежащего в основе формирования эмотивных речевых умений, послужило определение американских социологов «эмоциональное заражение». «Тенденция автоматически копировать мимику, звуки, позы и движения речевого оппонента с последующим эмоциональным сближением» [Hadfield 1994: 153].

Данный принцип проявляется в предложении студентам коммуникативным упражнений, предполагающих развитие эмпатии, т.е. сопереживание речевому партнеру в процессе речевого общения. Сочувствие и сопереживание являются важными компонентами коммуникативной компетенции. Под эмотивным заражением понимается «осознанное волевое усилие, осуществляемое собеседником в процессе речевой деятельности, направленное на сближение с коммуникативным партнером» [Першутин 2015: 164].

При формировании эмотивной компетенции необходимо использовать поисковый принцип. Данный принцип предполагает применение профессионально-значимых текстов. Тексты

могут быть проблемного характера, содержать любопытную информацию, имеющие широкий общественный резонанс, поучительные, описывающие биографию людей. Анализ фактов из профессионально-значимых текстов представляются нам наиболее эффективными, особенно в тех случаях, когда в основе текста лежит факт, который содержит положительную или отрицательную эмоциональную окраску.

Информация, представленная в профессионально-значимом тексте, может быть разделена на два вида: информация, заложенная в текст автором, и информация, усвоенная читателем. Разницу, между представленными видами информации можно интерпретировать несовпадением установок автора и читателя. При изучении текстов необходимо делать упор на поисковое чтение, то есть на чтение с целью акцентирования внимания на определенных деталях, характеризующих эмотивный объект. Поиск нужной информации можно осуществлять для оформления собственного высказывания.

Студентам предлагается отыскать эмотивный факт в тексте и выстроить собственное высказывание, опираясь на данный факт. Изложение фактов проблемного характера, представляется возможным превратить в высказывания, которые позволяют описывать жизненный путь человека (например, профессиональные достижения Билла Гейтса). Тексты содержат в себе богатейшую коллекцию цитат, которые украшают речь и делают ее более экспрессивной.

Определенный факт можно включить во вступительную часть собственного высказывания. Если мнение автора выступает эмотивным, то представляется возможным процитировать его дословно. Можно взять спорный или проблемный факт из профессионального текста и предложить студентам в виде предложения — стимула. Реакция студентов может быть как положительной, так и отрицательной. Задания к профессионально-значимым текстам должны быть поискового характера, по-

скольку они призваны создать поле заинтересованности, подобное тому, которое возникает при решении ребусов, кроссвордов.

Учет эмоционального компонента при обучении иностранному языку, позволяет сделать акцент на эмоциональном мире обучающихся, позволяет активизировать внутренние ресурсы в процессе обучения. Предложенные принципы позволяют оптимизировать процесс формирования эмотивной компетенции, которая является важным компонентом коммуникативной и профессиональной компетенции.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики: учебное пособие для слушателей ФКП директоров общеобразовательных школ и студентов педагогических институтов/ под ред. М.Н. Скаткина. — Изд-е 2-е, перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1982. — 319 с.

Павлючко И.П. Эмотивная компетенция автора художественного текста (на материале произведений Г. Гессе): дисс. к. филол.н. — Волгоград: ВГПУ, 1999. — 205 с.

Першутин С.В. Принципы обучения эмотивной лексике в старших классах средней школы // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — Тамбов: грамота, 2015. — № 11 (53): в 3-х частях. — Ч.III. — С. 164—166.

Чернышов С.В. Эмоционально-концептный подход в обучении иностранным языкам (лингвопсихологические основы); НГЛУ им. Н.А. Добролюбова. — Н. Новгород, 2014. — 236 с.

Hadfield E., Cacioppo J.T., Rapson R.L. Emotional Contagion: Studies in Emotion and Social Interaction. — N.Y.: Cambridge University Press, 1994. — 240 p.

УДК 372.881
ББК Ч74.58
Код ВАК 13.00.02, 13.00.08

Казакова О.П.
Екатеринбург, Россия

Kazakova O.P.
Ekaterinburg, Russia

КОМПОНЕНТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

COMPONENTS OF PEDAGOGICAL SYSTEM OF LSP-TEACHING

Аннотация. Определение компонентов педагогической системы является основой разработки любой педагогической технологии. В статье дана характеристика всех компонентов педагогической системы в контексте обучения иностранному языку для специальных целей.

Ключевые слова: иностранный язык для профессиональных целей; педагогическая система, технология, задачный подход.

Abstract. Establishing of components of pedagogical system is the basic for design of any pedagogical technology. The article gives characteristics of all the components for pedagogical system of LSP-teaching.

Keywords: language for professional purposes, pedagogical system, technology, tasks approach.

Сведения об авторе: Казакова Ольга Павловна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры английского языка, методики и переводоведения ИИЯ.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

About the Author: Kazakova Olga Pavlovna, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Chair of the English Language, Methodology and Translation Studies.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

© Казакова О.П., 2016

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 459. Тел. 8 343 235 76 77.
e-mail: olgakasakova@yandex.ru

Разработка методики обучения иностранным языкам для специальных целей требует рассмотрения всех компонентов, составляющих данный процесс. В первую очередь необходимо определить действия преподавателей, которые в конечном счете составляют его педагогическую деятельность, направленную на организацию и осуществление учебно-воспитательного процесса. По словам Л.Ф. Спирина, «педагогическую деятельность необходимо рассматривать как постановку и решение профессиональных задач в педагогической системе» [Спирин 1994: 7].

Понятие педагогической системы применяется в различных контекстах, начиная от системы образования как совокупности учебных учреждения и заканчивая личностью как целостной педагогической системы. В данной работе мы рассматриваем педагогическую систему как совокупность элементов, определяющих весь учебно-познавательный процесс по обучению и изучению иностранного языка для профессиональных целей. Соответственно в поле зрения оказывается система подготовки специалистов различных направлений, в которой иностранному языку отведена роль формирования ряда общекультурных и профессиональных компетенций будущего специалиста.

Согласно ФГОС ВО студенты всех вузов изучают иностранный язык как обязательный предмет, при этом предполагается, что данная дисциплина должна способствовать развитию определенных умений будущей профессиональной деятельности. Проблемным остается вопрос нахождения «золотой середины» в условиях растущих требований к современному специалисту, который должен уметь осуществлять профессиональную коммуникацию на иностранном языке и быть мобильным на международном рынке труда, и стремительного сокращения учебных часов, отводимых на изучение иностранного языка.

Любой процесс обучения строится на определенной педагогической технологии, которая в свою очередь «строится как раскрытие сущности каждого элемента принятой педагогической системы» [Беспалько 1989: 171]. Как отмечает В.П. Беспалько, уже по самому описанию педагогической системы «можно судить как о полноте разработки анализируемой технологии, так и о ее воспроизводимости и возможной эффективности» [Беспалько 1989: 171]. Соответственно, первоначальной задачей разработки технологии обучения является определение самих компонентов рассматриваемой педагогической системы, взаимодействия между которыми и дадут в конечном счете описание педагогической технологии.

В результате анализа педагогических учений Л.Ф. Спирин делает заключение, что в каждой педагогической системе всегда восемь основных компонентов: цель системы, субъект педагогической деятельности (тот, кто управляет системой), объект воздействия, содержание учебно-воспитательной работы, взаимоотношения (субъектно-субъектные), педагогические средства, организационная форма, методы соотнесенной деятельности педагогов и школьников [Спирин 1994: 8].

В рамках обучения иностранному языку для профессиональных целей уже предмет усвоения определяет цель обучения. Однако, следует отметить, что эта характеристика системы не является односторонней. Цель изучения языка не ограничивается требованиями стандарта, она включает в себя и субъективный компонент, который определяется личностными потребностями студентов в изучении иностранного языка, их интересами и имеющимся опытом по изучению, в том числе самостоятельному, иностранного языка. Если учебная цель изучения дисциплины едина для всей целевой группы, то личностные цели будут разными, как, например, цель — справиться с программой, выполнить все требования преподавателя, чтобы получить хорошую оценку, или цель — обеспечение возможности будущей работы в иностранной фирме.

Оба компонента цели в своей совокупности определяют содержание обучения, которое для обеспечения требований стандарта должно обладать неким инвариантным ядром, но должно оставлять «люфт» для реализации и личностных целей. Для приведенных вариантов это могут быть дополнительные возможности получить более высокий балл за счет выполнений специальных или дополнительных заданий или возможности реализации собственных интересов при выборе вариантов содержания или форм работы.

Содержание обучения представляется в виде определенных систем упражнений. Поскольку мы говорим об языке для профессиональных целей, на наш взгляд, очень важным является моделирование различных профессиональных задач и установок на необходимость усвоения того или иного материала для решения определенных профессиональных задач.

Задачный подход не является новым изобретением, но его основы разрабатывались для построения программированного обучения точным наукам, в основе освоения которых лежит решение комплекса задач. В отношении же гуманитарных наук данный подход может быть представлен как инновационный, позволяющий структурировать содержание в виде задач разного уровня. По нашему мнению, задачный подход хорошо коррелирует с требованиями компетентностного подхода, лежащего в основе реализации федеральных государственных образовательных стандартов, при этом через группы разноуровневых задач он позволяет представить этапы изучения материала. В качестве таких уровней можно рассматривать следующие задачи:

- задачи, направленные на опознание изучаемого языкового материала (лексико-грамматический анализ);
- задачи, направленные на репродукцию изученного на уровне языка и речи (работа по образцу);

•задачи продуктивного характера, основанные на применении усвоенного алгоритма действий на уровне языка и речи (работа на основе образца, но с учетом новых ситуаций);

•задачи творческого уровня, направленные на речевую деятельность (виды творческого письма, самостоятельные устные выступления и т.п.).

Несомненно, приведенные варианты могут расширяться по видам речевой деятельности, усложняться профессиональной направленностью, важно, чтобы при разработке педагогической технологии учитывалось их разнообразие и разнонаправленность.

Личность как компонент педагогической системы оказывает свое влияние не только на постановку цели и определение содержания, направленного на достижение этой цели, но и на сам дидактический процесс, важным компонентом которого является мотивация обучающихся к изучению дисциплины. В качестве средства повышения мотивации также может быть рассмотрена дидактическая задача, а именно мотивирующий характер задания, который должен продемонстрировать важность решения предъявляемой задачи для будущей профессиональной деятельности, убедить в необходимости изучения материала, обеспечивающего решение поставленных задач.

Личностно-мотивационные аспекты могут быть представлены и на уровне контроля за правильностью или качеством решения дидактических задач, когда оценивается не только уровень овладения знаниями, умениями и навыками, но и в соответствии с требованиями компетентностного подхода уровень самооценки своих достижений. Самооценка может осуществляться на основе анкет-опросников, в которых субъект оценивает себя и результаты решения задач по признакам «я могу / понимаю как / знаю почему / имею представление о» и т.п. Такой тип самооценки мотивирует к дальнейшей работе, показывает

направления коррекции, типы задач, на которые следует обратить особое внимание.

Осуществление дидактического процесса проходит в определенных организационных формах. Относительно предмета данной работы можно сделать вывод, что выбор организационных форм должен соответствовать ситуации, определенной в решаемых дидактических задачах, в этом случае организационная форма станет элементом моделирования ситуации и позволит симулировать реальную ситуацию применения иностранного языка в профессиональных целях.

И последний компонент педагогической системы, на котором мы бы хотели остановиться, это педагогические средства, которые позволяют достигать поставленные цели. К основному средству обучения зачастую справедливо относят самого учителя, руководителя процесса, в связи с чем возникает вопрос о требованиях, предъявляемых учителю иностранного языка для профессиональных целей.

Профессиограмма учителя — это многогранная характеристика его деятельности и личностных качеств, которая должна быть заложена в основу профессиональной подготовки, при этом, поскольку речь идет об обучении иностранному языку для профессиональных целей, встает вопрос о необходимости владения предметными знаниями будущей профессии обучаемых. Опыт некоторых вузов показывает возможность организации такой дополнительной предметной подготовки, к примеру, для молодых преподавателей иностранного языка в Уральской государственной юридической академии в качестве обязательной рассматривалась специальная подготовка по правоведению, где особое внимание уделялось терминологии, раскрывающей суть юридической деятельности.

В отношении методической деятельности преподавателей иностранного языка для специальных целей также наблюдаются свои особенности. В первую очередь это касается умений организации дифференцированного обучения иностранным языкам,

поскольку уровень обученности в неязыковом вузе в большинстве случаев неоднороден, и не всегда есть возможность деления на подгруппы в соответствии с уровнем владения иностранным языком.

В соответствии с заданной темой особое внимание уделим такому аспекту педагогической деятельности преподавателя как владение технологией задачного обучения. Для разработки и осуществления технологии необходимы знания об уровнях действий (репродуктивных и продуктивных), о способах создания дидактических задач и контроля за их решением, о принципах отбора языкового и речевого материала и т.п. Таким образом, к основным блокам профессиональной подготовки или основными характеристиками преподавателя иностранного языка можно отнести следующие: «лингвистический, психолого-педагогический и непосредственно методический» [Казакова 2015: 73].

Иными словами, преподаватель иностранного языка для профессиональных целей должен иметь представление о всех компонентах педагогической системы в контексте преподаваемой дисциплины, которые, согласно В.П. Беспалько, и являются «слагаемыми педагогической технологии».

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. — М.: Педагогика, 1989. — 192 с.

Казакова О.П. Лингводидактическая компетенция преподавателя иностранного языка для специальных целей // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. — 2015. — № 4(14). — С. 71—76.

Спирин Л.Ф. Педагогика решения учебно-воспитательных задач. — Кострома: КГУ, 1994. — 107 с.

УДК 378.14:81’25
ББК Ч74.58

Код ВАК 13.00.02, 13.00.08

Конышева М.В.
Россия, Москва

ВИДЫ УЧЕБНОГО ПЕРЕВОДА В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

Аннотация. Обучение английскому языку вне аутентичной культурно-языковой среды требует введения в практику его преподавания двуязычных упражнений переводческой направленности. В статье дается обоснование необходимости использования таких упражнений и описание их видов.

Ключевые слова: монолингвальные учебники, двуязычные упражнения, учебный перевод.

Сведения об авторе: Конышева Марина Владимировна, кандидат филологических наук, доцент.

Место работы: Московский городской педагогический университет (МГПУ);

Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова.

Konysheva M.V.
Russia, Moscow

TYPES OF TRANSLATION ACTIVITIES IN THE NON-ENGLISH SPEAKING CLASSROOM

Abstract. Teaching English in a non-English speaking environment requires a combination of different teaching approaches and special methods, including bilingual exercises. The article names types of bilingual exercises and gives ground to their use in the classroom.

Keywords: monolingual course books, bilingual exercises, types of translation exercises.

About the Author: Konysheva Marina Vladimirovna, PhD in Linguistics, Associate Professor.

Place of employment:

Moscow City Pedagogical University;

Plekhanov Russian University of Economics

Контактная информация: 117997, г. Москва, Стремянный переулок, дом 36, корпус 3, кабинет 515, Тел. 8 916 34 88 221.

e-mail: mkonysheva@mail.ru

© Конышева М.В., 2016

Одним из требований эффективного профессионального общения в современном мире является безусловное владение иностранными языками, особенно английским, как языком международного общения. В последние годы английский язык в России изучается во всех средних и высших учебных заведениях, главным образом, на основе монолингвальных учебников британских и американских издательств. Многолетний опыт преподавания английского языка в российских вузах, которым обладает автор, показывает явную недостаточность такого подхода.

Главным недостатком британских и американских монолингвальных учебников является односторонний англоцентричный взгляд на мироустройство, в результате чего игнорируется не только внешний профессиональный и социальный опыт других стран, но и игнорируются языки тех стран, где данные учебники распространяются как коммерческий товар и средство «мягкой силы».

При несомненной ценности содержащегося в таких учебниках аутентичного фактического социокультурного и языкового материала, любой из этих учебников обнаруживает целый ряд недостатков, которые усложняют преподавание английского языка в иноязычной студенческой аудитории.

К таким недостаткам относится, прежде всего, отсутствие фактического материала, связанного с русскоязычной культурной традицией и во-вторых, отсутствие специальных двуязычных заданий и упражнений, которые могли бы способствовать более адекватному и глубокому усвоению английского языка как иностранного, на промежуточном этапе перехода от общения на родном языке к использованию английского языка во всех сферах, как неформального, так и официального профессионального общения.

К указанным сложностям в неязыковом вузе добавляется еще одна — особенность учебного плана. В большинстве рос-

сийских неязыковых вузов иностранный язык преподается в первые два года обучения, параллельно с общеобразовательными дисциплинами, что затрудняет профессиональную ориентацию в иностранном языке.

К указанным внеязыковым сложностям обучения английскому языку необходимо добавить основную лингвистическую - отсутствие изоморфизма между английским и русским языками на всех языковых уровнях. Если студенты, у которых родным языком является один из германских (немецкий, датский, шведский и пр.), легко воспринимают общие правила грамматики и, в частности, правила синтаксического построения английской речи, то в русскоязычной аудитории ситуация выглядит сложнее в силу неизбежной интерференции родного языка с относительно свободным порядком слов. Возникает необходимость искать возможность использования интерференции на благо освоения иностранного языка [Артемьева 2010].

Возникающие объективные сложности при преподавании английского языка в неязыковом, например, экономическом вузе, требуют привлекать данные лингвистических исследований в области семантики [Конышева 2015б], морфологии [Кузякин 2013], терминологии [Короткова 2011], прагматики [Конышева 2015а], синтаксиса английской научной речи [Агибалова 1990].

Значительно повышают эффективность занятий внедрение в учебный процесс компьютерных технологий [Согомонян 2015] и применение методики преподавания иностранного языка для специальных целей [Казакова 2015].

Всё названное не может, однако, заменить двуязычных упражнений в студенческой аудитории. Если в младшем возрасте дети интуитивно и, в значительной мере, автоматически осваивают иностранный язык, в студенческой группе больший эффект имеет осознанное овладение иностранным языком, основанное на логике и систематизации новой информации. Значительную роль

в осмысленном овладении взрослыми обучающимися иностранным языком могут сыграть методически правильно подобранные и выстроенные двуязычные упражнения переводческой направленности, учитывающие объективные сложности изучения иностранного языка. Формирование межъязыковой и межкультурной компетентности студентов требует времени и осуществляется поэтапно, с учетом их предварительной языковой подготовки и психовозрастных особенностей [Казакова 2012].

Основной сложностью для русскоязычных студентов вуза с начальным уровнем владения английским языком (beginners или false beginners) является осознание и принятие факта отсутствия изоморфизма между родным русским языком и иностранным английским. При необходимости выразить себя на иностранном языке типичной ошибкой становится попытка абсолютного воспроизведения своей мысли в той синтаксической, семантической, стилистической и этнокультурной модели, в которой эта мысль формируется на родном языке.

Дополнительные сложности вызывают такие особенности английского языка, наблюдаемые во всех лексико-грамматических классах слов, как разветвленная омонимия, полисемия, широкая синонимия.

Введение в практику преподавания переводческих упражнений, кроме чисто лингвистической задачи, содержит еще обязательный культурологический компонент, связанный с вертикальным контекстом и фоновой информацией, понятными для представителей англоязычной культурно-языковой среды и требующий расшифровки при обучении иностранному языку, каким бы этот язык ни был [Артемьева 2014].

Во всех случаях выбор лингвистического материала должен осуществляться на основе принципов: а) тематического соответствия задачам обучения; б) пошагового освоения материала от простого к сложному; в) достаточности иллюстративного и тре-

нировочного материала; г) сочетания различных видов речевой деятельности и ситуаций общения; д) сравнительного представления языкового материала в контексте англоязычной и русскоязычной картин мира; е) деятельностного подхода к обучению.

Двуязычные задания эффективны, как в процессе обучения иностранному языку, так и в процессе контроля глубины понимания и усвоения материала. Основным видом двуязычных заданий и упражнений является перевод, который на занятиях иностранного языка естественным образом выполняет функцию средства обучения и способствует развитию всех видов активной речевой деятельности. Переводческие упражнения многообразны по видам, задачам и материалу, который отбирается в соответствии с будущей профессией обучающихся, их уровнем владения родным и иностранным языком.

Учебный перевод, устный и письменный, может использоваться как на занятии, так и в виде самостоятельной работы дома [Короткова 2016]. С целью более эффективного использования времени на занятии, желательно письменный перевод давать студентам в качестве домашнего задания, предварительно разобрав сложные места и показав алгоритм работы [Казакова 2014].

Для аудиторной работы, предшествующей домашнему заданию, эффективным показал себя выборочный перевод, иллюстрирующий межъязыковые различия, например, перевод русских сложноподчиненных предложений с придаточными времени и условия на английский язык. При переводе таких предложений происходит регулярная лингвистически обусловленная замена будущего времени русского глагола в придаточном предложении на одно из времен группы Present в английском переводе.

Многолетняя практика преподавания английского языка в иноязычной культурно-языковой среде показывает эффектив-

ность следующих видов переводческих упражнений, представленных в порядке повышения их сложности:

1) выборочный аспектный перевод, направленный на ознакомление учащихся с различиями в морфологических структурах слов и словосочетаний русского и английского языков;

2) выборочный аспектный перевод, направленный на формирование навыка перевода слова или словосочетания в необходимой грамматической форме в англоязычном тексте;

3) выборочный аспектный перевод, направленный на формирование навыка перевода определенной англоязычной синтаксической структуры на русский язык и русскоязычной синтаксической структуры на английский язык;

4) письменный аналитический перевод, направленный на формирование умения выбрать из синонимического ряда необходимый и стилистически уместный вариант в языке перевода;

5) устный или письменный коррекционный перевод (редактирование и/или саморедактирование) с целью выявления и исправления обнаруженных ошибок или неточностей; этому виду перевода должен предшествовать анализ адекватности перевода, выполненного третьим лицом, с обоснованием выявленных лингвистических, формально-логических и культурологических ошибок и/или неточностей, допущенных при переводе текста с английского языка на русский и/или наоборот;

6) выборочный информационный, устный или письменный перевод, направленный на поиск в тексте необходимой фактической информации;

7) фрагментарный перевод с целью отработки формально-технической стороны переводческой деятельности: соблюдение формата, композиционных особенностей текста и выбор в языке перевода правильных соответствий внутритекстовым связующим элементам оригинала;

8) аннотационный перевод с целью формирования умения выделять в тексте главную информацию и излагать ее на другом языке;

9) реферативный перевод с целью формирования умения осмысливать, анализировать, сопоставлять, обобщать и излагать на языке перевода информацию, изложенную в оригинале;

10) устный двуязычный абзацно-фразовый перевод с целью тренировки переключения с родного языка на английский (имитация двуязычного интервью);

11) перевод интерпретация с целью формирования навыка поиска в тексте оригинала скрытых смыслов;

12) перевод-деловая игра (устный перевод на конференции, перевод во время деловой встречи, перевод публичного интервью и пр.), направленный на закрепление практических навыков использования иностранного языка в ситуациях, максимально приближенных к реальной профессиональной деятельности.

Любой из указанных видов упражнений предваряется объяснением тренируемого языкового явления с целью исключить межъязыковую интерференцию, продемонстрировать виды межъязыковой синонимии на различных языковых уровнях и выработать у обучающихся навык работы со справочными материалами.

В группах студентов экономических специальностей отдельного внимания требует тренировка использования в письменной и устной речи прецизионной информации — числовых данных, способов описания графиков и схем, имен собственных — названий компаний и организаций [Конышева 2015в]. Такая тренировка должна предваряться лингвистическим анализом параллельных двуязычных текстов.

Для полноценного владения иностранным языком недостаточно знания профессиональной терминологии. В качестве обязательного компонента обучения иностранному языку необходима работа с художественно-литературными текстами и ви-

деоматериалами, позволяющими продемонстрировать вербализованные в тексте элементы вертикального контекста и фоновой информации в англоязычном и русскоязычном культурном пространстве.

Таким образом, для эффективного обучения английскому языку в русскоязычных студенческих группах уровня beginners и false beginners необходима комплексная методика преподавания, включающая различные виды подготовительных и двуязычных упражнений переводческой направленности с учетом культурологических различий и реалий.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Агибалова Е.Л. Содержание и выражение синтаксических отношений в английской научной речи (на материале работ Дж.Р. Ферса и К.Л. Пайка): дисс. ... канд. филол. н. — М.: МГУ, 1990. — 166 с.

Артемьева Ю.В. Взаимодействие интерференции и референции в переводе // Вестник Московского государственного областного университета. — Серия: Лингвистика. — М., 2010. — № 3. — С. 144—148.

Артемьева Ю.В. Семантика и семиотика в переводе // Вестник Российского университета дружбы народов. — Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. — М., 2014. — № 2. — С. 26—32.

Казакова О.П. Этапы формирования межкультурной компетентности студентов педагогического вуза // Педагогическое образование в России. — Екатеринбург: «Изд-во Уральский гос. пед. ун-т», 2012. — № 1. — С. 234—237.

Казакова О.П. Самостоятельная учебная деятельность в профессионально-ориентированном обучении иностранным языкам // Вестник Кемеровского государственного университета. — Кемерово: Изд-во «Кемеровский государственный университет», 2014. — №4-3 (60). — С. 67—70.

Казакова О.П. Языки для специальных целей в парадигме методики обучения иностранным языкам в педагогическом вузе // Педагогическое образование в России. — Екатеринбург: Изд-во «Уральский гос. пед. ун-т», 2015. — № 2. — С. 79—83.

Конышева М.В. Прагматические параметры семантической лабильности англоязычных бизнес-эргонимов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — Тамбов: Грамота, 2015а. — № 11-1. — С. 111—116.

Конышева М.В. Семантическая лабильность бизнес эргонимов в английском языке // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии. — Новосибирск: Изд-во «СибАК», 2015б. — № 49. — С. 37—42.

Конышева М.В. Иноязычные и псевдоиноязычные эргонимы в русском языке // Высшая школа. — Уфа: Инфинити, 2015в. — № 11. — С. 4—6.

Короткова Л.А. Критерий однозначности в употреблении терминов // Ученые записки Российского государственного социального университета, 2011. — № 10 (98). — С. 151—155.

Короткова Л.А. Инновационные методы организации самостоятельной работы студентов // Гуманитарное образование в экономическом вузе. Материалы IV международной научно-практической заочной интернет-конференции. — М.: Изд-во Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, 2016. — С. 226—232.

Кузякин А.С. Структурно-семантические особенности английских it аббревиатур из словаря comptia A+ // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — Тамбов: Грамота, 2013. — № 10 (28). — С. 102—106.

Согомонян М.К. Внедрение занятий в виртуальной аудитории в учебный процесс // Гуманитарное образование в экономическом вузе. Материалы IV международной научно-практической заочной интернет-конференции. — М.: Изд-во «РЭУ им. Г.В. Плеханова», 2016. — С. 377—385.

УДК 378.147
ББК 74.58

Код ВАК 13.00.08

Панченкова М.Ф.
Екатеринбург, Россия

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ СЕТЕВЫХ КОМЬЮНИТИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Аннотация. Данная статья посвящена актуальным проблеме поиска педагогического инструментария формирования профессионально-коммуникативной компетентности будущих специалистов в уловиях влияния интернет-технологий.

Автор дает определение профессионально-коммуникативной компетентности и обоснование педагогических возможностей сетевого комьюнити.

Ключевые слова: сетевое комьюнити, компетентностный подход, профессионально-коммуникативная компетентность.

Panchenkova M.F.
Ekaterinburg, Russia

THE PEDAGOGICAL POSSIBILITIES OF NETWORK COMMUNITY IN THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS

Abstract. This article is devoted to topical methodological issues of professional communicative competence formation of future specialists according to the influence of modern internet technologies. The author gives the definition of this integrated quality and justifies the pedagogical possibilities of network community.

Keywords: network community, competence-based approach, professional communicative competence.

© Панченкова М.Ф., 2016

Сведения об авторе:
Панченкова Мария Федоровна, старший преподаватель кафедры иностранных языков и межкультурных коммуникаций.
Место работы: Уральский государственный университет путей сообщения.

About the Author:
Panchenkova Maria Fedorovna, senior lecturer of the Chair of Foreign Languages and Crosscultural communication.
Place of employment: Ural State University of Railway Transport.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, ул. Колмогорова, 66..
e-mail: umk_kizt@mail.ru.

В эпоху продвинутых интернет-технологий, государство и общество предъявляют специалисту любой области компетентностно-ориентированный заказ, требующий постоянного самообразования и высоких профессиональных интегративных качеств. На современном этапе возникают сетевые комьюнити, способствующие профессиональному росту и представляющие возможность их применения для образовательных целей. Резкое разделение этих понятий происходит в XIX веке в связи с изменениями в сфере технологий и права.

Комьюнити от англ. означает сообщество людей, объединённых общими интересами, целями, идеями. Единого определения того, что такое сообщество, не существует. Различные научные дисциплины формируют различные определения и подходы к изучению данного понятия. Так, по словам Дж. Дьюи [Психология и педагогика мышления 1915: 165]: «Сообщество — это множество людей, общающихся между собой». С начала XVII века происходит постепенно расширение значения этого понятия и оно начинает обозначать не только людей объединенных географической близостью, но и людей имеющих что-то общее. Постепенно термин «сообщество» все более отгораживается по своему значению от слова «общество». В словаре русского языка С.И. Ожегова дается следующее определение:

«Сообщество — это объединение людей, народов или государств, имеющих общие интересы, цели» [Ожегов, Шведова 1999: 754].

Сетевое или виртуальное сообщество (Net Community, Virtual Community) обозначает людей, общающихся между собой при помощи информационной сети Интернет. Люди пользуются его ресурсами и возможностями в разных жизненных ситуациях и с разными целями. Цель может быть развлекательная (игровая), информационная, учебная и профессиональная.

Термин «Виртуальное сообщество» был введен Г. Рейнгольдом исследователем социальных отношений в сети и одним из основателей сообщества WELL в 1993 году в книге «Virtual Community». В этой книге Г. Рейнгольд обсуждает различные примеры коммуникаций между членами социальных групп на базе таких, как списки рассылки, новостные списки, многопользовательские сообщества, чат.

Главным условием развития той или иной формы сетевого общения является активное и систематическое участие каждого, обмен опытом, представление результатов собственных экспериментов, проектов. Это, с одной стороны, возможность самовыражения, с другой — обмен опытом, знаниями и обсуждения с другими членами сообщества.

Для развивающего сетевого комьюнити характерны:

- создание и поддержка веб-сайта, который является организующим «центром», где размещается вся информация о целях, задачах, направлениях деятельности будущих профессионалов;

- значимая роль координатора или координирующего центра, инициирующего различные сетевые мероприятия;

- целенаправленное использование самых разных видов коммуникаций, начиная от электронной почты до видеоконференций, организация обсуждений на форумах в режиме он-лайн, чат-сессиях в режиме единого времени, выпуски рассылок с обзором новостей и поступающих материалов на веб-сайт;

- проведение конкурсов, олимпиад, организация консультаций, круглые столы с ведущими преподавателями и опытными специалистами;

- периодическое подведение итогов за определенный период времени с выделением наиболее значимых достижений, выдвижение активных участников на поощрение;

- организация очных встреч, мероприятий на учебных занятиях также играют немаловажную роль для активизации взаимодействия.

Одним из важнейших факторов является то, что участники сетевых комьюнити в процессе межкультурного диалога имеют возможность получать новые знания в области своей специальности, повышая тем самым уровень своей профессионально-коммуникативной компетентности.

Компетентностный подход является методологической основой для разработки модели специалиста, определяющей виды, структуру и специфику компетенций, и Федерального государственного образовательного стандарта — ФГОС нового поколения для учреждений профессионального образования. Под результатами образования при компетентностном подходе понимают наборы компетенций, выражающие, что именно студент будет знать, понимать и способен делать после завершения освоения дисциплины, образовательного модуля или всей образовательной программы. Усложняется и квалиметрическое сопровождение ФГОС в рамках компетентностного подхода, требующего диагностирования не только профессиональных компетенций, но и оценивание формирования творческих способностей и личностных качеств.

Вслед за В.А. Болотовым и В.В. Сериковым, мы считаем, что компетентного человека, а тем более специалиста, не сформировать из простой суммы знаний и умений. Только в процессе создания собственного опыта происходит интеграция в содержании образования понятий, способов человеческой деятельно-

сти, творческого потенциала и опыта проявления личностной позиции, являющегося, в свою очередь, предметом рефлексии, исследования, оценки [Компетентностная модель 2003: 11—13].

Профессионально-коммуникативная компетентность будущего специалиста трактуется нами как личностная интегративная характеристика данного специалиста, выраженная в комбинации лингвистических и профессиональных знаний, коммуникативных умений и способностей, профессионально важных качеств специалиста, готовности их применения в профессиональной деятельности как на родном, так и на иностранном языках (в условиях межкультурного профессионального взаимодействия).

Формирование профессионально-коммуникативной компетентности студентов позитивно влияет на профессиональный уровень будущих специалистов, их творческую самореализацию, совершенствование их деятельности, адекватную ориентацию во всех сферах общественной жизни. Соответственно, сформированность профессионально-коммуникативной компетентности выступает показателем профессионализма специалиста.

В контекстном обучении претерпевает изменение не только содержание изучаемых студентами научных дисциплин. Преобразования касаются предметных и личностных компетенций, которые подлежат формированию в процессе обучения. Главным источником таких изменений является будущая профессиональная деятельность. Представление о ней может быть получено из описания основных функций, проблем и задач, которые будущий специалист должен компетентно решать с использованием системы теоретических знаний.

Важным и ценным с этой точки зрения является то обстоятельство, что использование соответствующих систем проблемных ситуаций выстраивается своеобразная «сюжетная канва усваиваемой профессиональной деятельности» [Вербицкий 2010: 36].

При интегративно-контекстном обучении решается проблема междисциплинарных связей посредством совмещения в

едином учебном процессе предметно-технологической (обеспечивается содержанием ряда спецдисциплин) и иноязычной речевой (обеспечивается содержанием учебной дисциплины «Иностранный язык») деятельности будущих специалистов.

Таким образом, интегративно-контекстный подход применительно к проектированию модели формирования профессионально-коммуникативной компетентности будущих специалистов выступает практико-ориентированной основой и позволяет подчинить содержательные, процессуальные и организационно-педагогические средства формирования профессионально-коммуникативной компетентности именно интересам будущей профессиональной деятельности, обеспечив тем самым предпосылки для трансформации учебной деятельности студентов в профессиональную деятельность. С использованием системы задач, учебных проблем и ситуаций формируется ориентировочная основа осваиваемой студентами профессиональной деятельности. Педагогический потенциал сетевого комьюнити, на наш взгляд, позволяет ему стать данной основой.

Ученый Дж. Дьюи подчеркивал, что любые виды человеческих сообществ содержат функцию обучения. Он даже разрабатывал критерии, позволяющие определить меру педагогической ценности любого вида социализации того или иного сообщества. Первые попытки анализа средств коммуникации, с точки зрения их пригодности к использованию в педагогическом процессе в рамках учебного сообщества, можно обнаружить в работах французского педагога Селестина Френе, который разработал и организовал школьную корреспондентскую сеть. В рамках этой сети школьники обменивались текстами и картинками. С. Френе рассматривал коммуникационные возможности — музыкальные записи, фотографии, телефонные разговоры, радио, кинофильмы и телепередачи — прежде всего как средства для выработки учеником своего собственного языка, при помощи которого он мог бы общаться с другими людьми. Сообщество

обмена знаниями, которое строил С. Френе в своей школе, основывалось не просто на обмене сообщениями, а на печатных документах — публикациях. При анализе технического средства С. Френе обращал внимание, прежде всего на то, как ученик может его использовать для общения с другими детьми. Ключевым вопросом для С. Френе был, можно ли при помощи данного средства создать новое сообщение и поместить это сообщение в школьной газете? Печатная машинка, магнитофон, кинокамера — все эти средства для С. Френе открывают новые возможности для самостоятельных исследований и самостоятельного творчества. С. Френе был убежден, что и радио, и кинематограф, и телевидение имеют богатейшие возможности и обязательно должны использоваться в учебном процессе. Однако в то время не было той среды, в которой ученики и учителя могли бы воспользоваться записями радио, телевизионных коллекций так, как им бы этого хотелось.

Огромное значение для сетевого образования имела книга «Общество без школ» И. Иллича, которого интересовали не столько цели образования, сколько содержание учебной среды. И. Иллич полагал, что человек естественным образом самостоятельно стремится выбирать лучшие пути обучения и необходимо только определить, какие компоненты должны присутствовать в учебной среде, чтобы обучение проходило комфортно и эффективно. Ответы на этот вопрос И. Иллич попытался найти в шестой главе, которая называлась — «Учебная паутина». В этой главе И. Иллич перечислил и подробно рассмотрел ресурсы и службы, необходимые для успешного функционирования учебного сетевого сообщества [Освобождение от школ 2006: 100—151]. И. Иллич полагал, что для учебы необходимы следующие составляющие:

- учебные ресурсы и справочная система, которая помогает находить эти ресурсы;

- примеры для подражания и система, которая поддерживает обмен навыками и умениями;

- партнеры, с которыми можно было бы соревноваться, сотрудничать, спорить и говорить на одном языке.

Кроме перечисленных обязательных для учебы составляющих, Иллич надеялся на участие экспертов, которые могли бы оценивать результаты учебной деятельности. Философия И. Иллича оказала заметное влияние на развитие образования и на процесс внедрения информационных средств в обучение.

Одно из основных положений, на которых базируется теория комьюнити, состоит в том, что знания всегда осваиваются в определенном контексте. Для освоения знаний очень важно обеспечить участие новичка в реальной деятельности. Новички, попадая внутрь комьюнити, получают законную возможность участвовать в его деятельности. Участвуя в этой деятельности, будущие специалисты осваивают новые знания в контексте данного профессионального сообщества. Учение происходит не столько через усвоение учебного курса, сколько через участие в совместной деятельности. Во многих случаях траектория личного роста учестников внутри комьюнити может рассматриваться как процесс обучения.

Рассмотрим возможности социальных сервисов, поддерживающих социальные отношения или групповые взаимодействия. Социальные сервисы представляют собой сетевое программное обеспечение, поддерживающее групповые взаимодействия.

Эти групповые действия включают:

1 персональные действия участников (записи мыслей, заметки и аннотирование чужих текстов, размещение медийных файлов, компиляция, выбор партнеров, близких по взглядам);

2 коммуникации участников между собой, т.е. обмен сообщениями (мессенджеры, почта, чат, форум, комментарии в блоге);

Программное обеспечение поддерживает самопроизвольный путь развития сообществ, когда они не создаются по указа-

нию сверху, а складываются снизу-вверх из небольших усилий множества формально независимых участников.

Новые сервисы социального обеспечения намного упростили процесс создания материалов и публикации их в сети. Теперь каждый может не только получить доступ к цифровым коллекциям, но и принять участие в формировании собственного сетевого контента. При этом общение между участниками комьюнити может происходить не в форме прямого высказывания, а в форме взаимного (коллективного, совместного) сетевого взаимодействия в учебных целях.

Это и есть не что иное, как пример обучения и самообразовательной деятельности в течение всей жизни (Long-life Learning) будущих специалистов в межкультурном диалогическом пространстве, среды, формирующей и развивающей профессионально-коммуникативную компетентность.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. — 2003. — №10. — С. 11—13.

Вербицкий А.А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования // Высшее образование в России. — 2010. — № 5. — С. 36.

Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / пер. с англ. Н.М. Никольской; под ред. (и с предисл.) Н.Д. Виноградова. — М.: Мир, 1915. — С. 202.

Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир // Deschooling Society (1971). — М.: Просвещение, 2006. — 160 с.

Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. — Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. — 4-е изд., дополненное. — М.: Азбуковник, 1999. — 944 с.

Шагалова Е.Н. Комьюнити // Словарь новейших иностранных слов (конец XX—начало XXI вв.). — М.: АСТ: Астрель, 2010. — 943, [1] с.

УДК 374.5
ББК Ч74.58
Код ВАК 13.00.02

Первухина И.В.
Екатеринбург, Russia

ENGLISH FOR ACADEMICS: РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается системе заданий по формированию навыков аудирования, разработанная для учебника *English for Academics*.

Ключевые слова: английский для академических целей, обучение аудированию, обучение взрослых.

Сведения об авторе: Первухина Ирина Витальевна, магистр гуманитарных наук (США), профессор Российской Академии Естествознания (РАЕ), доцент, доцент кафедры делового иностранного языка.

Место работы: Уральский государственный экономический университет.

Pervukhina I.V.
Ekaterinburg, Russia

ENGLISH FOR ACADEMICS: DEVELOPING LISTENING SKILLS

Abstract. The article describes types of tasks designed for developing and improving listening skills in the *English for Academics* book.

Keywords: EAP (English for Academic Purposes), teaching listening skills, teaching adults.

About the Author: Pervukhina Irina Vitalievna, MA (USA), professor of the Russian Academy of Natural History, Associate Professor of the Chair of Business Foreign Languages.

Place of employment: Ural State University of Economics.

Контактная информация: 620017, Россия, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, 62, к. 454.
e-mail: irinapervukhina@gmail.com

© Первухина И.В., 2016

В 2012 году Британским Советом (Россия) был инициирован проект по созданию учебника *English for Academics*, который вышел в печать в 2014 году в издательстве Cambridge University Press. Это работа целого авторского коллектива из 12 преподавателей английского языка, представляющих 8 российских городов от Красноярска до Санкт-Петербурга, среди которых и автор данной статьи. Написание учебника проходило под руководством главного консультанта проекта Рода Болайто (Великобритания). Основная цель учебника — поднять уровень владения английским языком среди преподавателей и научных сотрудников неязыковых вузов для улучшения процесса интеграции в международное образовательное пространство, и, как следствие, для укрепления позиций российских вузов в международных рейтингах. В основу учебника был заложен модульный принцип развития четырех основных видов речевой деятельности: чтения, аудирования, говорения и письма. Данная работа посвящена системе заданий по формированию навыков аудирования.

Аудирование как рецептивный вид речевой деятельности является важной составной частью процесса формирования коммуникативных навыков при изучении иностранного языка. Аудирование не случайно считается одним из наиболее трудных способов получения иноязычной информации. По результатам опроса, проведенного разработчиками учебника *English for Academics*, около 40% респондентов отметили аудирование (наряду с говорением) как наиболее трудный навык. Такая характеристика вполне объяснима, так как механизм данного вида речевой деятельности включает в себя целый ряд психологических процессов, а именно: восприятие на слух и узнавание, внимание, вероятностное прогнозирование, смысловая догадка, сегментация речевого потока, анализ и синтез информационных единиц и интерпретация воспринимаемого сообщения [Kolesnikova,

Dolgina 2001: 101—102]. Проблема усугубляется ограниченными возможностями нашей краткосрочной памяти, которая может одновременно обработать только семь (плюс минус два) фрагментов информации и сохранить их в течение всего лишь 60 секунд или нескольких минут [Miller 1956].

Согласно А. Андерсон и Т. Линч [Anderson, Lynch 1993], процесс понимания выстраивается на основе нескольких уровней знаний. В первую очередь это знание системы изучаемого языка, а именно, его семантики, синтаксиса и фонетики. Следующий уровень предполагает знание ситуации и контекста, и наконец, фоновые знания (background knowledge), в том числе фактографические и социокультурные, а также знания о принципах языкового общения (procedural knowledge).

Формулируя языковые требования к целевой аудитории учебника (преподаватели и научные сотрудники неязыковых вузов) авторы руководствовались Academic Language Framework, где академическому аудированию соответствует шестая шкала (Scale 6: Academic listening proficiency) и уровень B1 европейской модели владения иностранным языком [Frumina, West 2012: 69].

Структурно модуль Listening состоит из 4 разделов (Unit), каждый из которых в свою очередь подразделяется на несколько уроков: три урока в Unit 1, и по четыре урока в Units 2—4. Тематически разделы распределяются следующим образом:

Unit 1 — Attending a conference

Unit 2 — Troubleshooting

Unit 3 — Networking

Unit 4 — In the audience.

Таким образом, в содержательном плане разделы охватывают те ситуации, в которых преподаватель или научный работник может оказаться, принимая участие в международных конференциях. Такое разнообразие позволяет целевой аудитории

‘listen to a range of formal and informal academic situations and develop your ability to listen effectively for different purposes’ [British Council 2014: 59].

При разработке системы заданий, направленных на развитие умений и навыков в аудировании, учитывались следующие принципы:

- направленность системы заданий на достижение конечной (всего модуля) цели и промежуточных (каждого раздела) целей;
- направленность системы заданий на преодоление психологических и лингвистических сложностей воспринимаемой на слух речи (scaffolding);
- система заданий должна представлять собой рационально организованную последовательность заданий и должна содержать задания для предтекстовой (Lead-in), текстовой и послетекстовой (Follow-up) работы.

При отборе языкового материала основным руководящим принципом был принцип профессиональной направленности и коммуникативной ориентированности.

Предтекстовая работа в каждом уроке представлена в виде заданий Lead-in, например:

Work in pairs. Suggest three ways to complete this definition ‘Science is …’ Be ready to explain your ideas.

В зависимости от коммуникативной установки, ориентирующейся на определенную широту и глубину понимания, предлагаются текстовые задания на развитие навыков аудирования с пониманием основного содержания (Listening for gist), аудирования с извлечением конкретной информации (Listening for specific information) и аудирования с критической оценкой (Critical listening), например:

Which statement below sums up this part of the presentation best? Give reasons.

Listen to the presentation opener and complete the overview slide.

Listen to what the speaker says about the three golden rules of research ethics and tick the most important key words/phrases used. Give reasons for your choice.

Подзаголовок Skill development focus объединяет группу заданий, развивающих конкретные умения и навыки, такие как:

- умение определять темы сообщения, например:

Listen to five announcements at a conference venue and tick the purpose of each.

- умение выделять в тексте смысловые блоки, например:

Listen to Part 2 of the presentation and add correct punctuation in the extract below.

- умение устанавливать логические связи между элементами текста, например:

Write down the order of the functions in the conversation.

- *умение* предвосхищать содержание аудиотекста, например:

Listen to a conversation that takes place a few minutes before a presentation starts. When you hear a beep, predict what you will hear next. Then continue listening and check.

Особое внимание в системе заданий в модуле Listening уделяется овладению стратегиями эффективного аудирования (Strategy focus). Формирование такого навыка позволяет сделать процесс обучения планируемым, подконтрольным, а, следовательно, более осознанным и более эффективным, например:

What can help you identify words in continuous speech? Tick the options you agree with.

1. *Rely on consonants.*
2. *Reconstruct the words from context.*
3. *If accents are used, establish similarities with and differences from standard written English.*

4. Ask your partner to speak more slowly.
5. Avoid communication.

Послетекстовые задания (Follow-up) могут быть использованы для самостоятельной работы и дальнейшего развития и формирования навыков аудирования, например:

Listen to another extract from a conversation where a woman expresses her opinion. Make a note of the key words she uses.

Аудирование является одним из самых сложных видов речевой деятельности. Система заданий, представленная в модуле Listening учебника *English for Academics*, позволяет сформировать такой уровень профессиональной коммуникативной компетенции целевой аудитории (преподавателей и научных сотрудников неязыковых вузов), который необходим для эффективной академической и научной работы, информационной и творческой деятельности в различных ситуациях делового партнерства.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Anderson A., Lynch, T. Listening. — Oxford University Press, 1993.

British Council. English for Academics. *Book 1*. — Cambridge University Press, 2014.

Frumina E., West R. Internationalisation of Russian higher education: The English language dimension. — British Council, Moscow, 2012.

Kolesnikova I., Dolgina O. A Handbook of English-Russian Terminology for Language Teaching. — Cambridge University Press; Russian Baltic Information Center BLITZ, St. Petersburg, 2001.

Miller G. The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information // The psychological review, 63. — 1956. — P. 81—97.

УДК 372.881
ББК Ч74.58

Код ВАК 13.00.02

Походзей Г.В.
Екатеринбург, Россия

Pokhodzey G.V.
Ekaterinburg, Russia

СОЦИАЛЬНО-ИНТЕРАКТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

SOCIO-INTERACTIVE WAY OF TEACHING WRITING IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS

Аннотация. В статье рассматриваются основные преимущества социально-интерактивного метода обучения письменной речи на занятиях иностранного языка. Основное внимание уделяется на возможные изменения в шагах способа письма в паре, разработанном К. Топпингом, чтобы он лучше соответствовал лингвистическим и учебным потребностям студентов.

Ключевые слова: метод письма в паре, социально-интерактивный метод, изменение, совместное сочинение, родной язык, вмешательство учителя, критерий редактирования стиля.

Abstract. The article is concerned with the major advantages of social and interactive method of teaching writing in foreign language lessons. The main focus is on the possible modifications in the steps in K. Topping's Paired Writing method to make it better fit the students' linguistic and instructional needs.

Keywords: Paired Writing method, social and interactive method, modification, collaborative writing, mother tongue, teacher’s intervention, editing criterion style.

© Походзей Г.В., 2016

Сведения об авторе: Походзей Галина Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионально-ориентированного образования.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

About the Author: Pohodzei Galina Viktorovna, candidate of Pedagogical Sciences, associate professor of the Chair of professionally-oriented education.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 481.

E-mail: g.v.pokhodzey@mail.ru

Т. Лукас и А. Катц [Lucas and Katz 1995: 254] указывали на то, что преподаватели не должны отказываться от использования родного языка их учащимися, в частности, если этот факт не препятствует выполнению учебных целей, в этом случае родной язык должен использоваться в качестве инструмента для установления взаимопонимания с обучаемыми. В такой обстановке студенты будут не только чувствовать себя комфортно, используя свой родной язык во время совместной работы или обмена социальной информацией, но также они почувствуют, что их родной язык уважают в классе.

Т. Лукас и А. Катц [Lucas and Katz 1995: 54] предлагают некоторые дополнительные учебные доработки для удовлетворения языковых потребностей студентов, которые включают создание пар студентов менее свободно с более свободно говорящими на иностранном языке во время занятия с преподавателем в классе. Это позволяет менее свободно говорящему студенту лучше понимать инструкции. Т. Лукас и А. Кац также советовали преподавателям поощрять студентов использовать двуязычные словари, когда некому для них перевести.

Принимая во внимание идеи К. Гутьеррес (1992), М. Рейес (1992), и Т. Лукас и А. Катц (1995), можно изменить метод письма в паре, разработанный К. Топпингом, предоставляя обучающимся возможность использовать свой родной язык для обсуждения деятельности на каждом этапе социально-интерактивного метода письма и побуждая их использовать двуязычные словари для перевода.

В методе письма в паре, предложенном К. Топпингом, обучаемые оценивают друг друга в письменном виде на последнем этапе и, как ожидается, корректируют и редактируют друг друга в письменном виде самостоятельно, без вмешательства преподавателя. Б. Суссер [Susser 1994: 37] говорит, что важным компонентом в педагогике письменной речи является своевременное вмешательство преподавателя, чтобы учащиеся могли генерировать идеи для создания лучшего содержания или исправлять грамматические ошибки в подходящее время во время письменного процесса.

Р. Скарелла [Scarcella 2003: 145] также рекомендует сбалансированный подход по отношению к вмешательству преподавателя на занятиях по английскому языку. Она отмечает, что многие преподаватели имеют ошибочное мнение, что обучающиеся могут легко подобрать английское слово, просто общаясь на языке. Она предупреждает об опасности переоценки значения так называемого «содержательного» общения и использование его для замены преподавания отдельных аспектов языка, обозначая смещения акцента на «образовательный обман» [Scarcella 2003: 6]. Знание грамматики английского языка у изучающих английский язык, — подчеркивает она, — не возникает просто в результате занятия английским языком; оно требует четких указаний.

А. Лью [Лью 1999: 155] утверждает, что это медвежья услуга позволять студентам, изучающим английский язык, писать без пристального наблюдения учителей, указывая на то, что из студентов, которые не говорят на стандартном английском, мало кто верит, что их друзья могут помочь им с грамматикой или ее использованием. Когда А. Лью осуществляла данный подход в процессе обучения письму в своем классе, она делилась своими знаниями непосредственно со студентами. Поступая так, она говорит, помогло ей осознать, что студенты в ее классе не только показали больше беглости в написании своих письменных работ, но и обращали более пристальное внимание на свои собственные работы. Одна студентка из класса А. Лью сказала, что она оценила прямое коррекционное воздействие и ясные указания своего учителя, комментируя: «новички испытывают трудность, пытаясь освоить грамматические структуры .... единственное, что учитель смог бы сделать, это постоянно напоминать им и исправлять их и стараться при этом быть более строгим» [Лью 1999: 175]. А. Лью сделала вывод, что строгий контроль за правильным использованием языковых средств студентами — через красные ручки и другие методы — в заботливой языковой среде имеет решающее значение в оказании помощи студентам в достижении знаний английского языка.

В методе письма в паре, автором которого является К. Топпинг, последний шаг (оценка) требует, чтобы пара проверяла и оценивала свою лучшую копию с помощью уровней критериев редактирования, представленных в шаге 4 (редактирование): (1) смысл, (2) порядок слов, (3) орфография, (4) пунктуация. Обучаемые должны будут делать это самостоятельно, без вмешательства преподавателя. Однако, поскольку у студентов имеются

языковые потребности в письменной речи, рекомендуется применять взвешенный подход, который Р. Скарелла [Scarcella 2003: 73] предложила путем предоставления «писателям» прямых указаний. Вместо того, чтобы предлагать другим парам оценивать результаты письменных работ их сверстников, необходимо предоставить студентам ясные и определенные наставления и корректирующую обратную связь. Позже, студенты, работающие в паре, обязаны рассмотреть все замечания педагога. Это позволяет студентам получать корректирующую обратную связь на свои письменные работы напрямую от преподавателя.

С целью создания идей К. Топпинг в своем методе использует вопросы, состоящие из одного слова, например, Кто? Что? и др. Социально-интерактивный метод использует полные структурированные и прямые вопросы, начинающиеся с таких слов, как «Кто кому, что сделал?» Данная модификация помогает обучающимся генерировать идеи для их написания и обеспечивает временную поддержку. С. Перегой и О. Бойл (2001) считают необходимым разрешить обучаемым участвовать в сложном процессе, прежде чем они смогут делать это самостоятельно. Как только достигается умение, помощь такого рода больше не нужна и может быть устранена.

В методе К. Топпинга студенты выбирают среди пяти этапов поддержку при письме по собственному желанию в шаге 2 (Подготовка проекта). В социально-интерактивном методе письма преподаватель выбирает подходящий этап для пары. Данная модификация основана на убеждении, что большинство изучающих английский язык являются начинающими «писателями», они еще «борются» со своим вторым языком, и, возможно, не в состоянии выбрать для себя соответствующий этап.

Преподаватели, таким образом, призваны играть активную роль в развитии письменной речи своих студентов, выбирая этап для каждой пары, основанный на понимании преподавателями уровней письменной речи своих студентов. Дополнительным преимуществом является тот факт, что преподаватель сам выбирает этап для каждой пары, а студенты могут сосредоточиться исключительно на письменной задаче без необходимости беспокоиться о том, что они выбрали правильный этап.

В методе К. Топпинга «помощник» в шаге 3 служит в качестве образцового чтеца для менее опытного сверстника. В помощь начинающим «писателям», в методе социально-интерактивного письма имеется «писатель», который читает проект письменной работы, обращая внимание, как на способ выражения мыслей, так и пунктуацию, как это возможно, пока оба и «помощник», и писатель просматривают текст вместе. Это дает «писателю» возможность увидеть, понятна ли письменная работа для аудитории.

В методе развития письменной речи в паре, представленном К. Топпингом, слова, смысл, порядок, орфография и пунктуация, которые являются критериями редактирования, приведены в рамке в шаге 4 (редактирование) в качестве образца для студентов, поскольку они редактируют как свои собственные, так и письменные работы своих сверстников. Однако, поскольку у изучающих английский язык знание английского языка ограничено, социально-интерактивный метод обучения письменной речи обеспечивает четырьмя полными вопросами, включающими эти термины, чтобы помочь студентам лучше понять их смысл.

Социально-интерактивный метод письма добавляет критерий редактирования стиля для четырех описанных выше. Стиль определяется как «ясность предложений» и включает в себя оформление соответствующих вариантов слова, используя правильную структуру предложения. Стиль был добавлен, чтобы помочь студентам убедиться, что предложения у них четко написаны в их окончательном проекте.

В заключение, изменения, внесенные в способ написания материала в паре, с учетом языковых потребностей студентов, изучающих иностранный язык, следующие:

- позволять студентам пользоваться своим родным языком для устного обсуждения;
- использовать сбалансированный подход, ориентированный на свободное владение письменной речью и целенаправленное обучение механике письма;
- упрощать этапы процесса письма, делая их более конкретными для студентов;
- предоставлять преподавателю право участвовать в заключительном этапе процесса письма как один из способов повышения взаимодействия со студентами на решающем этапе процесса.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Ferris D., Hedgcock J.S. Teaching ESL composition: Purpose, process, and practice. — Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.

Gutierrez K.D. A comparison of instructional contexts in writing process classrooms with Latino children // Education and Urban Society. — 24 (2). — 1992. — P. 244—262.

Lew A. Writing correctness and the second-language students // Inside city school; ed. S. Freedman et al. — New York: Teachers

College Press, 1999. — P. 165—178.

Lucas T., Katz A.. Reframing the debate: The roles of native languages in English-only programs for language minority students // TESOL Quarterly. — 28. — 1995. — P. 537—554.

Nixon J.G., Topping K.J. Emergent writing: The impact of structured peer interaction // Educational Psychology. — 2001. — 21 (1). — P. 41—58.

Peregoy S.F., Boyle O.F. Reading, writing, and learning in ESL: A resource book for K-12 teachers. — New York: Longman, 2001.

Reyes M. de la Luz. Challenging venerable assumptions: Literacy instruction for linguistically different students // Harvard Educational Review, 1992. — 62 (4). P. 427—446.

Scarcella R. Balancing approaches to English language instruction // Accelerating academic English: A focus on the English learner; ed. R. Scarcella. — Oakland: University of California, 1998. — P. 159—173.

Susser B. Process approaches in ESL/EFL writing instruction // Journal of Second Language Writing. — 3 (1). — 1994. — P. 31—47.

Sutherland J.A., Topping K. Collaborative creative writing in eight-year-olds: Comparing cross-ability fixed role and same-ability reciprocal role pairing // Journal of Research in Reading. — 1999. — 22 (2). — P. 154—179.

Teo A. SWELL: A writing method to help English language learners // Journal of English Teaching Forum. — 2007. — 45 (4). — P. 18—25.

Vygotsky L.S. Thought and language. — Cambridge, MA: MIT Press, 2000.

Yarrow F., Topping K.J. Collaborative writing: The effects of metacognitive prompting and structured peer interaction // British Journal of Educational Psychology. — 2001. — 71. — P. 261—282.

УДК 372.881
ББК Ч74.58

Код ВАК 13.00.02

Юбэнкс И.С.
Джорджтаун, Большой Кайман, Великобритания

МАКСИМИЗАЦИЯ НАВЫКОВ МЕЖЪЯЗЫКОВОГО ПЕРЕНОСА: ИЕРАРХИЯ ЗНАЧЕНИЙ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ КОНСУЛЬТАЦИЙ В ЦЕНТРАХ АКАДЕМИЧЕСКОГО ПИСЬМА

Аннотация. Главной целью центров академического письма должна являться передача навыков и умений, применяющихся в различных условиях. Это особенно верно для центров, в которых проводится большое количество консультаций с двуязычными и многоязычными клиентами. Тем не менее, имеется недостаток исследований по этой теме. В связи с этим данная статья представляет собой теоретический обзор работ, касающихся проблематики переноса навыков и его потенциальных преимуществ и недостатков для тех, кто пишет на неродном языке. Концепция переноса навыков обсуждается с точки зрения педагогики «процесса письма» жанра, и преподавания иностранных языков. Затем предлагается

Eubanks I.S.
George Town, Grand Cayman, Great Britain

MAXIMIZING CROSS-LINGUISTIC TRANSFER: A HIERARCHY OF CONCERNS FOR WRITING CENTER CONSULTATIONS

Abstract. Imparting skills that can be applied in different settings should be the chief aim of writing center consultations. This is particularly true for centers that serve bilingual and multilingual writers. Nevertheless, there is not enough research on knowledge transfer in the context of writing center pedagogy. This essay therefore provides an overview of knowledge transfer and the potential advantages and disadvantages it has for those writing in a non-native language. The concept of transfer is discussed in terms of process pedagogy, genre-oriented teaching methods, and foreign language instruction. A hierarchy of concerns is then proposed, with the goal of showing how and when a given approach to helping clients improve their writing can be

© Юбэнкс И.С., 2016

иерархия значений с целью показать, каким образом следует использовать данный подход в преподавании письма для того, чтобы максимальным образом использовать перенос навыков из одного языка в другой.

Ключевые слова: академическое письмо, центр академического письма, педагогика, процесс письма, жанр, перенос навыков.

adopted with maximal knowledge transfer in mind.

Keywords: academic writing, writing center, process pedagogy, genre, knowledge transfer.

Сведения об авторе: Юбэнкс Иван Сет, Ph.D., доцент кафедры исскуств и гуманитарных наук.

Место работы: Университет Каймановых островов.

About the Author: Eubanks Ivan Seth, Ph.D., Assistant Professor of English & Literature.

Place of employment: University College of the Cayman Islands.

Контактная информация: 168 Olympic Way, Box 702, George Town, Grand Cayman, KY1-1107.

e-mail: ieubanks@alumni.princeton.edu.

If we subscribe to Stephen North's famous axiom—that as writing center professionals "our job is to produce better writers, not better writing" [North 1984: 438]—then we must closely examine the concept of knowledge transfer. This holds especially true if we intend our writing centers to offer more than a simple proofreading service and aspire to help clients develop skills they can apply independently. The imperative to study knowledge transfer increases for those working with bilingual or multilingual writers, who could benefit tremendously from learning to adapt their knowledge but are particularly susceptible to interference when doing so haphazardly. In fact, given the escalating globalization of academia, the need to seek a path for multilingual writers that avoids interference and leads to productive knowledge transfer is now urgent. To find such a path, we should contemplate the rhetorical act in its abstract, pre-linguistic form, taking note of what remains consistent as knowledge becomes

contextualized then localized in various vernaculars, media, and disciplines. Doing so reveals a hierarchy of concerns we can address in writing center consultations as we draw on established pedagogical methods according to immediate need.

A large portion of the research on knowledge transfer in the field of writing studies focuses on composition courses and not writing center consultations. Even so, it is worthwhile to consider the research that exists, which unfortunately yields mixed results regarding the effectiveness of transfer-oriented curricula. Linda Adler-Kassner, John Majewski and Damien Koshnick, for example, have pointed out that one roadblock emerges from students' perceptions. When surveyed, students responded that they did not see how writing instruction helped them master threshold concepts in other fields, such as history [Adler Kassner, et al. 2012].[1] One might argue, however, that we should not expect a composition course to equip students with the skills needed to understand fundamental concepts in history or biology. Instead, writing instruction should serve to empower students by teaching them to recognize how the discourse communities within a discipline function and fostering genre awareness.

Indeed, genre confusion causes another potential barrier to effective knowledge transfer. As colleagues have noted, in universities genres are often, sometimes necessarily, taught outside the contexts where they function naturally [e.g., Wardle 2009]. This can lead to a misunderstanding of specific genres as well as the ways genre functions more generally. Furthermore, as Elizabeth Wardle notes, frequently assigned genres, such as the position paper, the lens paper, or the timed essay on an exam, live mostly within the academy—they bear little resemblance to what students will likely write in their professions—and even in academic settings they may have value only in limited scenarios [Wardle 2009]. Furthermore, as Wardle has else-

[1] "Threshold concepts" are those that students must master in order to advance beyond the basic or beginning levels of a given subject.

where pointed out, repurposing knowledge takes creativity and problem-solving skills, which primary schools, secondary schools, and even higher education institutions may neglect to teach as they focus on preparing students to pass standardized tests [Wardle 2012]. In such cases writing instruction focuses so narrowly on a singular task that the wide-ranging benefits of practicing composition may be unclear to students. Even worse, they may attempt to generalize knowledge that has relevance only in a very narrow range of contexts.

Such difficulties are compounded in a multilingual environment, where students are likely to exercise what Perkins and Salomon call "backward-reaching transfer," or drawing on prior learning, without knowing how best to adapt their knowledge [Perkins 1988: 26]. For example, when writing in a non-native language, students may follow rules they were taught in their cultures of origin, such as how to structure a paragraph, how to produce stylistically brilliant sentences, etc. Similar types of interference may occur on the lexical level, such as when students assume that nuances carry over into a word's literal translation. (My Russian students, for example, would misuse the word "bright" because they assumed it has the same connotations as "яркий," its literal equivalent in their native tongue.)

When international students make such mistakes they may earn the labels "foreign," "non-native," or even "in need of remedial instruction." Language instructors may argue that they need more lessons in vocabulary and pragmatics, while writing pedagogy specialists may counter that mistakes of that sort are not necessarily basic and may result from a faulty composition process. For example, one should ideally write from start to finish in the language in which the final text is intended to take shape rather than composing in one language and then self-translating. Regardless of the best solution, the phenomenon of such errors on the one hand compels us to view writing instruction as an advanced stage of language learning. On the other hand, it also tempts us to burden writing instruction with assimilating students into the dominant culture of the institution. Some of

us may feel the need to grasp both horns of that dilemma. Doing so involves risks.

If the problem at hand results from inappropriate "backward-reaching transfer," then neither a dose of language instruction nor a helping of cultural assimilation will solve it. The adaptation and application of knowledge from one context to another must be addressed, at least implicitly. As Charles Bazerman suggests in "The life of genre, the life of the classroom," learning by analogy is natural, and students will attempt it [Bazerman 1997]. Consequentially, "forward-reaching transfer," which Perkins and Salomon describe as abstracting knowledge for adaptation to new contexts in the future [Perkins 1988: 26], can also pose risks that may not show up in outcomes assessments. In other words, when learning to meet the criteria of institutional norms students may feel encouraged to unlearn or discard previous knowledge. Then, upon moving to yet another cultural environment they may feel the need to do the same once more. Not only could such an experience reinforce the false notion that knowledge is inherently local, but it can impede what we teach from transferring beyond the walls of our institutions.

We might therefore consider a balanced approach to helping the students become better writers regardless of the language or culture in which they write. This does not mean offering writing center consultations in all of the languages spoken by the members of an institution. That would prove impossible in many cases. Nor does it mean we should disregard the language in which a given student is writing at the moment—writing well requires a very high level of linguistic proficiency. It does, however, mean we should keep in mind that assimilation cannot solve all writing problems and that language proficiency does not automatically equate with effective writing. For instance, native speakers, who definitively use their vernaculars, do not necessarily write well and usually need some writing instruction upon entering a university. Moreover, a non-native speaker might master the grammar, lexicon, and idioms of a language without being

able to produce a persuasive essay or write a good poem.

Generally speaking, writing is a rhetorical act that does not depend on any single vernacular. Composing an essay in Russian is no less a manifestation of "writing" than composing one in English, German, or Chinese. If there is a set of skills or a type of knowledge we can teach that helps clients improve as writers in any or all of those languages, then we should consider fostering it part of the writing center's mission. And if we can teach skills that can be applied in more than one language, then by all means we should strive to do so.

It should be quite possible to teach widely applicable skills that transfer across linguistic and cultural boundaries if we impart knowledge in its abstract, malleable, open-ended and therefore adaptable dimension instead of in the form into which it crystalizes when localized within a specific discipline, vernacular, or culture. One standard approach to doing so is to teach writing as a process. Another is to teach genre awareness, since most written texts conform to the expectations of a genre or violate those expectations for rhetorical purposes. Plus, genres cross disciplinary, cultural and linguistic boundaries. Yet the process and genre approaches have their dangers as well, particularly in writing center settings where we may have no more than a single hour to help a particular client.

Generally speaking, the most obvious drawback to teaching the writing process is that it is not universally applicable. No single process works equally well for every writer. While it is helpful to inspire writers to discover the process that works best for them, experienced writers may find it necessary to master several processes in order to work in different genres. When writing literary translations of poetry, for example, I follow a process that differs significantly from the one that serves me best in writing an essay, and I implement yet another in writing memos and other bureaucratic documents.

Of course, at the most basic level writing processes should usually involve drafting, revision and proofreading, but teaching that to young, inexperienced writers, especially those operating in a second

or third language, is problematic. Even students working in their native tongues are liable to confuse revision with proofreading, opting to do the latter when more substantive reorganization or rewriting is necessary.

Although drafting may seem like a more clearly definable undertaking, this is not necessarily the case. The precise types of activities that comprise drafting may differ notably from one text to another, as may the material we would call a "rough" or "first" draft. In a literary translation of poetry, for example, the first draft may manifest as a word-by-word or sentence-by-sentence gloss. At what point does poetic form come into play? Perhaps never. It depends on the translation and the translator. In any event, such a process would hardly work for drafting an original essay. Furthermore, some genres are by nature improvisational — a timed essay question on an exam, album poetry, free-style rap, some forms of theater, some forms of public speaking, etc. For those genres "the pre-writing, drafting, revision, proofreading process" must be heavily modified to be of use.

In "A cognitive process theory of writing," Linda Flower and John Hayes critique the "pre-writing, drafting, revision, proofreading" model as an artificially linear sequence of discreet stages. When examining protocols (recordings of writers speaking their thoughts while composing), Flower and Hayes discovered that at a given moment of a writing session any number of cognitive activities may be happening at once. Thus brainstorming, usually categorized as "pre-writing," could happen throughout the writing session, even concurrently with revision. In fact, most of the activities we associate with the writing process could happen at any time and concurrently with nearly any others [Flower 1981: 366—367].

Flower and Hayes do, however, propose a hierarchy and even a sequence. At the beginning, they claim, writers face a "rhetorical problem," an impetus to write [Flower 1981: 369]. When combined with the anticipation of an intended audience, the topic at hand, and exigency, the rhetorical problem couples with a unique goal. I like to

think of this coupling as "purpose," which should be a driving force behind a writer's selection of genre. Thus, if an author's purpose is to inform colleagues of the merits and flaws of a new monograph, then the book review would be the ideal genre. If the purpose is to share the results of a research project, then an article for a learned journal might be the best genre.

But genres are slippery, constantly changing, open-ended. They remain so until they lose relevance and fossilize. Defining them before they die thus poses a self-evident problem—genres are most useful when indefinite and most definable when obsolete. This creates distinct problems for those of us who employ genre-oriented methods for writing instruction. Even so, the most common approach to defining genres is taxonomical. One catalogues any number of specimens, noting what they have in common and how they differ. Then one establishes a set of rules for what constitutes a given genre and observes how it functions in discourse. This approach may work well for analyzing genres, but it does little to foment their use. In fact, it can encourage people to write formulaic, boring texts that satisfy a list of formal and structural criteria while missing the whole point of genre-consciousness.

Furthermore, the importance of discourse communities to the form a genre takes leads us back toward the impulse to context-specific assimilation. Notwithstanding the virtues of the assimilation model, expecting writing center consultants to master an array of genres and be prepared to teach students how to utilize them within a single discourse community is daunting enough. Expecting consultants to learn how genres function differently across discourse communities is simply impractical.

Despite these limitations, genre awareness nonetheless provides us with means to establish a teaching methodology that may in fact enhance knowledge transfer. Genres evolve (or die out) in part because of the purposes that drive them, and teaching students to exercise metacognition in identifying purpose and evaluating how their

writing helps achieve it should facilitate knowledge transfer. Consequentially, both the cognitive process model proposed by Flower and Hayes and the linear stage model they reject must concede to genre. We may therefore decide that genre supersedes process in the extralinguist hierarchy of transferrable skills.

Perhaps it does, but regarding the question of transferability, teaching genre awareness is as thorny as teaching a linear writing process. I therefore propose that we consider the strengths of all the approaches I have thus far questioned—language pedagogy, the assimilation model, process pedagogy, and genre awareness. They all have much to offer, but what is lacking is a cohesive, practical method of addressing clients' concerns with both "backward-reaching" and "forward-reaching" transfer in mind. Fortunately, the plastic arts supply us with a precedent.

Dating back to the Renaissance and continuing unto this day, the atelier style education in the fine arts has emphasized the movement from general to specific in constructing an expression. According to this method, once a student identifies a specific purpose many of the genre elements should fall into place, even if the assignment is as simple as "draw a cube." For this reason, the first stage of education involved drawing the platonic solids—pyramids, cubes, octahedrons, dodecahedrons, and icosahedrons. Doing so teaches students the general shapes from which all of the other unique forms they may wish to represent can be derived. Students then move on to real, less uniform objects, such as lemons, apples, shoes, and so forth. Thus the Platonic solids are treated as abstract, structural patterns that define the underlying principles of more complex objects and from which detailed representations of those objects may be derived.

This lesson proves valuable not only in painting and drawing, but also in sculpture. Imagine being faced with the task of transforming a cube of clay into a recognizable depiction of someone's face. If you start with the most detailed features—the peculiar slant of the eyebrows or the shape of the nose—you'll likely end up with a final

product that looks disproportionate or warped in comparison with the subject. Thus sculptors, having learned the basic principles of drawing, are taught to transform the cube (a platonic solid) into a spheroid and then the spheroid into the unique shape of the head in question. Only then can the eyes, ears, nose and lips be placed where they belong and formed in the appropriate proportions relative to one another. And only after that can the finer details, such as the peculiar wrinkle under an eyelid, dimples or a cleft chin, be placed accurately. A portrait painter would work similarly, first defining the head as a cube (but this time representing the platonic solid on a two-dimensional picture plane), and then using it to establish the dimensions of the spheroid that is to become the head, and so forth.

Adapting this method to writing center consultations, I propose the following hierarchy of concerns in order to move from general to specific: (1) Purpose; (2) Genre; (3) Argument; (4) Global Structure; (5) Paragraph Structure; (6) Sentence-level concerns. One need not address all of these in a given consultation, of course. On the contrary, one must be prepared to work with clients who bring projects in any stage of development. And clients may be having difficulties with any one of the things in the hierarchy. The key is to use the hierarchy to determine what to help clients achieve at a given moment. Furthermore, the hierarchy proposed above is cumulative and should be treated as dynamic. For example, once purpose and genre have been established, they should continue to inform all of the other phases while remaining subject to alteration themselves.

As you no doubt recognize, the "general to specific" hierarchy also draws on all of the pedagogies I have discussed above. Language pedagogy, for instance, may prove useful when a client has a clear sense of purpose, understands the contours of the genre being used, and has structured the text effectively but needs help with grammar or stylistics. At the same time, genre and cultural domain may drive the discussion of syntax and diction—the consultant must simply assess the client's need in order to determine which will be

most helpful. In any event, fixing sentences first and then moving large pieces of text around will likely result in the need to rewrite many of those sentences, and thus global structure and paragraph structure come before sentence level concerns in the hierarchy.

In addition to the practical advantage of helping students with the large pieces first, the general to specific method reinforces an approach to writing that retains value when adapted to different languages, cultures or disciplines. It is used in some form or another not only in painting, sculpture and architecture but also in computer science, web design, and engineering. Of course, it is not a “cure all” for clients with writing problems, and undoubtedly the method may have any number of its own drawbacks. But if it can provide a framework that helps writers independently grow and improve, then it will at least have facilitated the core mission of the writing center.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Adler-Kassner L., Majewski J., Koshnick D. The value of troublesome knowledge: Transfer and threshold concepts in writing and history // Composition Forum — 2012. — 26. — URL: <http://compositionforum.com/issue/26/troublesome-knowledge-threshold.php>. — (Accessed 21 April 2016).

Bazerman C. The life of genre, the life of the classroom // Genre and writing: Issues, arguments, alternatives; W. Bishop & H. Ostrom (Eds.). — Portsmouth, NH: Boyton/Cook, 1997. — P. 19—26.

Cleary M. N. Flowing and freestyling: Learning from adult students about process knowledge transfer // College Composition and Communication. — 64(4). — 2013. — P. 661—687.

Driscoll D. L. Clashing values: A longitudinal, exploratory study of student beliefs about general education, vocationalism, and transfer of learning // Teaching and Learning Inquiry: The ISSOT Journal. — 2(1). — 2014. — P. 21—37.

Flower L., Hayes J.R. A cognitive process theory of writing // College Composition and Communication. — 32(4). — 1981. — P. 365—387.

Harris M., Silva T. Tutoring ESL students: Issues and options // College Composition and Communication. — 44(4). — 1993. — P. 525—537.

Harris M. Cultural conflicts in the writing center: Expectations and assumptions of ESL students // The St. Martin's sourcebook for writing tutors; C. Murphy & S. Sherwood (Eds.), 3rd ed. — Boston: Bedford/St. Martins, 2008. — P. 206—219.

Moore J. Mapping the questions: The state of writing-related transfer research // Composition Forum. — 2014. — 26. — URL: <http://compositionforum.com/issue/26/map-questions-transfer-research.php>. — (Accessed 1 May 2016.).

Myers S. A. Reassessing the "proofreading trap": ESL tutoring and writing instruction // The Writing Center Journal. — 2003. — 24(1). — P. 51—70.

North S. The idea of a writing center // College English. — 1984. — 46(5). — P. 433—446.

Perkins D.N., Salomon G. Teaching for transfer // Educational Leadership. — 1988. — 46(1). — P. 22—32.

Purdy J. P. What can Design thinking offer writing studies? // College Composition and Communication. — 2014. — 65(4). — P. 612—641.

Wardle E. "Mutt genres" and the goal of FYC: Can we help students write the genres of the university? // College Composition and Communication. — 2009. — 60(4). — P. 765—789.

Wardle E. Creative repurposing for expansive learning: Considering "problem-exploring" and "answer-getting" dispositions in individuals and fields // Composition Forum. — 2012. — 26. — URL: <http://compositionforum.com/issue/26/creative-repurposing.php>. — (Accessed 21 April 2016.).

УДК 811.111
ББК Ш81.2. 83.3
Код ВАК 10.02.20

Девяткова М.И.
Екатеринбург, Россия

Devyatkova M.I.
Ekaterinburg, Russia

ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ФЕНОМЕНЫ В РУССКИХ И АНГЛИЙСКИХ КРЕОЛИЗОВАННЫХ ТЕКСТАХ С ОБРАЗОМ ВЛАДИМИРА ПУТИНА

Аннотация. В статье рассмотрены и проанализированы прецедентные феномены, выступающие в качестве вербальных или визуальных компонентов креолизованных текстов, а именно карикатур, включающих в себя образ Владимира Путина. Были выделены основные сферы-источники прецедентных феноменов. Прецедентные феномены были классифицированы как прецедентные тексты, имена, ситуации и высказывания; а также разделены на три большие группы: визуальные, вербальные и вербально-визуальные. Все количественные данные представлены в таблицах.

Ключевые слова: креолизованный текст, прецедентный феномен, карикатура, сфера-источник.

PRECEDENT PHENOMENA IN RUSSIAN AND AMERICAN CREOLIZED TEXTS WITH THE IMAGE OF VLADIMIR PUTIN

Abstract. The paper analyses precedent phenomena, used as verbal or visual components of creolized texts, to be more exact of political cartoons, with the image of Vladimir Putin. The basic sphere-sources of precedent phenomena were singled out. Precedent phenomena were classified as precedent texts, names, situations and utterances. Also they were divided into three main groups: verbal, visual and verbal-visual. All the quantitative data are given in the tables.

Keywords: creolized text, precedent phenomenon, political cartoon, sphere-source.

© Девяткова М.И., 2016

Сведения об авторе: Девяткова Марина Ивановна, аспирант кафедры английского языка, методики и переводоведения.

Место работы: МАОУ СОШ №29.

About the Author: Devyatkova Marina Ivanovna, post-graduate student of the Chair of the English Language, Methodology and Translation Studies.

Place of employment: State School №29.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 459.
e-mail: pospelova_88@mail.ru

Researchers' access to the problems of paralinguistics, a branch of linguistics studying non-linguistic means that accompany speech but do not pertain to language, such as phonational (loudness of speech, uncodified variations in intonation, the distribution of pauses, and sounds used to fill pauses), kinetic (peculiarities of facial expression and gesticulation in the process of communication) and graphic [Great Soviet Encyclopedia 1975: 489], proves the fact that predominantly new ways of data transfer and impact on the readers appeared. As E. Shustrova mentions, "in recent years psychologists tend to speak about appearance of screen-oriented generation, i.e. people who perceive information from the screen much better than from printing" [Shustrova 2013: 52]. These facts point out that we need an absolutely new type of the text to satisfy the requirements of modern society. And such a type exists, it is creolized text.

As creolized texts we consider "texts, the structure of which consists of two nonhomogeneous parts, they are: verbal (linguistic) and verbal-visual (belonged to another sign systems than natural language) [Sorokin, Tarasov 1990: 180—181].

It should be mentioned that full-fledged research of creolized text is possible only when both verbal and verbal-visual aspects of it are analyzed. Just that very approach is applied in this paper.

The aim of the article is to analyze and classify precedent phenomena in Russian and American creolized texts, to be more exact in political cartoons, with the image of Vladimir Putin.

To achieve the aim the following tasks were set:

1.search for political cartoons on the internet;
2. single out precedent phenomena as components of the political cartoons;
3. name basic sphere-sources of the chosen precedent phenomena;
4. describe the types of the chosen precedent phenomena;
5. find out the correlation of precedent phenomena expressed in verbal, visual or verbal-visual forms;
6. analyze and work up the results of the research.

It was no coincidence that political cartoons had been chosen as data for study. Being popular nowadays and oriented towards various strata of society, political cartoons attract addressees' attention and exert a certain influence upon them.

To make the political cartoon easy to understand, informative and at the same time appealing is one of the most difficult tasks for the author of creolized texts. In this case reference to precedent phenomena can be quite helpful. Good use of precedentiality lets influence deeply consciousness and subconsciousness of the readers: to change the attitude towards some events and facts, to arouse interest for them. On the other hand, precedent phenomena "let make an utterance brighter, more attractive and at the same time add some elements of language game to the statement, offer the readers transparent or sometimes quite difficult puzzle" [Chudinov 2003: 139].

As precedent phenomena we understand "…a certain group of verbal or verbalized phenomena, which is known to an average representative of a lingvocultural community and is part of the cognitive base of this community" [Gudkov 2003: 141].

Having scanned 600 political cartoons we singled out 114 precedent phenomena.

The first classification was made on the basis of sphere-sources of the selected precedent phenomena. The results of the classification are given in table 1.

Table 1 — Basic sphere-sources

Sphere-sources	language		Total number
	Russian	English	
Comics	2	11	13
Literature	3	5	8
Music	6	2	8
History	7	11	18
Religion	4	1	5
Politics	1	2	3
Movie	7	14	21
USSR symbolism	8	12	20
US national symbols	–	1	1
Political leaders' quotes	1	–	1
Computer games	–	1	1
Russian autocracy	4	6	10
Television	1	–	1
Painting	1	1	2
Sport	–	1	1
Fascist Germany symbolism	–	3	3

As can be seen from the table, the most frequent sphere-sources are: “Movie”, “USSR symbolism”, “History”, “Comics” and “Russian autocracy”. Judging by the results Russian president and Russia itself are still associated with monarchy and the soviet epoch. The most frequent use of sphere-sources “Movie” and “Comics” confirms E. Shustrova’s conclusion about screen-oriented generation.

According to the theory of precedent phenomena worked out by D. Gudkov, I. Zaharenko, V. Krasnih and D. Bagayeva (1997) precedent phenomena are classified into precedent texts, precedent names, precedent situations and precedent utterances.

A precedent situation is a well-known historical situation or event, bright features of which are kept in public consciousness with either positive or negative evaluation.

A precedent name is a name (surname, nickname, etc.) of a famous politician, military leader, scientist, writer, a character or a literary work, etc. This name serves as a kind of symbol of definite qualities; it can also symbolize either a precedent text or a precedent event.

A precedent utterance is a complete, self-sufficient unit, which can be either predicative or non-predicative, a complex sign, the meaning of which is not equal to the meanings of its components put together, a precedent utterance is reproduced in the speech of the native speakers of a definite language.

A precedent text is a complete, self-sufficient (multy)predicative unit; a complex sign, the meaning of which is not equal to the meanings of its components put together; a precedent text is well-known to an average representative of a lingvo-cultural community, and there is an invariant of perception of this text in the cognitive base of the nation, a precedent text is repeatedly referred to in communication through utterances and symbols connected with it [Krasnih 2002: 47].

All the enumerated types had been found among the selected precedent phenomena. Quantitative data are represented in table 2.

Table 2 — The types of precedent phenomena

Sphere-sources	Precedent name		Total number	Precedent utterance		Total number	Precedent situation		Total number	Precedent text		Total number
	Russian	English		Russian	English		Russian	English		Russian	English	
Comics	2	12	**14**	–	–	**–**	–	–	**–**	–	–	**–**
Literature	1	3	**4**	1	–	**1**	–	–	**–**	1	2	**3**
Music	1	2	**3**	–	–	**–**	–	–	**–**	5	–	**5**
History	3	8	**11**	2	–	**2**	3	2	**5**	–	–	**–**
Religion	3	2	**5**	–	–	**–**	1	–	**1**	–	–	**–**
Politics	–	3	**3**	–	–	**–**	1	–	**1**	–	–	**–**
Movie	10	9	**19**	2	4	**6**	1	–	**1**	–	–	**–**
USSR symbolism	9	9	**18**	1	–	**2**	–	–	**–**	1	–	**–**
US national symbols	–	–	**–**	–	1	**1**	–	–	**–**	–	–	**–**
Political leaders' quotes	–	–	**–**	1	–	**1**	–	–	**–**	–	–	**–**
Computer games	–	1	**1**	–	–	**–**	–	–	**–**	–	–	**–**
Russian autocracy	6	4	**10**	–	–	**–**	–	–	**–**	–	–	**–**
Television	–	–	**–**	–	–	**–**	–	–	**–**	1	–	**1**
Painting	–	–	**–**	–	–	**–**	1	–	**1**	–	1	**1**
Sport	–	–	**–**	–	–	**–**	1	–	**1**	–	–	**–**
Fascist Germany symbolism	3	–	**3**	–	–	**–**	–	–	**–**	–	–	**–**
Total number of a certain type	38 (33%)	53 (47%)	**91 (78%)**	8 (7%)	5 (4%)	**13 (11%)**	8 (7%)	2 (1.8%)	**10 (9%)**	7 (6%)	3 (2.6%)	**10 (9%)**
Total number of precedent phenomena[1]						114						

[1] Some precedent phenomena can be referred to two or three types simultaneously, that's why total amount of precedent phenomena may differ from total amount of certain types of precedent phenomena.

As we can see from the table the most frequent type of precedent phenomena is precedent name, it amounts to 78 %. It can be justified on the basis of the fact “that names and titles are associated with a certain model, behaviour in the consciousness much more better, they become symbols and get evaluation [Kurbakova 2006: 126]. Besides the structure of precedent name is easier than that of precedent utterance and precedent situation. Precedent utterance comes next and makes up 11%, precedent situation and precedent text form 9% each type.

One more classification had been given by R. Saduov (2013) in his paper “Verbal, visual and verbal/visual cultural references in illustrated texts (a case study of modern Russian political comics). By his classification precedent phenomena may be represented by verbal, visual and verbal-visual means.

Verbal precedent phenomena are precedent phenomena expressed by verbal means, such as names, titles, phrases, sentences etc [Saduov 2013: 223].

Visual precedent phenomena are precedent phenomena expressed by visual means, such as representation of scenes, things, events etc [Saduov 2013: 223-224].

Verbal-visual precedent phenomena are precedent phenomena, expressed by both sign systems, i.e. precedent verbal phenomenon is supported by visual one and vice versa. In such a case it is important that precedent phenomena in both sign systems are decoded unambiguously and refer to one and the same source [Saduov 2013: 224].

We analyzed precedent phenomena using classifications described above and presented the results in table 3.

Table 3 — Combined data of usage of precedent phenomena in Russian and English political cartoon

Sphere-source	Precedent name						Precedent utterance				Precedent situation						Precedent text			
	Russian			English			Russian		English		Russian			English			Russian		English	
	verbal	visual	Verbal-visual	verbal	visual	Verbal-visual	verbal	visual	verbal	visual	verbal	visual	Verbal-visual	verbal	visual	Verbal-visual	verbal	visual	verbal	visual
Comics	–	2	–	–	11	1	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Literature	–	1	–	–	3	–	1	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	–	2	–
Music	1	–	–	1	–	1	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	5	–	–	–
History	1	1	1	1	5	2	2	–	–	–	2	1	–	1	1	–	–	–	–	–
Religion	–	3	–	–	2	–	–	–	–	–	–	1	–	–	–	–	–	–	–	–
Politics	–	–	–	–	2	1	–	–	–	–	1	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Movie	–	7	3	3	4	2	2	–	4	–	–	–	1	–	–	–	–	–	–	–
USSR symbolism	–	9	–	–	8	1	1	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	–	–	–
US national symbolism	–	–	–	–	–	–	–	–	1	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Political leaders' quotes	–	–	–	–	–	–	1	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Computer game	–	–	–	–	–	1	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Russian autocracy	–	6	–	–	4	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Television	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	–	–	–
Painting	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	–	–	–	–	–	–	1	–	–
Sport	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	–	–	–	–	–	–	–	–	–

Fascist Germany symbolism	–	3	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Total number	2 (1.8%)	32 (28%)	4 (3.5%)	5 (4%)	39 (34%)	9 (8%)	8 (7%)	–	5 (4%)	–	5 (4%)	2 (1.8%)	1(0.9 %)	1(0.9 %)	1(0.9 %)	–	7 (6%)	1(0.9 %)	2 (1.8%)	–
Total number of precedent phenome-na	114																				

Judging by the table visual precedent phenomena prevail over verbal and verbal-visual ones and forms 66.5% of total number, than verbal and verbal-visual precedent phenomena come, making up only 33.5%.

Now let's analyze precedent phenomena of the most frequent types from the most popular sphere-sources.

As we have already mentioned the most frequent sphere-source is "Movie", it mostly presented by precedent names and precedent utterances. Here we deal with verbal, visual and verbal-visual precedent phenomena. In the selected political cartoons Vladimir Putin most often appears as Terminator, James Bond, Batman, Neo (the One).

Verbal precedent names are usually transformed in creolized text, for instance "Путинатор" — "Putinator".

When the name itself is not given to the reader, an appeal to a precedent name is carried out by means of attribute of precedent name. The things which are closely connected with precedent name, for example pieces of clothes, some particular features of appearance, with the help of which the precedent name can be identified are called attributes [Gudkov, Zaharenko, Krasnih, Bagayeva 1997: 90]. By means of attributes "leather jacket" and "sunglasses" an appeal to

precedent name “Terminator” is realized. A reference to Batman is done with the help of attribute “mask” and “suit”. Attributes “raincoat”, “sunglasses” and “business suit”, “gun” refer to Neo and James Bond correspondingly.

An appeal to precedent name James Bond can also be realized by means of precedent utterances “From Russia with love” — the name of the second film about British spy James Bond”; “My name? Putin, Vladimir Putin” — a transformed James Bond’s quote.

All these precedent names are the names of superheroes, which save the world, country or mankind. The use of these precedent names creates the image of invincible and powerful president of Russia.

Next numerous sphere-source is “USSR symbolism”. It is mostly presented by visual precedent names through some attributes. Attributes “eyebrows” and “pipe” appeal to precedent names Brezhnev and Stalin correspondingly. Symbols like “a red star”, “hammer and sickle”, “a red flag” and verbal precedent utterance “Путин и дети” — “Putin and children” (a transformed title of the book by Bonch-Bruyevich “Lenin and Children”) make the reader associate Vladimir Putin with the soviet leaders. From the one hand the soviet leaders were permanent heads of the country and from the other hand the soviet epoch was connected with the red terror and repressions.

Sphere-source “history” is represented by precedent names, utterances and situation. The first brightest example is Russian political cartoon depicting Vladimir Putin as Iliya Muromets, the Russian epic hero, with a club and a buckler in his hands. As a verbal component a transformed quote of Alexander Nevskiy is used “Кто к нам с мечом придет, тот булавой и получит” — “that one, who will come to us with a sword, will be beaten with a club”.

The second example is presented by verbal-visual precedent name. The political cartoon presents the Russian president as Rusputin, a well-known Russian historical figure, who was famous

for his ability to influence the royal family. As a visual component the figure of Rasputin is used, and the verbal component is the phrase “The mysterious power of Rusputin”. In the word “Rusputin” the part “putin” is written in capital letters, thus by means of supragraphemics the author appeals to the precedent name “Rusputin”, imputing his particular features to Vladimir Putin.

Having analyzed 114 precedent phenomena, we came to a conclusion that the most frequent sphere-sources “Movie”, “USSR symbolism” and “History” are mainly represented by visual and verbal-visual precedent names and precedent utterances. The use of precedent phenomena in political cartoons makes the latter richer and brighter in semantic terms, because precedent phenomena have the sum total of certain associations and emotions which are closely connected with them and help the author influence the readers’ opinion and make political cartoons more informative and attractive.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Бирюкова Н.С. О типах прецедентных феноменов // Политическая лингвистика. — 2002. — №15. — С. 60 —66.

Большая Советская Энциклопедия. — М.: Наука, 1975. — 608 с.

Ворожцова О.А. Прецедентные феномены в американских президентских выборах 2004 года // Международный журнал перспективных исследований. — 2012. — №2. — С. 6.

Гудков Д.Б. Прецедентные феномены в текстах политического дискурса // Язык СМИ как объект междисциплинароного изучения. Учебное пособие. — М.: Вестник МГУ, 2003. — С. 141 —161.

Захаренко И.В., Красных В.В., Гудков Д.Б., Багаева Д.В. Прецедентное имя и прецедентное высказывание как символы прецедентных феноменов // Язык, сознание, коммуникация: Сб.

статей / Ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. — М.: «Филология». 1997. — Вып. 1. — 192 с.

Ибрагим В.Ф., Дарвиш Р.Э. Литературные прецедентные имена в Российской и Египетской прессе // Язык и культура. — 2011. — № 3 (27). — С. 52 —63.

Красных В.В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология: Курс лекций / В. В. Красных. — Москва: Гнозис, 2002. — 284 с.

Красных В.В., Система прецедентных феноменов в контексте современных исследований // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. — М.: Филология, 1997. — Вып. 2. — 124 с.

Курбакова Ю.В. Национально0прецедентные феномены и единицы с метафрическим значением в СМИ (на материале современных американских журналов): дис. … канд. филол. наук. — М., 2006.

Пучкова Е.В. Функционирование прецедентных феноменов в газетных заголовках // Ученые заметки ТОГУ. — 2013. — №4. — С. 2106 —2112.

Садуов Р.Т. Прецедентные вербальные, визуальные и вербально-визуальные феномены в креолизованном тексте (на материале современного российского политического комикса) // Политическая лингвистика. — 2013. — №4 (46). — С. 221 —229.

Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция. — М.: Наука, 1990.

Чудинов А. П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации: Монография / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2003. — 248 с.

Шустрова Е.В. Языковая игра в американской политической карикатуре на Барака Обаму // Политическая лингвистика. — 2012. — №4 (42). — С. 52 —64.

УДК 811.16
ББК Ш81.1

Код ВАК 10.02.20

Дымова А.В.
Екатеринбург, Россия

УРОВНИ КРЕОЛИЗОВАННОГО РОК-ТЕКСТА

Аннотация. Данная статья описывает уровни и характеристики креолизованного текста, в частности рок-текста.

Ключевые слова: креолизованный текст, рок-лирика, метафора, концепт.

Сведения об авторе: Дымова Алена Вячеславовна, преподаватель, аспирант кафедры английского языка, методики и переводоведения.

Место работы: Уральский федеральный университет, кафедра иностранных языков и перевода.

Dymova A.V.
Ekaterinburg, Russia

LEVELS OF A CREOLIZED ROCK-TEXT

Abstract. This article describes the levels and characteristics of the creolized text, with special emphasis on rock-text.

Keywords: creolized text, rock lyrics, metaphor, concept.

About the Author: Dymova Alyona Vyacheslavovna, teacher, post-graduate student of the Chair of the English Language, Methodology and Translation Studies.

Place of employment: Ural Federal University, Department of Foreign Languages and Translation.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, ауд. 459.

e-mail: dym.alyona@yandex.ru

С развитием когнитивно-дискурсивной парадигмы в лингвистике очевидной становится определенная тенденция к расширению границ понятия «текст», в частности к формированию особого интереса к экстралингвистической составляющей, которая раньше не считалась предметом изучения лингвистики. Как справедливо отмечают многие ученые, данный этап обогащения

© Дымова А.В., 2016

интересов лингвистики был в равной степени неизбежен и предсказуем, поскольку подробное изучение коммуникации, безусловно, включает в себя исследования всего многообразия языковых и неязыковых средств.

Современный семиотический подход говорит о «тексте» как об информационно связной комбинации вербальных и невербальных символов. Интересно, что данная точка зрения рассматривает понятие «текста» достаточно широко. Так, танец, ритуал, обряд, архитектурное произведение, музыкальная композиция — это своего рода тоже тексты, поскольку они обладают содержательным единством.

Именно это переосмысление «текста» привело к изучению такого феномена, как «креолизованный текст». Исходя из различных определений этого явления, можно говорить о следующих его характеристиках:

1) разноплановость — наличие двух и более каналов информации;

2) единство — взаимодействие всех элементов как системы;

3) направленность — совместное воздействие на адресата.

Прежде всего, стоит отметить, что поскольку невербальные средства, которые долгое время упускались из виду лингвистикой, во многом обладают многозначностью, мы можем говорить о разночтениях:

- легкодоступности денотативного значения и вариативности/недоступности коннотативного — «жесты в различных культурах» [см.: Слышкин, Ефремова 2004: 15], «белый голубь» [см.: Ворошилова 2013: 26];
- корреляции типа текста с функцией невербальной составляющей — «громкий голос» [см.: Крейдлин 2002: 230], «курсивное выделение» [см.: Анисимова 2003: 7], «тип шрифта» [см.: Чернявская 2009: 96].

Благодаря приведенным выше примерам, очевидно одно — невербальная составляющая текста не только влияет на реципиента, но и наделена смысловым посылом. В свою очередь, во всем многообразии креолизованных текстов рок-текст представляется нам особенным, поскольку содержит внушительное количество каналов, сливающихся в единство, следовательно, является осложненным.

1. **Вербальный** — самодостаточный компонент рок-текста, который чаще всего интерпретируется посредством анализа когнитивных метафор и метафорических моделей. Обычно представлен письменным или устным текстом, что является семантической основой креолизованного рок-текста.

2. **Иконический** — может быть как самостоятельным, так и зависимым компонентом в соответствии с уровнем взаимосвязи с вербальным. Выражен визуальными метафорами (динамичный уровень) или обложками музыкального альбома (статичный уровень).

3. Помимо вышеупомянутых уровней, существует **парафрафический** — является только вспомогательным, поскольку не несет в себе информационной нагрузки, но может обладать сильным воздействующим эффектом.

4. Через невербальный **звуковой** канал можно передать и усилить то, что в тексте можно выразить только путем дескриптивного вербального описания. В силу отсутствия объективных методик анализа собственно музыкальной композиции, можно сказать, что данный уровень в основном зависит смысловo от вербального компонента.

5. **Кинетический** — связан с жестами, мимикой, позами и т.д. и имеет вспомогательный характер.

В заключение стоит сказать, что рассмотрев уровни креолизованного рок-текста, мы пришли к выводу, что любой креолизованный текст должен изучаться в совокупности всех уровней, поскольку, как правило, все компоненты создаются одной

командой, чьи усилия направлены на облегчение декодирования информации, а также нередко развитие значений вербального компонента. Следовательно, правомерное расширение границ понятия «текст» напрямую связано с потребностями современного мира, стремящегося к визуализации, и должно рассматриваться во всем его многообразии.

Более того, нам бы хотелось выделить ряд причин, по которым данный принцип единства должен применяться в отношении именно креолизованного рок-текста:

1) рок-текст считается современной формой поэзии. Также, известно, что мятежный дух рок-лирики отражает культуру исполнителя через призму его восприятия;

2) результаты изучения могут быть использованы с целью повышения осведомленности об актуальных проблемах;

3) концептуальные метафоры (которыми рок-текст изобилует) используются подсознательно, следовательно, отражают модели мышления. Иначе говоря, предопределяются культурой, и мы используем их в нашем мышлении.

Таким образом, креолизованные рок-тексты обладают не только образовательным потенциалом, но и попросту содержат развлекательный компонент.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Анисимова Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов). — М.: Академия, 2003.

Ворошилова М.Б. Политический креолизованный текст: ключи к прочтению; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2013.

Крейдлин Г.Е. Невербальная семиотика. — М.: Новое литературное обозрение, 2002.

Слышкин Г.Г., Ефремова М.А. Кинотекст (опыт лингвокультурологического анализа). — М.: Водолей Publishers, 2004.

Чернявская В.Е. Лингвистика текста: поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность. — М.: Либроком, 2009.

УДК 81’373.47
ББК Ш81.2 Англ.-3
Код ВАК 10.02.20, 10.02.04

Зейферт А.Д.
Екатеринбург, Россия

АНТРОПОМОРФНАЯ МЕТАФОРА В ЯЗЫКЕ ТОК-ПИСИН: ФРЕЙМ «ОРГАНИЗМ»

Аннотация. Статья посвящения изучению антропоморфных метафорических лексических комплексов в языке ток-писин, относящихся к фрейму «Организм».

Ключевые слова: ток-писин, лексический комплекс, метафора.

Сведения об авторе: Зейферт Анна Дмитриевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков.

Место работы: Уральский архитектурно-художественный университет.

Seifert A.D.
Ekaterinburg, Russia

ANTHROPOMORPHICAL METAPHOR IN TOK-PISIN: FRAME “BODY”

Abstract. The article is devoted to anthropomorphical metaphorical lexical complexes in tok-pisin, constituting a frame “Body”.

Keywords: tok-pisin, lexical complex, metaphor.

About the Author: Seifert Anna Dmitrievna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Chair of Foreign Languages.

Place of employment: Ural State University of Architecture and Art.

Контактная информация: 620075, г. Екатеринбург, ул. Карла Либкнехта, 23.
e-mail: seifert@inbox.ru.

Язык ток-писин — англо-креольский язык, который возник в конце XIX в. в результате процесса креолизации англоязычного пиджина, который широко использовался как средство межэтнического общения и представлял собой язык, редуциро-

© Зейферт А.Д., 2016

ванный на всех уровнях. В лексическом корпусе ток-писине существенное место занимают лексические комплексы — это универсальные сложные языковые единицы, образованные путем метафоризации в результате вторичной косвенной номинации.

Предложенная нами классификация лексических комплексов показывает специфику метафорической картины мира в языке ток-писин. Данная классификация основывается на определении сферы-источника метафорического переноса. В том случае, когда перенос не одноядерный (основой для метафоризации послужили более, чем одна ассоциация) и компоненты относятся к различным сферам-источникам, выбор в пользу той или иной сферы-источника определялся сферой-мишенью (смысловая основа) или ядром словосочетания (грамматическая основа) (например, сфера-источник одного из компонентов совпадает со сферой-мишенью). При этом рассматриваются только те компоненты, которые подверглись метафоризации. Это дало нам возможность выделить основную и вторичную сферы-источники.

Основой для нашего анализа послужила схема фреймово-слотовой структуры метафорических моделей, предложенная А.П. Чудиновым: мы разделили сферу-источник на четыре группы: антропоморфная (человек — центр мироздания), артефактная (связь с окружающими предметами), природоморфная (связь с природой) и социоморфная (связь с обществом). Далее мы выделили внутри групп фреймы и формирующие их слоты для лучшего понимания структуры сферы-источника метафоризации [Чудинов 2003: 68—81].

В данной статье мы подробно остановились на антропоморфной метафоре, фрейм «Организм».

Слот 1.1. «Живот»

1. **ТП** Pikinini, bel bilong yu i ken i stap isi. (Matyu 9 : 22)
   Англ. *Daughter, be of good comfort… (Matthew 9 : 22)*
   Рус. Смелее, дочь! (Матфей 9 : 22)

ТП	bel	abdomen: the part of the body between the thorax and the pelvis; the cavity of this part of the trunk containing the chief viscera
Англ.	belly	
Рус.	живот	
ТП	isi	causing or involving little difficulty or discomfort
Англ.	easy	
Рус.	легкий	
Англ.	comfort	
Рус.	утешать	
bel i isi «живот легкий» – преследовать		

Лексический комплекс *bel i isi* образовался в результате метафорического переноса заимствованных лексических единиц *belly* (концептуализация — функция) и *easy* (концептуализация — результат).

Целостность оболочки живота обеспечивает жизненный процесс человека, являясь местом расположения основных органов.

Слот 1.2. «Ягодицы»

3. **ТП** Tamiok i stap pinis long as bilong diwai… (Matyu 3 : 10)

Англ. *And now also the axe is laid unto the root of the trees… (Matthew 3 : 10)*

Рус. И уже топор у корня дерева лежит. (Матфей 3 : 10)

ТП	as	*often vulgar* **: buttocks** buttocks: the back of a hip that forms one of the fleshy parts on which a person sits
Англ.	ass	
Рус.	ягодицы, задница	
ТП	diwai	a woody perennial plant having a single usually elongate main stem generally with few or no branches on its lower part
Англ.	tree	
Рус.	дерево	
Англ.	root	the usually underground part of a seed plant body that originates usually from the hypocotyl, functions as an organ of absorption, aeration, and food storage or as a means of anchorage and support, and differs from a stem especially in lacking nodes, buds, and leaves
Рус.	корень	
as bilong diwai «задница дерева» – корень		

Лексический комплекс *as bilong diwai* образовался в результате метафорического переноса заимствованной лексической единицы *ass* (концептуализация — понятийная категория и функция).

Позиция этого лексического комплекса в данной группе однозначна: ягодицы являются частью организма.

Слот 1.3. «Кости»

4. **ТП** Olsem na ol manmeri i bringim olgeta man ol kain kain sik i bagarapim ol na ol i karim pen nogut, na ol man i gat spirit nogut, na ol man i gat dispela kain sik i save mekim ol i pundaun na guria nogut, na ol man bun bilong ol i dai olgeta. (Matyu 4 : 24)

Англ. *...and they brought unto him all sick people that were taken with divers diseases and torments, and those which were possessed with devils, and those which were lunatic, and those that had the palsy... (Matthew 4 : 24)*

Рус. …и привели к Нему всех больных, одолеваемых различными недугами и мучениями, и одержимыми бесами, и страдающих падучей болезнью, и парализованных… (Матфей 4 : 24)

ТП	bun	one of the hard parts of the skeleton of a vertebrate
Англ.	bone	
Рус.	кость	
ТП	dai	to pass from physical life life: an organismic state characterized by capacity for metabolism, growth, reaction to stimuli, and reproduction
Англ.	die	
Рус.	умирать	
Англ.	palsy	complete or partial loss of function especially when involving the motion or sensation in a part of the body
Рус.	паралич	
bun i dai «кость умерла» – паралич		

Лексический комплекс *bun i dai* образовался в результате метафорического переноса заимствованной лексической единицы *bone* (концептуализация — месторасположение) и *die* (концептуализация – признак).

Компонент «кость» также позволяет отнести лексический комплекс к данной группе.

Исследование антропоморфных метафор фрейма «Организм» позволяет нам увидеть, что физическая структура человека играла существенную роль в формировании метафорической картины мира в языке ток-писин.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Чудинов А. П. Метафорическая мозаика в политической коммуникации; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург: [б. и.], 2003. — 248 с.

УДК 81’373.47
ББК Ш81.2 Англ.-3
Код ВАК 10.02.20, 10.02.04

Кагилева А.О.
Екатеринбург, Россия

ПОЛИТКОРРЕКТНОСТЬ В РЕЧАХ ПРЕЗИДЕНТОВ (НА ПРИМЕРЕ РЕЧЕЙ Б.ОБАМЫ)

Аннотация. Статья посвящена анализу эвфемизмов в речах президента США Барака Обамы.

Ключевые слова: политкорректность, эвфемизм, эвфемия, компонентный анализ.

Сведения об авторе: Кагилева Алиса Олеговна, преподаватель кафедры иностранных языков.

Место работы: Уральский Федеральный Университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина.

Kagileva A.O.
Ekaterinburg, Russia

POLITICAL CORRECTNESS IN PRESIDENTIAL SPEECHES (IN TERMS OF B. OBAMA SPEECHES)

Abstract. The article is devoted to euphemism analysis in speeches of USA President Barack Obama.

Keywords: political correctness, euphemism, euphemy, componential analysis.

About the Author: Kagileva Alisa Olegovna, Teacher of the Chair of Foreign Languages.

Place of employment: Ural Federal University.

Контактная информация: 620000, г. Екатеринбург, ул. Куйбышева, 48, к. 502.

e-mail: akagileva@inbox.ru.

Анализ речей президентов уже немалое количество времени занимает интересы ученых-лингвистов. Обращение президентов — это важная форма политической коммуникации. Д. Грэбер определяет политическую коммуникацию как «составление, передачу, получение и обработку сообщений, кото-

© Кагилева А.О., 2016

рые вероятно имеют значительное воздействие на ход политики» [Политическая коммуникация 2006: http]. Так, анализ речей с лексической, грамматической и стилистической сторон является важной составляющей политической коммуникации. Разбор речей и обращений позволяет определить, кому предназначено обращение, о чем оно, какие средства способствуют достижению необходимого эффекта, какие средства языка используются тем или иным политиком, более того, представляется возможным определить возможное воздействие на аудиторию.

Дипломатия как сфера деятельности относится к политике, которая связана с отношениями между социальными группами, с регуляцией общения, и требует особого внимания к используемым языковым средствам [Блох 2013: 5]. Политики придерживаются идей политкорректности и, для того чтобы политическая коммуникация была эффективной, все чаще определенным образом искажают объективную реальность, смягчают ее, а иногда и подменяют те или иные понятия. Поэтому в их выступлениях можно отметить использование языковых средств, позволяющих скрыть отрицательные стороны явлений действительности. В этих случаях можно говорить об употреблении политических эвфемизмов [Логунова 2014: 109].

Использование политических эвфемизмов осуществляется как с учетом лингвальных, так и экстралингвальных факторов. Политическую эвфемию можно назвать неотъемлемой частью представления картины мира носителей английского языка [Логунова 2014: 109].

В использовании политических эвфемизмов различают социокультурный, прагматический и лингвистический аспекты, находящиеся во взаимосвязи. Социокультурный аспект включает социальные, моральные, религиозные и политические реалии,

которые провоцируют негативную реакцию. Здесь следует отметить взаимосвязь эвфемизмов с табу.

Для политических эвфемизмов характерно следующее: мотивированность, наличие ценностных доминант; лозунговость; возможность образования оппозиции «свой — чужой» [Будаев, Чудинов 2008: 77].

Политические эвфемизмы не входят в классификацию эвфемизмов И.Р. Гальперина. Причиной такого разделения выступает тот факт, что политические эвфемизмы не являются синонимами слова, выражающего понятие, а выражают другие понятия. Искажение фактов — причина, по которой политические эвфемизмы выделены в отдельную категорию. Таким образом, то, что называют политическим эвфемизмом, по мнению И.Р. Гальперина, фактически не несет функции эвфемизма [Гальперин 1981: 175].

В свою очередь, классификация политически корректных эвфемизмов проработана в диссертационной работе В.В. Панина. Ученый предлагает подразделять такого рода эвфемизмы на две группы, которые, в свою очередь, делятся на несколько подгрупп.

К первой группе относятся эвфемизмы, которые отражают саму идею политической корректности. Они используются с целью исключить все возможные виды дискриминации. В.В. Панин выделяет следующие подгруппы [Панин 2004: 91-96]:

1.Эвфемизмы, исключающие расовую и этническую дискриминацию:

Arab (эвфемистическое наименование евреев), Ethnic Cuisine (эвфемистическое наименование кухни того или иного народа, поскольку слово foreign ассоциируется у реципиентов с

чем-то чужим, далеким, незнакомым, ethnic выступает своего рода синонимом для наименования черт разных культур).

2.Эвфемизмы, созданные с целью повышения статуса женщины и исключения проявлений сексизма в языке:

Unpaid sex worker (девушка, жена), domestic engineer (домохозяйка).

3.Эвфемизмы, созданные для исключения дискриминации по социальному статусу:

Behaviorally challenged (преступник).

4.Эвфемизмы, исключающие возрастную дискриминацию:

Golden ager (пожилой человек).

5.Эвфемизмы, направленные против дискриминации по состоянию здоровья:

Physically Challenged (имеющий проблемы с физическим здоровьем), Pathologically High-Spirited.

6.Эвфемизмы, направленные против дискриминации по внешнему виду

Visually Challenging (с необычной внешностью), Vertically Challenged (с нестандартными пропорциями), lookism (тенденция оценки и отношения к человеку по тому, как он выглядит).

7.Эвфемизмы, связанные с защитой окружающей среды, животного мира и т.п.

Companion animal (домашний питомец).

Вторая группа содержит эвфемизмы, которые определенным образом соотносятся с идеями политической корректности, они используются, чтобы смягчить негативные факторы, а также, чтобы манипулировать общественным мнением, в определенных случаях. Сравнивая определения, данные политическим эвфемизмам в работах Э.В. Будаева и А.П. Чудинова, а также И.Р. Гальперина с характеристикой второй группы эвфемизмов в работе В.В. Панина, стоит отметить ряд общих черт, которые

позволяют относить одни и те же эвфемизмы как к политическим, так и к политически корректным эвфемизмам. В этой группе ученый выделяет [Панин 2004: 91-96]:

1.Эвфемизмы, отвлекающие от негативных экономических факторов:

Negative employee situation (пер. отрицательная кадровая ситуация), layoff, downsize (пер. временное увольнение работников), headcount adjustment (пер. регулирование численности персонала), counsel out (пер. сокращение), make redundant (пер. сокращение штата), let go (пер. освобождать от занимаемой должности), dismiss (пер. освобождать от работы), terminate (пер. завершать трудовые отношения), services are no longer required (пер. мы больше не нуждаемся в Ваших услугах).

2.Эвфемизмы, направленные на прикрытие антигуманной политики государства, особенно агрессивных военных действий:

Collateral damage (сопутствующий ущерб), Population Transfer (перемещение населения), Freedom fighters (борцы за свободу, террористы), Military Police Action (военные действия, проводимые полицией).

В нашем исследовании особый интерес представляет функционирование эвфемизмов в обращениях президента США Барака Обамы.

В обращении Б. Обамы, посвященном проблемам людей пожилого возраста, используется ряд эвфемизмов, выявленных посредством компонентного анализа.

You understand the whole terrain — not just the ***challenges****, but also the opportunities; not only the questions we're asking today but the questions that we have to start thinking about for tomorrow.*

КЛС — проблема	КЛС — ситуация
ДС 1 предмет — задача, ситуация, вопрос	ДС 1 предмет — вопрос
ДС 2 характер — трудный в решении, непростой, тяжелый	ДС 2 характер — сложный, принесший трудности
ДС 3 предъявляемые требования — наличие особых навыков, умений	ДС 3 задача — решить, разрешить
ДС 4 действие — давление	ДС 4 — вынужденность
ДС 5 действие — проверка навыков	
КК — отрицательный	КК — отрицательный

В рассматриваемом отрывке *challenge* выступает в качестве эвфемизма, данный вывод подкрепляется наличием противопоставления «but also the opportunities», а также рядом выявленных дифференциальных сем. При проверке результатов посредством подстановки лексемы problem выявлены общие семы: тяжелый, непростой в решении; задача, ситуация.

Today, the number of ***seniors*** *in poverty has fallen dramatically.*

КЛС — возраст	КЛС — возрастная группа
ДС 1 объект — человек	ДС 1 объект — человек, предмет
ДС 2 характеристика — немолодой	ДС 2 описание — немолодой
ДС 3 характеристика — проживший много лет	
ДС 4 — более опытный	
КК — нейтральный	КК — нейтральный

Тема возраста традиционно относятся к ряду тем, о которых не принято говорить прямо. Так пожилой человек — тот, кто прожил иного лет, имеет больший опыт. Синонимичный эвфемизм используется в следующем отрывке, описывая всех пожилых людей.

That challenge — protecting our seniors, dealing with the rising costs of an ***aging generation****, ensuring we have enough home care workers looking out for our family members — maximizing the contributions that older Americans can make to our country — these challenges are just becoming more urgent.*

Два приведенных эвфемизма относятся к эвфемизмам, исключающим возрастную дискриминацию по классификации В.В. Панина. Конференция, на которой была представлена речь, посвящена вопросам и проблемам, с которыми сталкиваются пожилые люди. Так, использование Б. Обамой эвфемизмов подчеркивает его отношение к возрастной дискриминации и стремлению уйти от нее.

The goal here is to put an end to Wall Street brokers who benefit from ***backdoor payments or hidden fees*** *at the expense of their clients.*

Эвфемизм *backdoor payments* представлен в вышеприведенном отрывке, анализ словарных дефиниций позволил в качестве категориально-лексической семы слова *backdoor* выделить «незаконный»:

ДС 1 характер — тайный, секретный, нечестный	КЛС — скрытый ДС 1 характеристика — невидимый
ДС 2 цель — обмануть, украсть	ДС 2 действие — спрятать, сокрыть
ДС 3 объект — люди	ДС 3 объект — предмет
КК — отрицательный	КК — нейтральный

Hidden fees также выступает в роли эвфемизма, при сравнении представляется возможным выделить общие семы, такие как скрытый, тайный, нечестный.

Эвфемизм *drain* в рассматриваемом контексте в результате компонентного анализа был разложен на категориально-лексическую сему и ряд категориальных сем, результаты анализа, в свою очередь, были сопоставлены с компонентами лексемы *waste*: *Corruption* ***drains*** *billions of dollars that could be used to improve the lives of citizens.*

КЛС — движение	КЛС — использование чего-либо
ДС 1 характер — постоянный, поступательный	ДС 1 действие — эксплуатация чего-либо
ДС 2 действие — перемещение чего-либо из одного места в другое	ДС 2 характер действия — превышающее нормы, чрезмерное
ДС 3 результат — «осушение», исчезновение чего-либо	ДС 3 цель — бесцельно
КК — нейтральный	ДС 4 результат — отрицательный
	КК — отрицательный

Разобранные эвфемизмы, согласно классификации В.В. Панина, входят в группу эвфемизмов, отвлекающих от негативных экономических факторов. Представленные далее эвфемистические единицы входят в группу эвфемизмов, направленных на прикрытие антигуманной политики государства, особенно агрессивных действий.

На совместной конференции с президентом Франции Франсуа Оландом в речи Б. Обамы присутствует несколько эвфемизмов. Они усиливают и лишь еще более четко обозначают позицию президента США о необходимости ухода от власти

президента Сирии Башара Асада. Сравнение результатов компонентного анализа лексем departure и resignation позволил выделить общую сему «уход», а также отметить наличие нейтрального компонента.

So a government of unity is required, but that must lead to Assad's ***departure****.*

КЛС — уход	КЛС — уход с работы
ДС 1 объект — место, ситуация	ДС 1действие — увольнение
ДС 2 характер — временный, постоянный	ДС 2 действие — объявление об уходе
ДС 3 действие — отъезд, уход	ДС 3 характер — официальный
ДС 4 результат — отсутствие	КК — нейтральный
КК — нейтральный	

ISIL was able to move into Raqqa in part because of a thorough rejection on the part of many Syrians of the Assad regime, and a ***power vacuum*** *emerged.*

Компонентный анализ эвфемизма *power vacuum* привел к выделению категориально-лексической семы «отсутствие», а сравнение выделенных компонентов с компонентами лексемы lack позволило обнаружить общую сему «нужный»:

ДС 1 объект — человек, предмет	КЛС — нехватка, дефицит ДС 1 объект — человек, предмет
ДС 2 характер объекта — важный, необходимый	ДС 2 характер — нужный
ДС 3 состояние — нехватка, ощущение нехватки	ДС 3 результат — отсутствие
ДС 4 действие — потеря	КК — нейтральный
КК — отрицательный	

В отрывке из обращения, посвященному выработке стратегий по противодействию терроризму присутствует эвфемизм *take out*, осуществление им функций эвфемизма подтверждается сравнением с действием лексемы *to eliminate* в этом же контексте.

And since the day I took this office, I've authorized U.S. forces ***to take out*** *terrorists abroad precisely because I know how real the danger is.*

In Iraq and Syria, airstrikes ***are taking out*** *ISIL leaders, heavy weapons, oil tankers, infrastructure.*

КЛС — удаление	КЛС — избавление
КС 1 объект — предмет, человек	КС 1 объект — человек, предмет
КС 2 действие — избавиться	КС 2 характеристика — нежеланный, ненужный, необязательный
КС 3 действие — изменить местоположение	КС 3 действие — вывести, удалить
КС 4 действие — принуждение кого-либо исчезнуть	КС 4 — полностью, без остатка
КС 5 цель — очищение, освобождение	
КК — отрицательный	КК — отрицательный

Использование эвфемизмов второй группы происходит с целью оказания воздействия на мнение жителей страны, на мнение будущих избирателей.

Компонентный анализ политически корректных эвфемизмов позволяет сделать вывод о том, что именно выделение дифференциальных сем помогает подтвердить принадлежность лексической единицы к классу эвфемизмов. Безусловно, важным является контекстуальное окружение эвфемистической единицы в тексте, поскольку вне контекста лексическая единица может не выступать в качестве средства вуалирования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Блох М. Я. Язык, культура и проблема регуляции речевого общения // Язык. Культура. Речевое общение. — М., 2013. — № 2. — С. 5—9.

Будаев Э. В., Чудинов А. П. Метафора в политической коммуникации: монография. — М.: Флинта; Наука, 2008. — 248 с.

Гальперин И. Р. Стилистика английского языка. — М.: Высшая школа, 1981. — 334 с.

Логунова К. А. Эвфемизмы в дипломатическом языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики — Тамбов: Грамота, 2014. — № 12 (42): в 3-х ч. — Ч. II. — С. 109—112.

Панин В. В. Политическая корректность как культурно-поведенческая и языковая категория: дисс. канд. филол. наук. — Тюмень, 2004. — 217 с.

Политическая коммуникация. Политология: учебное пособие. — Ставрополь, 2006. — URL: http://all-politologija.ru/knigi/politologia-uchebnoe-posobie. — (дата обращения 12.04.2016).

УДК 81’373.47
ББК Ш81.2 Англ.-3
Код ВАК 10.02.20, 10.02.04

Куренная А.В.
Екатеринбург, Россия

ОСОБЕННОСТИ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КАРИКАТУРЫ КАК ИСТОЧНИКА КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ МЕТАФОР

Аннотация. В данной статье описываются основные компоненты политической карикатуры, приводится пример востребованных инструментов исследования данного типа креолизованных текстов, а также дается обзор современных исследований концептуальных метафор в политических карикатурах.

Ключевые слова: политическая карикатура, метафора, прецедентные феномены.

Сведения об авторе: Куренная Анастасия Валерьевна, аспирант кафедры английского языка, методики и переводоведения; ассистент кафедры английской филологии и сопоставительного языкознания.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Kurennaya A.V.
Ekaterinburg, Russia

THE PECULIARITIES OF POLITICAL CARTOONS AS A SOURCE OF CONCEPTUAL METAPHORS

Abstract. The aim of the article under consideration is to describe the main components and methods of analysis of political cartoons. The paper defines a number of approaches to the study of conceptual metaphors in political cartoons.

Keywords: political cartoon, metaphor, precedent-related phenomena.

About the Author: Kurennaya Anastasia Valeryevna, postgraduate student of the Chair of the English Language, Methodology and Translation Studies; assistant of the Chair of English Philology and Comparative Linguistics.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

© Куренная А.В., 2016

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 368.
e-mail: 2188921@mail.ru .

Карикатура, являясь особым жанром изобразительного искусства, соединяет в себе изображения, в которых сознательно создается комический эффект; «объединяется реальное и фантастическое; преувеличиваются и заостряются характерные черты фигуры, лица, костюма, манеры поведения людей и др. изменяются соотношения людей с окружающей средой, используются неожиданные сопоставления и уподобления» [Горкин 2007]. Как правило, карикатура используется для критически «целенаправленного преувеличения» и подчёркивания негативных сторон жизненных явлений или лиц [Горкин 2007].

Характерные черты современной политической карикатуры:

➢ определенная тематика, главными критериями которой являются актуальность и важность для общества в целом (лидирующие позиции здесь занимают военные конфликты, избирательные кампании, политика правительства и тд.);

➢ использование феномена преувеличенной похожести некоторых хорошо известных лиц или институтов для привлечения внимания;

➢косвенное воздействие. «Карикатура не имеет цели прямо воздействовать или менять коренным образом взгляды и установки человека» [Артемова 2002: 8];

➢политическая карикатура и включает в себя субъективную оценку событий (авторское начало), и несет в себе «след национального коллективного сознания» [Артемова 2002: 9];

➢минимизация текста подписи под карикатурой для того, чтобы воздействие было главным образом визуальным.

Исследования концептуальных метафор в политических карикатурах направлены на решение 4-х основных вопросов:

1) выявление ролей, приписываемых политикам;

2) анализ визуальных образов внешнего врага;

3) представление кандидатов во время выборов (президента и др. должность);

4) сопоставление вербальных и невербальных политических метафор в рамках одного исследования [Айнутдинов 2008: 48—52].

В ходе исследований, посвященных данной проблематике, ученым «удалось показать, что в основе осмысления определен-

ных политических событий как в вербальных политических метафорах, так и в политических карикатурах лежат одни и те же концептуальные метафоры, что является значимым подтверждением первичности ментальной природы метафоры, которая объективируется на разных уровнях политической семиотики» [Будаев, Чудинов 2006: 135— 136]. Необходимо обратить внимание и на тот факт, что карикатура не есть явление единичное по своей природе. А. С. Айнутдинов подчеркивает многослойность структуры языка карикатуры [Айнутдинов 2008: 50]. Вслед за А.С. Айнутдиновым мы склонны предположить, что в зависимости от аудитории (ее возрастной группы, степени подготовленности, рода деятельности и т. д.) из карикатурных текстов будет извлекаться разный смысл.

Непонимание карикатур действительно может быть обусловлено несовпадением систем ценностей и когнитивных баз представителей разных культур, понимание же может быть достигнуто лишь в том случае, если сюжет карикатуры основан на элементах, входящих в «универсальную» когнитивную базу. Политическая карикатура, выступая в качестве одного из самых мощных орудий неформальной политической коммуникации, приобретает все большую популярность. Основным инструментом исследования политической карикатуры является семиотический анализ, что обусловлено как спецификой данного вида креолизованного текста, так и основными признаками жанра [Ефимов 1961].

Одним из самых востребованных инструментов анализа креолизованного текста, неким ключом к интерпретации как вербальной, так и невербальной информации становится когни-

тивная метафора [Алексеев 1979].

В пользу выбора когнитивного инструментария анализа креолизованного текста можно привести следующие результаты психолингвистических исследований, которые гласят, что «информация, воспринимаемая по разным каналам — вербальный текст и изображение, – интегрируется и перерабатывается человеком в едином универсально-предметном коде мышления» [Жинкин 1982]. Современных исследователей все чаще привлекает внимание так называемая визуальная метафора. Данный элемент основывается на взаимодействии двух и более зрительных образов и характерен для динамического креолизованного текста (например, кинотекста, видеоклипа). В подобных динамических текстах визуальный ряд динамичен, богат и разнообразен. Однако если брать во внимание карикатуру, как один из видов креолизованных «статических» текстов, то в данном случае визуальная метафора, как правило, создается на синтезе визуального и вербального образов, причем, «визуальный образ часто представляет сферу-источник, вербальный же уровень — сферу-мишень» [Ворошилова 2007: 80].

Важность и значимость каждого элемента креолизованного текста, обуславливается подобными метафорическими образами, «построенными на традиционной ассоциативной связи вербального и визуального элементов, при которой текст является стимулом, а визуальный ряд дает верное русло для развития ассоциативного ряда». Способность к адекватному прочтению и пониманию таких текстов заключается в умении правильно интерпретировать эту связь.

Исходя из вышесказанного, следует, что в качестве одного из основных инструментов анализа креолизованных текстов может выступать когнитивная метафора, а именно визуальная метафора, чьей базой является визуальный образ. В современном научном дискурсе «правильное» прочтение визуальной метафоры, особенно в креолизованном тексте, возможно только с учетом социального контекста коммуникации, характеризующего ее участников, процессы продуцирования и восприятия текста с учетом фоновых знаний [Чудинов 2001].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Айнутдинов А.С. Карикатура как она есть // Образование. Медиа. Общество. — 2008. — № 3. — С. 48—52.

Алексеев В.А. Оружием политической сатиры. — М.: Мысль, 1979.

Артемова Е.А. Карикатура как жанр политического дискурса: автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Волгоград, 2002.

Будаев Э.В., Чудинов А.П. Метафора в политическом интердискурсе / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2006.

Ворошилова М.Б. Креолизованный текст: аспекты изучения // Политическая лингвистика. — Вып. (1)21 / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2007. — С. 75–80.

Горкин А.П. Современная иллюстрированная энциклопедия: Искусство. — Часть 2. — М.: Росмэн-Пресс, 2007. — 320 с.

Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. — М.: Наука, 1982.

Ефимов Б.Е. Основы понимания карикатуры. — М.: Академия художеств СССР, 1961.

Чудинов А. П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991 —2000) / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2001. — 238 с.

УДК 81’373.47
ББК Ш81.2(02) Англ.-3

Код ВАК 10.02.20, 10.02.04

Пономарева А.А.
Екатеринбург, Россия

ФИГУРЫ РЕЧИ НА БАЗЕ КАТЕГОРИИ ОПРЕДЕЛЕННОСТИ-НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПОЭЗИИ

Аннотация. В статье проанализированы и проиллюстрированы фигуры речи на базе категории определенности-неопределенности, а также описан стилистический эффект, который достигается путем использования тех или иных фигур речи в современной англоязычной поэзии.

Ключевые слова: категория определенности-неопределенности, фигуры речи, стилистический эффект.

Сведения об авторе: Пономарева Алина Александровна, ассистент кафедры английской филологии и сопоставительного языкознания.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Ponomaryova A.A.
Ekaterinburg, Russia

FIGURES OF SPEECH ON THE BASIS OF THE CATEGORY OF DEFINITENESS-INDEFINITENESS IN THE MODERN ENGLISH POETRY

Abstract. Figures of speech on the basis of the category of definiteness-indefiniteness are analyzed, described and illustrated in this article as well as the stylistic effect which is achieved by means of these figures in the modern English poetry.

Keywords: category of definiteness-indefiniteness, figures of speech, stylistic effect.

About the Author: Ponomaryova Alina Alexandrovna, Assistant of the Chair of English Philology and Contrastive Linguistics.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

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

e-mail: lina-ponomarewa@yandex.ru.

© Пономарева А.А., 2016

В нашем исследовании мы рассматриваем категорию определенности-неопределенности как функционально-семантическую, то есть значение определенности-неопределенности может выражаться средствами различных уровней языка, например, лексическими, синтаксическими. Языковые средства выражения категории определенности-неопределенности служат для передачи субъективного отношения говорящего к действительности, они способствуют акцентированию, выделению содержания высказывания. Благодаря этому создается эстетический эффект, а у реципиента создаются определенные ощущения и эмоции [Нефедов 2004: 118].

Характеристикой англоязычной поэзии является использование лексико-синтаксических средств экспрессивности — различных фигур. «Они необходимы там, где предполагается, что у говорящего … есть какое-то особое, новое представление о чём-либо, не получившее готового выражения в языке» [Хазагеров, Ширина 1999: 119]. И.В. Нефедов определяет фигуры как любые языковые средства, которые придают речи образность и выразительность [Нефедов 2004: 118]. А Ю.М. Скребнев — как синтагматически образуемые средства выразительности; они могут быть семантическими или синтаксическими, то есть образованными посредствам соединения слов, словосочетаний, предложений и представляющими особые стилистически значимые построения словосочетаний, предложений и групп предложений в тексте [Скребнев 1998: 591].

В нашем исследовательском материале мы выявили такие фигуры речи, как градация, различные повторы, параллельные

конструкции, а также риторические вопросы. В стихотворении У. Оуэна «Воздействие» автор ставит такие вопросы:

(1) *Watching, we hear the mad gusts tugging on the wire,/Like twitching agonies of men among its brambles./Northward, incessantly, the flickering gunnery rumbles,/Far off, like a dull rumour of some other war./* ***What are we doing here?/***

Местоимение первого лица множественного числа we имеет значение относительной определенности. Автор обращается к себе и любому читателю. Главная цель автора — заставить читателя задуматься о действительности, о том, что мы делаем в жизни не так. Автор говорит о себе, но подразумевает, что эта мысль может относиться к каждому. Риторический вопрос служит средством акцентуации внимания читателя на проблеме, которая беспокоит автора.

В этом же стихотворении автор прибегает к лексическому повтору указательного местоимения *this*:

(2) *Tonight,* ***this*** *frost will fasten on* ***this*** *mud and us/*

Указательное местоимение this является конституентом поля определенности. В данном случае у местоимения негативная эмоциональная окраска. Автор хочет показать свое раздражение холодной погодой и грязью.

Анафорическим повтором заканчивается стихотворение «Февраль» Джеймса Шуйлера:

(3) ***It's*** *the yellow dust inside the tulips./****It's*** *the shape of a tulip./****It's*** *the water in the drinking glass the tulips are in./****It's*** *a day like any other./*

Автор повторяет местоимение *it*, для того, чтобы акцентировать внимание читателя на цвете тюльпанов, форме, на том,

что в стакане именно вода и ничто иное. Возникает эффект обманутого ожидания, когда автор говорит, что этот день ничем не отличается от всех остальных дней. Чтобы подчеркнуть ту самую монотонность, автор и использовал анафорический повтор.

В стихотворении Джоанны Лимбург мы выявили контекст с параллельными конструкциями и с местоимением *he* в анафорической позиции и значением абсолютной определенности, где автор показывает нарастание своего негодования и беспомощность:

(4) ***He****'s a bully like that /and needs to put me down. /****He****'s a thwarted thug / and it's all thanks to me/*

Подводя итог, нужно сказать, что нами было проанализировано 100 стихотворений. Мы пришли к выводу о том, что чаще всего на базе категории определенности-неопределенности образуются различные повторы. Самым частотным является повтор отдельных местоимений или слов, несущих значение определенности-неопределенности. Такой повтор мы проследили в 73 стихотворениях из 100. Чаще всего авторы повторяют личные местоимения первого лица единственного числа, из чего можно сделать вывод, что авторы глубоко переживают происходящее с ними и хотят поделиться своими эмоциями с читателями. На втором месте по частоте стоят повторы указательных местоимений с негативной коннотацией. Авторы показывают свое неудовлетворение действительностью или поведением отдельных лиц, которым адресовано стихотворение. Повтор указательных местоимений с положительной коннотацией выявлен всего в 3 контекстах. Анафорический повтор имеет место быть**,** но он не получил такого широкого распространения как простой повтор. Часто анафорический повтор сочетается с параллельны-

ми конструкциями или градацией, что делает его еще более сильным средством выразительности. Авторы используют его, чтобы акцентировать внимание читателя на разных обстоятельствах, деталях, чтобы показать широту проявления какого-либо феномена. Такой вид повтора был реализован в 27 стихотворениях. Редким случаем является употребление дистантного повтора — 4 контекста. Не смотря на редкость проявления, такие повторы являются очень ярким средством выразительности: автор постоянно возвращает читателя к тому, что уже было сказано, тем самым он постоянно держит читателя в напряжении и не дает ему потеряться в своих мыслях во время чтения стихотворения. Что касается коннотации, то она может быть как положительная, так и отрицательная, это будет зависеть от конкретной реализации в тексте. Важно отметить, что личные местоимения как конституенты категории определенности-неопределенности являются наиболее частотными при построении речевых фигур.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Нефедов И.В. Языковые средства выражения категории определенности / неопределенности и их стилистические функции в отечественной рок-поэзии: дис. … канд. филол. наук. — Ростов-на-Дону, 2004. — 180 с.

Скребнев Ю.М. Фигуры речи // Русский язык. Энциклопедия. — М., 1998. — С. 590—592.

Хазагеров Т.Г., Ширина Л.С. Общая риторика: курс лекций и словарь риторических фигур. — Ростов-на-Дону, 1999. — 219 с.

УДК 811.16
ББК Ш81.1

Код ВАК 10.02.20

Пуресева М.А.
Екатеринбург, Россия

Pureseva M.A.
Ekaterinburg, Russia

МЕТАФОРИЗАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ОТОБРАЖЕНИЯ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ В СКАЗКАХ О. УАЙЛЬДА

METAPHOR AS A MEANS OF REALITY REFLECTION IN O. WILDE'S FAIRY TALES

Аннотация. Данная статья описывает основные тропеические характеристики английской литературной сказки, в частности сказок О. Уайлда.

Ключевые слова: художественный текст, сказка, тропы, О. Уайлд.

Abstract. This article describes the text levels and characteristics of metaphorisation process, with special emphasis on English authorial fairy tale, creations by O. Wilde in particular.

Keywords: text, fairy tale, tropes, O. Wilde.

Сведения об авторе: Пуресева Майя Альбертовна, магистрант.

Место учебы: Уральский государственный педагогический университет.

About the Author: Pureseva Maya Albertovna, undergraduate student.

Place of studies: Ural State Pedagogical University.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, ауд. 459.

e-mail: Maya-pureseva@rambler.ru

© Пуресева М.А., 2016

Творчество О. Уайльда философично. Философские идеи в каждом произведении писателя передаются разными способами и методами, включая использование разнообразных стилистических приемов, которые создают неповторимую общую атмосферу и задают стилистику повествования.

В данной статье объектом анализа являются сказки Оскара Уайльда. Основной задачей всех сказок является воспитание и расширение смыслового поля важнейших нравственных понятий, таких как, например, доброта, милосердие, гуманность. И сказки Оскара Уайльда не являются исключением, они имеют глубокое нравственное содержание. В «Великане-эгоисте» он показывает, как эгоизм, жадность и алчность этого мира уничтожают вокруг себя все живое, а в «Замечательной ракете» блестяще высмеивает пустоту и напыщенность гордящейся своей родовитостью знати [Соколянский 1990].

Сказки О. Уайльда проникнуты раздумьями о соотношении добра, пользы и красоты. Вместе с саркастическим высмеиванием недостатков несправедливого мира они содержат страстную проповедь добра, сочувствия и красоты [Горбунов 1978].

В своих сказках Оскар Уайльд использует значительное количество разнообразных стилистических приемов. Благодаря точно выбранному слову писателя, мы можем услышать стук града по крыше и вой зимнего ветра, почувствовать ледяное дыхание стужи и увидеть цветущий сад [Соколянский 1990].

Мощным средством трансформации окружающей автора действительности в художественный текст сказки является метафоризация, которая является излюбленным приемом О. Уайльда. Чуть подробнее рассмотрим теоретические аспекты данного явления.

Теория метафоры развивается в русле исследования языкового символизма, в плане соотношения «знак — значение — символ».

Метафорическое преобразование — звено выводимого, переносного смысла исходной номинации. Отношения сходства,

тождества, подобия отражаются в единстве материальной оболочки слова, и эта общность имени побуждает адресата речи осознавать общность объектов. Метафора может возникнуть на основе признаков, самому предмету иногда и несвойственных, но приписываемых ему по ассоциации с другими предметами.

Метафора выступает как способ концептуализации окружающей действительности на основе образной аналогии, сквозь которую «просвечивают» этнокультурные основания характеристики соответствующих явлений. В качестве одной из сущностных характеристик метафоры исследователями отмечается, что «базовая ассоциативная связь, существующая между признаком и предметом, в наибольшей степени его выражающим, взаимодействует (но не отождествляется) с существующими в национальном сознании параллельными ассоциациями, раскрывающими символическое отношение к тому или иному понятию» [Кулиев 1987].

Метафора рассматривается как основная мыслительная операция в процессах категоризации и концептуализации действительности.

Большая часть метафор указывает на проявление признака, дает обобщенное представление о значении знака. Метафора выступает как инструмент для передачи признака.

Самым распространенным источником метафоры для оценочной характеристики человека является номинация представителей животного мира. Метафора используется говорящим чаще всего для образной оценки человека, его внешности, поведения, характера, интеллекта и др. Метафора — одно из универсальных средств номинации, основанное на ассоциациях по сходству, которое учитывает также социальную и индивидуальную оценку означаемого. «Создаваемые и хранимые в памяти ассоциации относятся к различным уровням и обладают общечеловеческим, национальным, профессиональным или субъективно-личностным статусом» [Лакофф 1990].

Таким образом, в основе метафоризации лежит либо конкретный признак, который можно выделить, либо некое впечатление, производимое сопоставляемыми предметами. «Метафора переносит слово от одного значения к другому по качеству на том основании, что различные предметы могут производить на нас своими действиями и свойствами одинаковые впечатления» [Сепир 2001]. Исходя из этого, метафоризация как механизм образования вторичных значений используется не только непосредственно в метафорах, но и в олицетворениях, эпитетах и гиперболах.

Материалом исследования послужили оригинальные тексты сказок Уайльда «Великан-эгоист» (The Selfish Giant), Соловей и Роза (The Nightingale and the Rose), День рождения Инфанты (The Birthday of the Infanta) и «Замечательная ракета» (The Remarkable Rocket).

Итак, рассмотрим средства выразительности, основанные на процессе метафоризации, такие, как олицетворение (персонификация), метафора, гипербола и эпитет, в сказках О. Уайльда.

К числу наиболее употребляемых средств языковой экспрессии можно отнести стилистический прием персонификации. Например, из сказки «The Selfish Giant»: *«The only people who were pleased were the Snow and the Frost»; «Spring has forgotten this garden»; «The Frost painted all the trees silver»; «They (Snow and Frost) invited the North Wind to stay with them, and he came»; «And the trees were so glad to have the children back again that they had covered themselves with blossoms, and were waving their arms gently above the children's heads»; « 'Climb up! little boy,' said the Tree, and it bent its branches down as low as it could»; «The trees forgot the blossom»* [Wilde 2008].

А персонажами сказки «The Remarkable Rocket» являются такие персонифицированные предметы, как: «Rocket» (Ракета), «Roman Candle» (Римская Свеча), «Bengal Light» (Бенгальский Огонь), «Catherine Wheel» (Огненный Фонтан), «Cracker» (Петарда), «Fire-balloon» (Огненный Шар). Подобные примеры

олицетворения служат для иносказательной подачи информации и выражению завуалированного критического отношения автора к лицам, являющимся носителями отрицательных качеств, которые приписываются вымышленным персонажам сказок.

В процессе исследования были выявлены следующие метафоры:

«The Giants heart melted when he looked out»; «A strange awe fell on him and he knelt before the little child»; «The children are the most beautiful flowers of all» (The Selfish Giant).

«He had dreamy violet eyes»; «and he spread a pair of lovely gauze wings» (The Remarkable Rocket).

«My roses are yellow, it answered; 'as yellow as the hair of the mermaiden who sits upon an amber throne, and yellower than the daffodil that blooms in the meadow before the mower comes with his scythe» (The Nightingale and the Rose) [Wilde 2008].

«… in her hair, which like an aureole of faded gold stood out stiffly round her pale little face» (The Birthday of the Infanta) [Wilde 2008].

Метафора является мощным средством характеристики явлений и предметов действительности и в значительной степени способствуют раскрытию авторского мироощущения, выявляя субъективно-оценочное отношение писателя к фактам этой объективной действительности.

Все, что изображает Оскар Уайльд, как правило, является очень живописным, точным и изысканным, и для того, чтобы достичь такого результата, О. Уайльд, равно, как и перечисленные выше средства выразительности, широко использует такую разновидность тропа, основанную на метафоризации, как гипербола:

«It was so long since he had heard a bird sing in his garden that it seemed to him to be the most beautiful music in the world»; «the trees were so glad to have the children back again that they had covered themselves with blossoms, and were waving their arms gently above the children's heads» (The Selfish Giant).

«The world is an enormous place»; «He flew so high that the people were afraid that he would never come down again»; «It is a most joyful occasion»; «It is really too dreadful! I shall never get over it»; «In fact, you are the most affected person I ever met»; «You are the rudest person I ever met»; «They danced so beautifully that the tall white lilies peeped in at the window and watched them, and the great red poppies nodded their heads and beat time»; «I shall go much higher than the stars, much higher than the moon, much higher than the sun». (The Remarkable Rocket) [Wilde 2008].

Большой интерес представляют эпитеты, использованные автором: «a large lovely garden»; «soft green grass»; «delicate blossoms»; «a delightful spot»; «a delicious perfume»; «the little Princess»; «a great honour»; «true lovers»; «an enormous place»; «supercilious-looking Rocket» [Wilde 2008].

Таким образом, результаты проведенного нами лингвостилистического анализа позволяют сделать вывод о том, что средства языковой экспрессии в сказках Оскара Уайльда широки и разнообразны и основаны в основном на процессе метафоризации. Оскару Уайльду не свойственно стерилизованное изложение фактов, более того, он сильно приукрашивает их, прибегая к богатейшему арсеналу выразительных средств языка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Горбунов А.М. Оскар Уайльд // Горбунов А.М. Поэтические голоса столетия. 1871—1971. — М.: Книга, 1978.

Кулиев Г.Г. Метафора и научное познание. — Баку, 1987.

Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем // Теория метафоры. — М.: Прогресс, 1990.

Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. — М.: Прогресс, 2001.

Соколянский М.Г. Оскар Уайльд: Очерк творчества. — К.; Одесса, 1990.

Wilde O. Fairy Tales. — М.: ОАО Издательство Радуга, 2008.

УДК 81’373.47
ББК Ш81.2

Код ВАК 10.02.19,
10.02.20

Рябова И.Ю.
Екатеринбург, Россия

Ryabova I.Y.
Ekaterinburg, Russia

ОСОБЕННОСТИ КОМПОНЕНТНОГО АНАЛИЗА ЛЕКСЕМ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ

PECULIARITIES OF COMPONENTIAL ANALYSIS OF LEXEMES IN LITERARY TEXT

Аннотация. Данная статья фокусирует внимание на основных характерных чертах анализа лексем и метафорических оборотов в художественном произведении. Лексическое значение слово — сложная структура, неизбежно вызывающая трудности в интерпретации. Компонентный анализ в художественном пространстве как процесс «разложения на семы» должен проходить в несколько этапов, а именно следует учитывать следующее: тематический контекст всего литературного произведения, анализ так называемого «негативного материала» лексем, взаимодействие и корреляция лексем, слов и словосочетаний внутри «тематической сетки», сравнение синонимов в парадигматическом ряду с целью выявления или констатации факта отсутствия

Abstract. The present article focuses on the main characteristic features of analyzing lexemes and metaphoric units in any literary texts. The issue in question arouses a lot of difficulties mainly because of the complexity of the word lexical meaning itself. Componential analysis, thus, the process of plucking out certain semes, should be directed according to the following points: taking into account the thematic context of the whole work, analysis of the so-called «negative material», dwelling upon the lexemes and their semes within the «thematic net», comparison with the synonyms (equivalents of other translations) in order to distinguish or establish absence of some indication in the lexeme, taking into consideration the lexemes with the same root, mentioned in this

© Рябова И.Ю., 2016

того или иного признака лексемы, учет словообразовательного ряда.

literary work.

Ключевые слова: лексема, сема, лексико-семантический вариант, тематическая сетка, сопоставительное исследование, компонент, синтагматические и парадигматические отношения.

Keywords: lexeme, seme, lexico-semantic variant, thematic net, contrastive investigation, component, syntagmatic relations, paradigmatic relations.

Сведения об авторе: Рябова Ирина Юрьевна, аспирант кафедры английского языка, методики и переводоведения.

Место работы: Уральский Государственный Педагогический Университет

About the Author: Ryabova Irina Yurievna, post-graduate student of the Chair of the English Language, Methodology and Translation Studies.

Place of employment: Ural State Pedagogical University

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 459.

e-mail: i.y.ryabova_3012@mail.ru.

Лексическое значение слова — это не только среда, в которой формируется определенное понятие, но это сложная структура, «разложение» которой на компоненты позволяет выявить скрытые смыслы лексем как на парадигматическом, так и на синтагматическом уровне их взаимодействия. Вслед за З.Д. Поповой и И.А. Стерниным в данном исследовании мы будем отталкиваться от следующего определения: «Значение слова — определенная интегральная полевая структура, образуемая несколькими семантическими компонентами разного объема…» [Попова 2014: 48].

В качестве «семантических компонентов разного объема» могут выступать семы, принадлежащие классификациям разных языковедов: эксплицитные и имплицитные, доминирующие и зависимые, ядерные и периферийные, обязательные и факультативные, экстралингвистически обусловленные и лингвистически обусловленные, актуальные и потенциальные, явные и скрытые, индуцирующие и индуцируемые, узуальные и окказиональные, терминологические и нетерминологические, запрещающие и разрешающие и др. [Арнольд 2015: 60; Васильев 2012: 90—105; Кузнецова 1982: 33—35; Лайонз 1978: 496; Никитин 1983: 32—40, и др.]. Изучение особенностей семантики языковых единиц с помощью компонентного анализа становится первоосновой для максимально правильной интерпретации художественного текста, языка конкретного автора в целом и двуязычных сопоставительных исследований.

В рамках данной статьи рассмотрим основные трудности и особенности компонентного анализа в художественном произведении.

Первая особенность компонентного анализа непосредственно в языке художественной литературы — учет общего тематического контекста произведения, а не только знание непосредственного лексического окружения. Особенно это касается многозначных слов, откуда возникает вопрос: какой лексико-семантический вариант подразумевает автор художественного произведения в составе конкретного метафорического оборота? Необходимо отметить, что структура многозначного слова такова, что если изображать ее графически в виде круга, то она должна бы была выглядеть не как круг, поделенный на секторы («варианты» этого

абстрактного «общего значения»), а как ряд соприкасающихся друг с другом — и отчасти наложенных друг на друга — кругов [Шмелев 2007: 76]. В исследовании многозначного слова важно не просто интуитивно предположить его значения (актуализированные семы), а уловить ассоциативные семантические связи не только между самими значениями, но и в плане парадигматических отношений в контексте с другими словами и периодами. Установление таких ассоциаций связано зачастую с изучением стиля писателя, идейного содержания художественного произведения, что впоследствии облегчает работу на такой ступени исследования семантики слова как дефиниционный анализ, т.к. именно с помощью последнего отбирается и выверяется эмпирическая база исследования [Шустрова 2007: 68].

Одним из этапов компонентного анализа в сопоставительном исследовании художественного текста неизбежно становится анализ так называемого отрицательного языкового материала (термин И. М. Кобозевой). Суть — в том, чтобы найти такие контексты, в которых та или иная единица (семема, впоследствии разложимая на семы) либо неприемлема совсем, либо выглядит необычно, странно [Кобозева 2014: 118]. Данный метод может способствовать, с одной стороны, выявлению того неповторимого признака основания метафоры, например, который лег в основу созданного переводчиком образа или, наоборот, привести к диффузности значений, и, как следствие, не представлять особой ценности для сопоставительного исследования.

С вышеупомянутыми характерными чертами компонентного анализа художественного пространства тесно связана следующая — необходимость рассмотрения всех контекстов, со-

держащих определенную лексему, параллельно. Под «всеми контекстами» мы понимаем как можно большее число найденных контекстов в конкретном произведении. Согласно теории ассоционизма (термин Н.В. Крушевского), мышление человека функционирует таким образом, что одна мысль легко порождает совершенно другую [Комлев 1969: 15—16]. Совокупность контекстов в их связности, последовательности в пространстве произведения, их совместимости или противопоставлении дают основания для анализа мельчайших оттенков и «подподзначений» (термин Э.М. Медниковой) [Медникова 1974: 153]. Назовем данный этап компонентного анализа процедурой анализа пересекающихся значений. Результатом данного метода становится создание определенного семантического поля или так называемой «тематической сетки» (термин И.В. Арнольд), в которую входят узловые семемы всех метафорических оборотов с выбранной в качестве центральной лексемой. Следует отметить, что в нашем исследовании нам ближе не понятие семантического поля, а именно «тематической сетки», т.к. во вторую могут быть включены не только отдельные лексемы, а целые обороты и словосочетания, и на первый план выдвигаются синтагматические отношения [Арнольд 2015: 254—259]. Опираясь на определение семантического поля, представленное И.М. Кобозевой, определим основные характеристики «тематической сетки» как совокупности таких языковых единиц, как отдельных лексем, словосочетаний и предложений, объединенных общностью содержания и отражающих понятийное, предметное или функциональное сходство обозначаемых явлений [Там же: Кобозева

2014: 102]. Таким образом, «тематическая сетка» имеет следующие свойства:

1) наличие семантических отношений (корреляций) между составляющими ее языковыми единицами разного уровня;

2) системный характер этих отношений;

3) взаимозависимость и взаимоопределяемость лексических единиц;

4) относительная автономность «тематической сетки»;

5) непрерывность обозначения ее смыслового пространства (частотность употребления лексем из данной тематической сетки на протяжении всего произведения);

6) взаимосвязь «тематических сеток» в пределах всего пространства художественного произведения [Кобозева 2014: 102—103].

Таким образом, сопоставительное исследование лексем в языке художественной литературы, в метафорических оборотах в частности, так или иначе, начинается на синтагматическом уровне, так как «семантика не может быть понятием арифметического характера, т.е. результатом деления или сложения элементарных значений в некоторый цельный смысл; наоборот, элементарные значения отдельных единиц есть результат структурирования тотального смысла высказывания (в данном случае метафорического оборота)…» [Колшанский 1980: 142].

Помимо синтагматического уровня, или, пользуясь термином Э.М. Медниковой, — текстоцентрического подхода в компонентном анализе лексики — важную роль играет и парадигматика или лексицентрический подход [Медникова 1974: 7].

Если речь идет о двуязычном переводе, и мы имеем дело с несколькими эквивалентами русскоязычного оригинала, то данные лексемы, метафорические обороты, словосочетания мы намерены рассматривать в качестве синонимов. Примеры точной или полной синонимии, как отмечают российские и зарубежные языковеды, встречаются исключительно редко; одним из типов синонимии И.М. Кобозева выделяет экспрессивно-стилистическую синонимию [Кобозева 2014: 103—105; Лайонз 2010: 472]. Как следствие, сопоставление лексем в аспекте парадигматики помогает выявить наличие или отсутствие стилистически окрашенной тональности, «аффективного элемента» (термин по Ж. Вандриесу), в дальнейшем оказывающего влияние на создание коннотации, образа и ассоциации [Вандриес 1937: 150]. Придерживаясь мнения Д.Н. Шмелева, заметим, что экспрессивно-стилистические элементы не только окрашивают само восприятие смысла, но и неизбежно влияют на его соотношение с другими лексико-семантическими единицами языка, т.е. оказываются небезразличными для структуры тех семантических рядов, в которые входит данное слово. Кроме того, появление в семантике слова эмоционально-оценочных элементов, если они устойчиво закрепляются за данным словом, приводит к более или менее заметным сдвигам в его соотношении с другими словами и, как неизбежный результат, к изменению его собственной семантической структуры [Шмелев 1964: 110—113]. Подобной точки зрения придерживаются В.А. Звегинцев и Э.М. Медникова, акцентируя внимание на необходимости представить слово в его синонимических рядах с точки зрения лексико-стилистической парадигмы с целью определения более

точного его значения и понимания содержания-намерения, т.е. целевой направленности высказывания [Звегинцев 1957: 140; Медникова 1974: 54—55, 100—103]. Такая логика приводит к необходимости выделения в компонентном анализе лексем коннотативного компонента, особенно в тех случаях, где он оказывается контекстно обусловленным, носит системный характер и приводит к семантическому сдвигу. Таким образом, четвертой особенностью данного метода исследования в произведении художественной литературы является выделение коннотативного элемента на основе сопоставления эквивалентов переводов в качестве синонимов.

С определением коннотации тесно связана следующая особенность — анализ лексемы в парадигматическом аспекте с точки зрения словообразовательных рядов в данном художественном произведении [Медникова 1974: 60]. Целью данного этапа является выявление дополнительной дистрибуции однокоренного слова, т.е. употребление лексемы в конкретных структурах, в которых не может употребляться другая лексема (в данном случае эквивалент-синоним). В этом методе исследования семантики слова мы отталкиваемся от мнения, например, Ю. Найды о том, что «определить» значение слова есть описать его дистрибуцию. Так, критерием, конкретизирующим различные реализации этого значения, может служить релевантное различие в лексико-грамматических подклассах и лексических рядах, с которыми сочетается исследуемое слово. Например, внутри наиболее частотной модели глагольной сочетаемости V + N можно различать N одушевленное и N неодушевленное [Медникова 1974: 103]. Результатом является выявление кон-

кретных вариаций сем — аллосем, — которые реализованы в данном лексическом значении.

Пятой, не менее важной особенностью в компонентном анализе художественного произведения, является «вживание» в культуру исследуемого языка. В англо-русском сопоставительном исследовании полюсами анализа становятся русскоязычная и англоязычная культура соответственно, т.к. «…глубинное творческое понимание должно происходить в контексте всей культуры…» [Арнольд 2015: 346]. Как отмечает Дж. Лайонз, «… язык конкретного общества является составной частью его культуры и что лексические разграничения, проводимые каждым языком, обычно отражают важные (с точки зрения этой культуры) свойства объектов, установлений и видов деятельности того общества, в котором функционирует язык…» [Лайонз 2010: 456].

Следовательно, в компонентном анализе произведения художественной литературы следует учитывать культурную «относительность» понятий исследуемых языковых единиц. В силу того, что, по замечаниям Дж. Лайонза, семантика языка носит «кругообразный» характер, существует большая вероятность обращения к словарям символов, этимологическим словарям, синонимическим, словарям метафор и др. с целью усвоения референции лексических единиц и смысловых отношений, связывающих единицы в контекстах их употребления [Лайонз 2010: 458].

Подводя итог вышесказанному, подчеркнем, что пробуждая в читателе его собственные мысли, вызывая активное отношение к описываемому, помогая понимать важные стороны жизни и постигать отношения других людей, художественная литера-

тура (как оригинальные произведения, так и переводы) не предполагает произвольного толкования. Для раскрытия идейного и эстетического богатства произведения, его эмоциональной тональности большое значение имеет понимание лексической (в том числе метафорической) семантики вследствие обращения к компонентному анализу, в котором необходимо учитывать следующие особенности:

– общий тематический контекст произведения;

– анализ отрицательного языкового материала в данном художественном пространстве;

– анализ пересекающихся значений с целью формирования «тематической сетки»;

– необходимость сопоставления эквивалентов-синонимов с целью выявления коннотативных компонентов;

– процесс выявления дополнительной дистрибуции среди лексем словообразовательного ряда;

– «вживание» в культуру исследуемого языка посредством обращения к разным видам словарей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Арнольд И.В. Семантика. Стилистика. Интертекстуальность. — М.: ЛЕНАНД, 2015. — 448 с.

Васильев Л.М. Современная лингвистическая семантика: Учебное пособие. Изд. 3-е. — М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. — 192 с.

Вандриес Ж. Язык. — М.: Государственное социально-экономическое издательство, 1937. — 410 с.

Звегинцев В.А. Семасиология. — М.: Издательство Московского Университета, 1957. — 321 с.

Кобозева И.М. Лингвистическая семантика. — М.: ЛЕНАНД, 2014. — 352 с.

Колшанский Г.В. Контекстная семантика. — М.: Издательство «Наука», 1980. — 149 с.

Комлев Н.Г. Компоненты содержательной структуры слова. — М.: Издательство Московского Университета, 1969. — 191 с.

Кузнецова Э.В. Лексикология русского языка. — М.: Высшая школа, 1982. — 216 с.

Лайонз Дж. Введение в теоретическую лингвистику. — М.: Едиториал УРСС, 2010. — 544 с.

Медникова Э.М. Значение слова и методы его описания. — М.: Высшая школа, 1974. — 201 с.

Никитин М.В. Лексическое значение слова (структура и комбинаторика). — М.: Высшая школа, 1983. — 127 с.

Попова З.Д., Стернин И.А Лексическая система языка: Внутренняя организация, категориальный аппарат и приемы описания. — М.: ЛЕНАНД, 2014. — 176 с.

Шмелев Д.Н. Проблемы семантического анализа. — М.: Издательство ЛКИ, 2008. — 280 с.

Шустрова Е.В. Афроамериканский английский: В 2 т. — Т. 1. Лексика и текст. — М.: Флинта: Наука, 2007. — 640 с.

УДК 81’373.47
ББК Ш81.2 Англ.-3

Код ВАК 10.02.20, 10.02.04

Самут А.В.
Екатеринбург, Россия

ЗООМОРФИЗМЫ В РЕКЛАМЕ (НА ПРИМЕРЕ ВИДЕОРОЛИКА КЕТЧУПА ХАЙНЦ)

Аннотация. В современной культуре коммерческий потенциал зооморфных образов постоянно растет. Данная статья посвящена описанию нескольких ключевых зооморфизмов в английском креолизованном тексте динамичного типа на материале рекламы пищевых продуктов.

Ключевые слова: зооморфные образы, зооморфизмы, реклама пищевых продуктов.

Сведения об авторе: Самут Александра Валерьевна, магистрант.

Место работы: МАОУ СОШ №77 г. Екатеринбурга

Samut A.V.
Ekaterinburg, Russia

ZOOMORPHISMS IN ADVERTISING (ON THE BASIS OF THE VIDEO OF HEINTZ)

Abstract. The commercial potential of zoomorphic images in contemporary world is constantly growing. The article deals with the description of some key zoomorphisms in English creolized text of dynamic advertising on the material of food commercials.

Keywords: zoomorphic images, zoomorphisms, food commercials.

About the Author: Samut Aleksandra Valer’evna, undergraduate student.

Place of employment: school №77 Ekaterinburg

Контактная информация: 620135, г. Екатеринбург, ул. Стачек 70-83.

e-mail: alexsamut@yandex.ru.

© Самут А.В., 2016

Цель работы — описать ключевые зооморфизмы, отобранные из англоязычной рекламы пищевых продуктов.

Актуальность данной работы заключается в самом материале рекламы пищевых продуктов, так как реклама отличается своей динамичностью, и для привлечения потребителей требуются новые образы. Мы обращаемся к современной рекламе пищевых продуктов.

В качестве объекта исследования выступает английский креолизованный текст динамичного типа. Предмет исследования — функционально-семантическая группа зооморфизмов, используемых в рекламе пищевых продуктов. Основным методом исследования выступил описательный метод, реализованный через элементы компонентного анализа.

Зооморфные образы вызывают эмоциональный отклик в душе человека, обращаются к его подсознанию. Сейчас на первом месте стоит не отображение действительности и даже не красота, а эффективное воздействие на человека, которое подвигло бы его на приобретение той или иной продукции. Использование таких образов в рекламе пищевых продуктов, прежде всего, обусловлено культурным значением, которым наделяются образы животных, вобравшие в себя разные смыслы, их визуальной привлекательностью, делающей в глазах покупателей товар более доступным, а также тесной связью животных и человека в бытовой сфере. Чаще всего для рекламных образов используются преимущественно положительные качества зверя, так как реклама проецирует идеальное пространство. Образы животных в таком контексте полисемантичны, поэтому могут выражать различные идеи. Спектр применения зооморфных об-

разов в современном рекламном пространстве чрезвычайно велик, а роли, предназначенные образам животных, разнообразны. В рекламе звери используются как олицетворение природных сил, эталоны грации, красоты, небывалой силы, выносливости, скорости и т. д., т. е. делается упор на их уникальные качества, которые используются для усиления характеристик продукции, улучшения ее восприятия [Храмова 2012: 224]. Например, одним из популярных образов рекламы Кока-колы стал белый медведь, закрепивший в подсознании потребителей образ откровенности, романтичности и прямоты, ассоциируемый с данной маркой. В рекламе печенья «Victoria» появляются детеныши разных животных (котята, щенята, поросята, утята и другие) для создания чувства тепла, уюта, заботы.

Хотелось бы подробнее остановиться на рекламном ролике кетчупа Хайнц. Мы видим красивую природу, зеленая трава, голубое небо с воздушными белыми облаками. Вдалеке видны зеленые деревья и рельефные горы. По полю бегут таксы в костюме хот-дога, такс очень много, они все разные: есть как маленькие, так и большие. А потом они прыгают на руки к людям, одетым в костюмы кетчупа Хайнц разных сортов. Данный ролик построен на семах «энергия», «верность, преданность, дружественность», «радость от предстоящей встречи», «натуральность». Если мы обратимся к выражению «hot dog», то можно выделить наиболее интересные значения: «вот это да! здорово!»; «показуха»; «ловкий спортсмен».

Выбор таксы очевиден. Из истории известно, что один франкфуртский мясник изготавливал колбаски под названием «Dachshundwurst», колбаска-такса. Немецкий эмигрант привёз в

США эту колбаску. Начиная с 1871 года, он начал продавать колбаску, обёрнутую ломтиками хлеба. И теперь в США среднестатистический американец съедает в год более 60 хот-догов.

Такса — охотничья порода собак, отличающаяся короткими лапами. Таксы использовались для поиска, преследования и загона барсуков и других норных животных. По натуре дружелюбная, активная, энергичная, с уравновешенным темпераментом и чувством собственного достоинства, любопытная и неутомимая охотничья собака с превосходным чутьём. Это собака с громким голосом, отважная, с охранными качествами, смелая, серьёзная, целеустремлённая и самостоятельная. Мы можем отметить, что в данном ролике на первый план выходит сравнение длины этой породы с сосиской для хот-дога, отражаются особенности такс: дружелюбие, активность, энергичность. Потребителю совсем не демонстрируют охранные и охотничьи качества этой породы собак.

Можно предположить, что выбор такого образа как такса в костюме хот-дога окажется эффективным для потребителей, так как внушает доверие, пробуждает аппетит. Место, где происходит встреча собак с «кетчупами» подтверждает лозунг продукции Хайнц: «только натуральные ингредиенты».

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Храмова М.Н. Зверь как бренд. Зооморфные образы в рекламе // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. — Вып. 4(2). — Санкт-Петербург. — 2012. — С. 224—231.

УДК 81’373.47
ББК Ш81.2 Англ.-3

Код ВАК 10.02.04

Файзуллин Д.Т.
Екатеринбург, Россия

СПОСОБЫ ИНТЕРПРЕТАЦИИ И АНАЛИЗА ЛЕКСИЧЕСКИХ И ГРАММАТИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ В ЦИКЛЕ СТИХОВ ГЕРТРУДЫ СТАЙН «TENDER BUTTONS»

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые из способов интерпретации элементов художественного текста цикла стихов в прозе Гертруды Стайн «Tender Buttons». Под этими элементами подразумеваются: семантические и грамматические отступления от норм английского языка, которые способны проявить себя только в условиях специально созданного текста художественного стиля. Основное внимание уделяется лингвистическому обоснованию способов интерпретации с их совмещением с художественными и критическими практиками анализа.

Ключевые слова: литература, художественный стиль, семантика, грамматика, лексика, лексическое значение, знак, интерпретация.

Faizullin D.T.
Ekaterinburg, Russia

INTERPRETATION METHODS OF SEMANTIC AND GRAMMATICAL COMPONENTS OF THE PROSE POEM BOOK «TENDER BUTTONS» BY GERTRUDE STEIN

Abstract. Interpretation methods of various components of the prose poem book «Tender Buttons» by Gertrude Stein are examined in this article. Semantic and grammatical deviations from English language norms are understood by these components. These components are able to reveal themselves only in a specially composed text of literary style. The analysis methods are based on linguistic features and literary and critical practices.

Keywords: literature, literary style, semantics, grammar, lexis, lexical meaning, sign, interpretation.

© Файзуллин Д.Т., 2016

Сведения об авторе: Файзуллин Дамир Тельманович.

Место работы: МАОУ СОШ №106, г. Екатеринбург.

About the Author: Faizullin Damir Telmanovich.

Place of employment: Public autonomous general educational institution Secondary general school №106, Ekaterinburg.

Контактная информация: 620085, Россия, г. Екатеринбург, ул. Титова, д. 28, литер А.
e-mail: damir.ft@gmail.com.

Цикл стихов в прозе Гертруды Стайн «Tender Buttons» является одним из самых многогранных и технически сложных произведений модернизма XX века. В настоящее время создан достаточно большой комплекс литературоведческих текстов с целью расшифровать произведение Гертруды Стайн не только для носителей языка, но и подготовить его для последующего перевода на другие языки. Одними из самых распространенных критических подходов и трактовок являются: 1) «перевод» визуально воспринимаемого мира на язык слов; 2) воссоздание кубистического видения мира [Kellner 1988]. М. Перлофф отмечает, что в «Tender Buttons» автор использует метонимический стиль стихов-загадок, заглавия которых служат своеобразным «толчком» к созданию вербальной кубистической поэтики [Perloff 1988: 97], в которой доминирующим элементом является работа со «знаком». Используя средства данной поэтики, автором созданы чрезвычайно сложные для понимания и интерпретации образы тривиальных предметов повседневной жизни [Морженкова 2008: 15].

Гертруда Стайн работает одновременно с несколькими областями языка, в том числе с планами выражения и содержания

и в то же время с характеристиками самого объекта, которые выходят за рамки вышеупомянутых планов. Данное явление можно описать как работу с «классическим семантическим треугольником», связывающим реальный объект, мысль об этом объекте в сознании субъекта и слово. Этот треугольник является проекцией трех взаимосвязанных воздействий, характеризующих, согласно В. фон Гумбольдту, язык: реальной природы вещей, субъективной природы народа и своеобразной природы языка, выступающего посредником между миром внешних явлений и внутренним миром человека [Гумбольдт 1984: 319]. Учитывая данное определение, одной из черт поэтики Гертруды Стайн может быть названо стремление к нахождению новых связей между объектами материальной и духовной природ и возможностью их выражения через призму субъекта при переосмыслении конвенциональных норм употребления лексико-грамматических средств языка оригинала.

При интерпретации «Tender Buttons» необходимо учитывать приверженность автора идеям кубизма [Stein 1985], развитие которых по временным рамкам примерно совпало в словесной и визуальной формах данного течения. Поскольку для кубизма знак и работа над ним составляют основную часть художественной практики, то при интерпретации Гертруды Стайн необходимо обозначить три основных аспекта в изучении знака и знаковой системы (т. е. совокупности знаков, устроенной определённым образом): 1) синтактика, изучающая внутренние свойства систем знаков безотносительно к интерпретации (правила построения знаков в рамках знаковой системы); 2) семантика, рассматривающая отношение знаков к обозначаемому (содержание знаков) или соотношения между знаками и их интер-

претациями, независимо от того, кто служит «адресатом» (интерпретатором); 3) прагматика, исследующая связь знаков с «адресатом», т. е. проблемы интерпретации знаков теми, кто их использует, их полезности и ценности для интерпретатора [Шрейдер 2012; Зубкова 2010]. Здесь формируется следующая особенность поэтики Гертруды Стайн: отношение к слову (а также к отношениям между обозначаемым и обозначением) как к «знаку» с позиции кубизма, то есть попытка изобразить и описать за счет лексико-грамматических единиц языка оригинала наиболее глубинные связи между обозначаемым и обозначением, расширить их или найти способы для создания новых.

Как говорилось выше, Гертруда Стайн производит изменения в плане содержания используемых ей лексем за счет контекста, в котором они сталкиваются. Это приводит к тому, что план содержания не соответствует изначальному словарному плану выражения. Как пример данной художественной практики могут быть приведены следующие словосочетания прилагательных и существительных: «*single hurt color*», «*tender buttons*», «*a little calm*», «*established color*», «*sick color*», «*sad size*» [Stein 1997] и т.д. Особенностью выбора данных словосочетаний и лексем является то, что одна из лексем в рамках словосочетания имеет абстрактное значение, а другая — предметное (свойственное только материальной картине мира). При этом в рамках конвенционального использования языка данные словосочетания для носителей языка являются неупотребительными в большинстве случаев, за исключением искусственно созданного текста литературного стиля [Welch 2001].

Согласно толковому словарю «The Oxford Dictionary of the English Language» [Хокинс 2004] лексема «*tender*» имеет сле-

дующие значения как прилагательное: 1) showing gentleness, kindness, and affection, 2) easily injured by severe weather and therefore needing protection, 3) young, inexperienced, or vulnerable; лексема «*button*» имеет следующие значения как существительное: 1) a small disc or knob sewn on to a garment, either to fasten it by being pushed through a slit made for the purpose or for decoration, 2) a small device on a piece of electrical or electronic equipment which is pressed to operate it. Соединение планов содержания данных лексем происходит на основе вторичных или несуществующих в употреблении смысловых связей, что приводит к созданию новых значений, проявляющих себя только в рамках контекста их употребления.

Данные словосочетания подразумеваются «знаками» в рамках художественных практик кубизма, которые направлены на воздействие у читателя на ту область сознания, в которой происходит усвоение языковой картины мира (в то числе связи между реальным объектом, мыслью об этом объекте в сознании субъекта и словом) и последующее ее применение.

Это приводит к тому, что тексты Гертруды Стайн, в рамках знаковой системы английского языка, имеют как первичное средство интерпретации текста читателем — субъективное понимание новых связей между словами.

Другой художественной практикой Гертруды Стайн, осложняющей понимание и интерпретацию текста, является изменение части речи лексем. В следующих примерах данные лексемы отмечены полужирным маркером: «***Dirty*** *is yellow*»; «*If the red is rose and there is a gate surrounding it, if inside is* ***let in*** *and there places change then certainly something is upright*» [Stein 1997]. Согласно толковому словарю «The Oxford

Dictionary of the English Language» [Хокинс 2004] лексема «*dirty*» может являться, по нормам английского языка, только прилагательным и глаголом. В контексте данная лексема используется в качестве подлежащего со значением существительного. Согласно толковому словарю «The Oxford Dictionary of the English Language» [Хокинс 2004] «*let in*» может являться только фразовым глаголом. В данном контексте «*let in*» выступает в качестве существительного. Как в том, так и в другом контексте лексемы при искусственном переходе в другую часть речи образуют новые значения и оттенки значений, сохраняя при этом свои существующие словарные значения. Например, при изменении части речи лексемы «*dirty*» в ее плане содержания сохраняются значения как прилагательного (covered or marked with an unclean substance; (of an activity) dishonest; dishonourable), так и глагола (make dirty). При таких практиках создания лексем с расширенными и усложненными планами содержания вопрос подбора эквивалента будет решаться в каждом случае отдельно.

Другой чертой, осложняющей интерпретацию текста, является наличие высказываний, созданных на основе метонимических связей между лексемами. Метонимическая связь в большинстве случаев опирается на предметную картину мира, передающуюся через планы содержаний контекстуально связанных лексем. Такая метонимическая связь имеет в своей основе «цепочку» ассоциаций с несколькими звеньями, где в каждом последующем звене уменьшается связь с донорской областью метонимии за счет расширения и увеличения смысловой нагруженности оборота [Welch 2001]. Примерами таких метонимических оборотов могут служить следующие примеры: «*dining is*

west», «*dirty is yellow*» и т.д. В обороте «*dining is west*» может быть восстановлен следующий ряд ассоциаций: *dining — dinner — evening — sunset — west*.

В данных контекстуальных примерах особую роль играет глагол связка «*to be*», который выступает связкой между первым звеном и последним в «цепочке» ассоциаций. Кроме основной конвенциональной грамматической функции, в текстах Гертруды Стайн глагол связка «*to be*» является объединяющим звеном для всех частных значений лексем, знаков, семантических значений, разграничение между которыми размывается в контексте, и которые объединяются в новый знак большего порядка, входящих в «цепочку ассоциаций».

Также стоит отметить, что в художественной книге «Tender Buttons» распространены «цепочки» ассоциаций, которые основаны не только на метонимических связях объединенных глаголом связкой «*to be*», но и на простом перечислении, т.е. за счет создания обширных описательных конструкций. Например: *the lesson is to learn that it does show it, that it shows it and that nothing, that there is nothing, that there is no more to do about it and just so much more is there plenty of reason for making an exchange; a kind of green a game in green and nothing flat nothing quite flat and more round, nothing a particular color strangely, nothing breaking the losing of no little piece; all this and not ordinary, not unordered in not resembling.*

Также в данных примерах можно отметить, что Гертруда Штайн работает с той областью языка, в которой производится определение слова и устанавливается связь между звуковой/графической оболочкой и обозначаемым явлением.

В эту художественную практику включается «цепочка отрицаний», которая создает единое описание предмета за счет исключения характеристик, не свойственных для самого предмета согласно предметной и духовной картинам мира за счет наложения на них языковой картины мира. Примерами данных цепочек отрицаний могут служить следующие контексты: *the sash is not like anything mustard it is not like a same thing that has stripes, it is not even more hurt than that, it has a little top; The clean mixture is whiter and not coal color, never more coal color than altogether; If it is not dangerous then a pleasure and more than any other if it is cheap is not cheaper; May not be strange in everything, may not be strange to* и т.д.

При интерпретации «Tender Buttons» можно выделить следующие характерные черты литературного произведения, которые неразрывно связаны с соединением лингвистических и литературоведческих возможностей анализа текста: 1) использование лексических средств происходит таким образом, что между ними создаются новые семантические связи или расширение уже существующих. Это приводит к созданию множественных интерпретаций текста; 2) изменение части речи создает новые планы содержания лексем и значительно расширяет существующие за счет их объединения с новыми. Это также значительно влияет на возможности интерпретации текста; 3) все семантические и грамматические явления в тексте, отходящие от конвенциональных норм, направлены на расширение описательных возможностей английского языка за счет экономии пространства занимаемым планом выражения; 4) увеличение плотности семантического значения и ее направленность на читателя («адресата») способно создавать безоши-

бочные интерпретационные модели текста, так как интерпретация будет основываться на прагматической связи знаков с «адресатом» и на связи реальной и субъективной природы языка (в том числе усвоенного естественно, включая наивную и языковую картины мира, и академически).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. — М.: Прогресс, 1984. — 400 с.

Зубкова Л.Г. Принцип знака в системе языка. М.: Studia philologica, 2010. — 752 с.

Морженкова Н.В. Авангардизация повседневности в цикле стихов Г. Стайн «Нежные пуговицы» // Вестник МГПУ. — № 2 (27). / МГПУ. — Москва, 2008. — С. 15—18

Хокинс Дж.М. The Oxford Dictionary of the English Language. — М.: ООО «Издательство АСТ»: ООО «Издательство Астрель», 2004. — 828 с

Шрейдер Ю.А. Логика знаковых систем. Элементы семиотики. — М.: Либроком, 2012. — 64 с.

Kellner B. A Gertrude Stein Companion. Content With the Example. — N.Y.: Greenwood Publishing Group, Incorporated, 1988. — 368 p.

Perloff M. Six Styles in Search of a Reader // A Gertrude Stein Companion; B. Kellner (ed). — N.Y.: Greenwood Publishing Group, Incorporated, 1988. — P. 96—108.

Stein G. Gertrude Stein Lectures in America Paperback. — Chicago, IL: Beacon Pr., 1985. — 246 p.

Stein G. Tender Buttons. — N.Y.: Dover Publications, 1997. — 80 p.

Welch L. How I read Gertrude Stein. — Monroe, OR: Grey Fox Press, 2001. — 130 p.

УДК 796.01 (082)
БКК Ч 511.0 я 431

Код ВАК 10.02.20, 10.02.04

Чеклецова Е.И.
Россия, Екатеринбург

АЛЛЮЗИИ НА ЯВЛЕНИЯ «НЕ ИНДЕЙСКОЙ» КУЛЬТУРЫ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ЧАРЛЬЗА ИСТМАНА

Аннотация: Данная работа посвящена аллюзиям на христианскую культуру, встречающимся в произведениях американского писателя Чарльза Истмана. Его работы интересны тем, что в своих книгах писатель совмещает явления «белой» культуры и культуры североамериканских индейцев. Так же в работе рассмотрен феномен аллюзии с точки зрения стилистики и литературоведения.

Ключевые слова: аллюзии, культура североамериканских индейцев, Истман, интертекст.

Сведения об авторе: Чеклецова Екатерина Ильинична, ассистент кафедры Германской филологии Института педагогики и психологии.

Место работы: Российский государственный профессионально-педагогический университет.

Chekletsova E.I.
Ekaterinburg, Russia

ALLUSIONS TO THE PHENOMENA OF «NOT INDIAN» CULTURE IN THE WORKS OF CHARLES EASTMAN

Abstract: This article is devoted to allusions on Christian culture in books written by the American writer Charles Eastman. In his work the writer combines the phenomena of «white» and Native American culture. In this work the phenomenon of allusions was also described in terms of style and literary criticism.

Keywords: allusion, the culture of North American Indians, Eastman, intertext.

About the Author: Chekletsova Ekaterina Iliynichna, Assistant of the Department of German Philology of the Institute of Psychology and Education.

Place of employment: Russian State Vocational Pedagogical University.

© Чеклецова Е.И., 2016

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, Машиностроителей 2, к. 0-200.
e-mail: che_106@mail.ru

В то время как в русскоязычных исследованиях существует множество статей о североамериканских индейцах, серьезно их культуру и историю в России изучают крайне мало. Среди наиболее часто цитируемых авторов можно отметить Ю.П. Аверкиеву («Современная американская этнография» 1932, «История теоретической мысли в американской этнографии» 1979), Ю. В. Кнорозова («Древняя письменность Центральной Америки» 1952, «Письменность индейцев-майя» 1963). Так же исследования в области истории и культуры индейцев Северной Америки представлены в работах И.А. Золотаревской, А.В. Жуковой, Ю.Е. Березкина, а также в диссертациях В.М. Калашникова, Г.Н. Борисова, Л.А. Знаменского и других российских ученых. (ср. также: В.А. Тишков, А.В. Ващенко, С.В. Чешко, Н.Г. Лопуленко, О. Данчевская, К.В. Цеханская, В.Г. Стельмах, С.Н. Лютова, Р. Гарипов, И.Н. Егорова).

Работы, посвященные коренным американцам, затрагивают социокультурные или исторические темы, тогда как стилистический аспект творчества американских индейцев рассматриваются крайне редко, среди исследователей можно выделить А.В. Ващенко и С.Н. Лютову. В рамках данной темы, в большинстве своем, рассматриваются сходства и различия тех или иных феноменов в сказках или мифах в сравнении их со сходными феноменами в литературе представителей других культур.

Проблема воздействия исторических событий, литературной традиции и литературных предшественников на творчество писателей традиционно является интересной для многих фило-

логов. Вопросами изучения аллюзии в России занимались такие лингвисты как Е.М. Дронова, Т.В. Дьякова, Г.В. Кучумова, Л.А. Максименко и Л.А. Петроченко.

В ходе подготовки к данной работе русскоязычных материалов, было обнаружено множество статей, посвященных стилистическим приемам в творчестве североамериканских индейцев, однако работ, посвященным исследованиям аллюзий на явления «не индейской» культуры найдено не было. Объектом данного исследования было выбрано творчество Чарльза Истмана. Выбор книг данного автора обусловлен тем, что на жизнь и творчество писателя повлияла не только культура коренных американцев, но и культура белого населения Соединенных Штатов Америки, так как Ч. Истман провел часть своего детства, воспитываясь в традиционной семье, а позднее, воспитывался в рамках христианских традиций. Интересно, что книги, написанные носителем культуры американских индейцев, направлены, в первую очередь, на читателя не носителя данной культуры и представляют собой описание истории Америки с точки зрения коренного американского индейца. Задачей данного исследования являлось на примерах книг Ч. Истмана выяснить, аллюзии на какие явления «не индейской» культуры могут присутствовать в работах коренных североамериканских индейцев.

Чарльз Истман, получивший при рождении имя Hakadah (Младший сын), а позднее, названный Ohiyesa (Победитель), родился в 1858 году в Минессоте. В 1862 во время восстания санти-сиу, вместе с бабушкой и ее родственниками бежал в Канаду, где прожил 12 лет. В 1874 воссоединился со своим отцом и старшим братом. За это время отец Ч. Истмана успел принять христианство и сменить имя на Джейкоба Истмана, тогда же Ohiyesa сменил имя на Чарльза.

Ч. Истман получил начальное образование в индейской школе, затем продолжил обучение в колледже, а позднее поступил в Дартмутский колледж. В 1889 г. окончил медицинскую школу при Бостонском университете, став первым дипломированным индейским врачом в Соединенных Штатах. В 1899 году познакомился с Гертрудой Симмонс Боннин, американской индейской писательницей и собирательницей индейского фольклора, которая и посоветовала ему начать писать книги и через некоторое время он начинает свою писательскую деятельность. Ч. Истман записывал рассказы индейских старейшин, дополняя их собственными воспоминаниями. В данной работе неоценимую помощь ему оказывала жена. Скончался Ч. Истман в 1939 году от сердечного приступа.

Как видно из биографии писателя, на его жизнь и творчество влияли сразу две культуры, отсюда и возник интерес к исследованию его работ и поиску в них аллюзий на явления не характерные для культуры американских индейцев.

Большинство ученых-филологов, сходятся во мнении, что аллюзия есть наличие в тексте элементов, которые указывают на связь одного текста с другими текстами или же отсылают к определенным историческим, культурным, и биографическим фактам. Такие элементы являются репрезентантами аллюзии, а тесты и факты действительности, к которым осуществляется отсылка, называются денотатами аллюзии.

М.Д. Тухарели предлагает следующую классификацию аллюзий по их семантике:

1. Имена собственные — антропонимы. К этой же группе относятся: часто встречаемые в художественном произведении зоонимы — имена животных, птиц; топонимы — географические названия; космонимы — названия звезд, планет; ктематонимы — названия исторических событий, праздников, художе-

ственных произведений и т.д.; теонимы — названия богов, демонов, мифологических персонажей и т.д.

2. Библейские, мифологические, литературные, исторические и прочие реалии.

3. Отзвуки цитат, ходовых речений, контаминации, реминисценции [Тухарели 1984: 59].

В лингвистике, таким образом, речь может идти о нескольких направлениях изучения аллюзии: литературоведческом, лингвостилистическом, интертекстуальном, когнитивном и когнитивно-дискурсивном.

В литературоведении аллюзия подвергается анализу в качестве индивидуальности творческой манеры определенного писателя. Изучение интересующей нас литературной аллюзии сводится главным образом к исследованию литературной традиции, литературного воздействия. В рамках литературоведческого подхода аллюзия подвергается широкому толкованию, размывающему границы предоставленного явления, фактически отождествляя его с неосознанным либо сознательным литературным подражанием.

Схожее широкое толкование аллюзии полностью отвечает постмодернистскому прочтению текста. С появлением постмодернизма любой текст стал прочитываться во взаимосвязи с иными текстами, что, во-первых, расширило рамки литературоведческой направленности изучения аллюзии и, во-вторых, предоставило возможность исследования аллюзии в рамках теории интертекстуальности. Но если литературоведческий анализ подразумевает определенный набор детерминированных интерпретаций, имплицитно данных автором, то интертекстуальный подход, в своем традиционном варианте, опровергает окончательное, исключительно верное значение, как аллюзии, так и самого текста, так как аллюзивный источник не может быть оконча-

тельно определен. Аллюзивный элемент как оказалось вовлечен в нескончаемое пространство межтекстовых взаимоотношений и, следственно, имеет возможность подчиняться нескончаемому количеству интерпретаций.

Лингвостилистический подход к изучению аллюзии связывается с исследованием исключительно лингвистической и стилистической природы данного явления. С позиций лингвистической стилистики аллюзия определяется как прием преднамеренного применения в тексте слов, словосочетаний и предложений, косвенно соотносящихся с различными прецедентами культуры. Аллюзия рассматривается как средство расширенного переноса качеств мифологических, библейских, литературных героев, прецедентов и событий на те действия, факты и тех героев, о которых идет речь в предоставленном высказывании. Одним из подходов к исследованию аллюзии считается рассмотрение данного явления в рамках филологического комментирования текста в целом. Так, изучая вопросы осмысливания художественного текста, И.В. Гюббенет говорит об аллюзии как об одной из главных категорий вертикального контекста, средстве анализа литературного произведения, раскрытия уровня фонового знания читателя, нужного для совершенного осмысливания того либо иного произведения с филологической точки зрения [Гюббенет 1981: 45]. Аллюзия показывает наличие у читателя конкретного, а, точнее сказать историко-филологического фонового знания.

Поскольку книги Ч. Истмана направлены на широкую аудиторию, а сам он воспитывался и жил в двух социокультурных окружениях, интересно проследить аллюзии на культуру белого населения Северной Америки в книгах данного автора. Для написания данной работы были рассмотрены три произведения:

«Soul of Indian», «Indian child life» и «Indians today». Из них были выделены аллюзии:

•отсылающие читателя к Библии или Евангелию, например:

- The virgin birth would appear scarcely more miraculous than is the birth of every child that comes into the world.

- He who listened to the preaching of the missionaries came to believe that the white man alone has a real God, and that the things he had hitherto held sacred are inventions of the devil.

- Nor did he fail to contrast this conspicuous trait of the dominant race with the spirit of the meek and lowly Jesus.

- The lone hunter and warrior reverently holds up his rilled pipe to «Tunkan,» in solitary commemoration of a miracle which to him is as authentic and holy as the raising of Lazarus to the devout Christian.

- Long before I ever heard of Christ, or saw a white man, I had learned from an untutored woman the essence of morality.

- A missionary once undertook to instruct a group of Indians in the truths of his holy religion. He told them of the creation of the earth in six days, and of the fall of our first parents by eating an apple.

- At last, like Adam, the « First-Born « of the Sioux became weary of living alone, and formed for himself a companion—not a mate, but a brother—not out of a rib from his side, but from a splinter which he drew from his great toe!

- We had neither devil nor hell in our religion until the white man brought them to us.

- After the battle with the animals, there followed a battle with the elements, which in some measure parallels the Old Testament story of the flood.

- Of course they were not angels, but I think I have made it clear that they were a God-fearing, clean, and honorable people before the coming of the white man.

- If anything is proved in history, it is that those who follow in the footsteps of the meek and gentle Jesus will be treated unmerci fully, as he was, by a hard and material world.

•намекающие на ритуалы, обычаи, принятые в христианской церкви:

- The rites of this physical worship, again, were wholly symbolic, and the Indian no more worshiped the Sun than the Christian adores the Cross.

- The black-robed preacher was like the Indian himself in seeking no soft things, and as he followed the fortunes of the tribes in the wilderness, the tribesmen learned to trust and to love him.

- Many Indians now believe sincerely in Christ s teachings as explained to them by their mission aries, but they find it impossible to believe that this Government is Christian, or the average official an honest man.

•упоминающие названия религиозных или социальных течений, например:

- Who may condemn his superstition? Surely not the devout Catholic, or even Protestant missionary, who teaches Bible miracles as literal fact!

- Edwards preached to them and made them good Presbyterians; nevertheless, the colonists robbed them of their homes and drove them westward.

- the Quakers.

- When he said to the priest: tell us that we can be saved only if we accept your faith and are baptized by you. The Protestant minister tells us the same. Yet both claim to worship the same God! Who

shall judge between you? We have considered the matter, and decided that when your two roads join we will follow you; but until then we prefer our own religion!

- There are many men wholly unlettered, and some of whom have not proclaimed themselves followers of Christ, who have yet exerted great influence on the side of civilization. Almost every tribe has a hero of this type who arose at a critical juncture to lead his fellows.

•содержащие критику поведения белого христианского населения:

- You cannot make or invent anything. We have the only God, and he has given us authority to teach and to govern all the peoples of the earth. In proof of this we have His Book, a supernatural guide, every word of which is true and binding. We are a superior race a chosen people. We have a heaven fenced in with golden gates from all pagans and unbe lievers, and a hell where the souls of such are tortured eternally.

- A sad feature of the early wars was the sufferings of those Indians who had listened to the preaching of Jesus Christ. In Massachusetts, during King Philip's war, the Christian Indians were treated no better than the heathen savages.

- In a word, Christian men and women came tardily to the conclusion that something more consistent with the claims of their religion must be shown these brave people who had lost everything in the face of the herculean advance of the dominant race.

- One fact stands out boldly: it was the Christian missionary, in spite of serious mistakes, who played the most important part in the trans formation of the Indian and the development of the West.

Приведенные примеры направлены на сравнение религий коренных американцев и христиан, при этом, христианство вос-

принимается либо нейтрально, либо негативно, в зависимости от контекста и исторической действительности. В книгах Ч. Истмана не прослеживается негативное отношение к явлениям христианской культуры в целом, что обусловлено, в первую очередь историей колонизации Америки и отношением завоевателей к культуре и религии коренного населения.

Культура американских индейцев достаточно самобытна и самодостаточна. Таким образом, аллюзии на «не индейскую» культуру в произведениях Ч. Истмана встречаются нечасто и, в основном, на религиозную тематику: среди 26 выделенных для данной работы аллюзий, 12 посвящены Библии и 9 посвящены явлениям христианской истории.

Интересно заметить, что у современных американских индейцев отношение к христианству практически не изменилось и варьируется от спокойного принятия факта существования других религий, до остро негативного отношения и отрицания каких-либо перекличек культуры коренных американцев с культурами других народов, а, как следствие, и отсутствие аллюзий. В ходе подготовки к данному исследованию, были поработаны различные интернет источники, в том числе, и индейские форумы, участники которых категорически отрицают даже саму идею использования аллюзий на христианскую культуру в индейских произведениях. Например: «Ancient native American creation stories are varied and do not reflect any allusions to the christian superstition that was introduced and inflicted on the native American population after Columbus discovered America. Columbus himself noted in his ship's log that the natives do not appear to have any religion or any that resembles familiarity»
[http://answers.yahoo.com/question/index?qid=20140829121004AA2S40D].

Тем самым, в ходе изучения творчества Чарльза Истмана, можно сделать вывод о том, что коренные американцы в своих

произведениях ограниченно нуждаются в аллюзиях на явления не родной для них культуры, используя ссылки к ней только в случаях необходимости сравнения различных аспектов жизни индейцев с явлениями других культур.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Арнольд И.В. Семантика. Стилистика. Интертекстуальность. — М: ЛИБРОКОМ, 2010.

Арнольд И.В. Читательское восприятие интертекстуальности и герменевтика. — СПб.: Образование, 1993.

Бахтин М.М. Человек в мире слова. — М.: РОУ, 1995.

Бахтин М.М. Литературно-критические статьи. — М.: Худож. лит, 1986.

Гюббенет В.С. Базы филологической интерпретации литературно-художественного текста. — М.: Издательство МГУ, 2010.

Гюббенет И.В. К проблеме понимания литературно-художественного текста: (На англ. материале). — М.: Издательство МГУ, 1981.

Гюббенет И.В. Основы филологической интерпретации текста. — М.: Издательство МГУ, 1991.

Кристева Ю. Бахтин, слово, диалог, роман // Французская семиотика: от структурализма к постструктурализму. — М.: Прогресс, 2000. — С. 427—457.

Тухарели М.Д. Аллюзия в системе художественного произведения: дисс. …. канд. филол.н. — Тбилиси, 1984.

Eastman Ch. Indian Child life. — Amazon Digital Books, 2013 [1913].

Eastman Ch. The Indian today. — Amazon Digital Books, 2013 [1915].

Eastman Ch. The Soul of the Indian. — N.Y.: SMK Books, 2014 [1915].

УДК 81’373.47
ББК Ш81.2 Англ.-3
Код ВАК 10.02.20, 10.02.04

Шехтман Н.Г.
Екатеринбург, Россия

Shekhtman N.G.
Ekaterinburg, Russia

ПРИЗНАК «ГРЕХОВНОСТЬ» КАК КОМПОНЕНТ СТРУКТУРЫ КОНЦЕПТА «РЕЛИГИЯ» В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Г. ГРИНА

THE ATTRIBUTE “SINFULNESS” AS A COPMONENT OF THE CONCEPT “RELIGION” IN THE WORKS BY GRAHAM GREENE

Аннотация. Статья рассматривает признак «греховность» как основной и актуальный в структуре концепта РЕЛИГИЯ в индивидуально-авторской картине мира Грэма Грина. Приводятся лексические единицы и словосочетания, вербализующие рассматриваемый признак данного концепта в исследуемых романах.

Ключевые слова: концепт, художественная литература, структура концепта, картина мира.

Abstract. The article discusses the attribute “sinfulness” as a component within the structure of the concept RELIGION in the individual world-image of Graham Greene. Lexical units and word-combinations representing the above-mentioned attribute of this concept in the novel under discussion are studied.

Keywords: concept, fiction, concept structure, world-image.

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

About the Author: Shekhtman Natalia Georgievna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Chair for the English Language, Methodology and Translation Studies.

© Шехтман Н.Г., 2016

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 459.

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

В современной лингвистике термину *концепт*, его структуре и методам описания уделяется большое внимание. Являясь одним из базовых терминов когнитивной лингвистики, концепт вызывает множество различных подходов к определению, классификации и изучению. Отсутствие единой точки зрения на данное понятие объясняется сложной, многомерной структурой концепта, включающей помимо понятийной основы социо-психокультурную часть, которая не столько мыслится носителем языка, сколько переживается им, она включает ассоциации, эмоции, оценки, национальные образы и коннотации [Маслова 2008: 110].

Сопоставив различные трактовки понятия *концепт*, мы исходим из определения концепта как семантического образования, отмеченного лингвокультурной спецификой и тем или иным образом характеризующего носителей определенной этнокультуры. Он представляет собой некий квант знания, отражающий содержание всей человеческой деятельности. Концепт не непосредственно возникает из значения слова, а является результатом столкновения словарного значения слова с личным и народным опытом человека [Лихачев 1997: 4].

Следовательно, в таком многомерном образовании, как концепт, можно выделить как общенациональный, так и индивидуально-личностный компоненты, на этот факт обращал внимание еще С.А. Аскольдов, который выделял познавательные и художественные концепты [Аскольдов 1997]. Если концепты познания выделяют общности, то художественные концепты — индивидуальное. Фиксация индивидуальных концептов, составляющих концептосферу крупных писателей, становится все бо-

лее актуальной, поскольку такая концептосфера чрезвычайно богата и, по сути, представляет собой концептосферу национальной культуры.

Концепт РЕЛИГИЯ, о котором пойдет речь в данной статье, является одним из ключевых концептов многих культур. С одной стороны, он универсален, но с другой — включает в себя национальную и индивидуально-авторскую специфику.

В рамках данной статьи мы рассмотрим компонент «греховность» в составе структуры концепта РЕЛИГИЯ, представленного в романах Грэма Грина «Монсеньор Кихот», «Комедианты», «Сила и слава», «Путешествия с тетушкой».

Мотив веры и безверия, многообразия религиозного опыта и терпимости к инакомыслию проходит через все творчество Грина, и концепт РЕЛИГИЯ можно считать одним из ключевых в его произведениях. В настоящей статье мы рассматриваем данный концепт как элемент индивидуально-авторской картины мира писателя.

Существует множество различных способов анализа и изучения концептов. В нашей работе мы придерживаемся оттекстового похода концептуального анализа.

В ходе нашего исследования были выделены следующие лексические единицы и словосочетания, которыми вербализуется признак «греховность» в структуре рассматриваемого концепта: *(venial) sin, whiskey priest, paganism, blasphemy, Pharisee, hypocrite, pornography, drinking heavily, adultery, lust, lie, dangerous thought, doggies' church, hasn't got a conscience, girls* (эвфемистическое обозначение женщин легкого поведения). Рассмотрим далее эти репрезентанты исследуемого концепта более подробно.

Греховность — неотъемлемая характеристика поведения и часть жизни главных героев в романах Г. Грина. Даже служители религиозного культа не лишены слабостей, при этом многие поступки, идущие вразрез с религиозными предписаниями, выручают героев в трудных ситуациях, а иногда и спасают им жизнь. Обратимся для примера к роману «Сила и слава», пове-

ствующему о политических гонениях на католическую церковь в Мексике. Главный герой романа — скрывающийся от преследования властей священник. Несмотря на свой духовный сан, этот человек — пьяница (*the whiskey priest*) и блудник, который имеет незаконнорожденную дочь от одной из своих прихожанок. На протяжении всего романа в герое идет внутренняя борьба, его терзают муки совести, однако он не раскаивается в своем грехе прелюбодеяния (*adultery*) даже перед смертью, накануне казни — он счастлив, что благодаря греху смог испытать родительскую любовь, и очень привязан к своей дочери. Однажды дочь спасла ему жизнь, признав в незнакомце, которого хотела арестовать полиция, своего отца, благодаря чему у полицейского лейтенанта отпали подозрения о возможной принадлежности этого человека к католической церкви.

В нескольких эпизодах этот священник демонстрирует мужество, героизм и сверхчеловеческую отвагу, оказываясь ближе к Богу, чем другие люди из романа, которые, в отличие от него, не повинны в смертных грехах. По мнению героя, обыденные грехи коварны своей незаметностью, ср.: *That was another mystery: it sometimes seemed to him that venial sins — impatience, an unimportant lie, pride, a neglected opportunity — cut off from grace more completely than the worst sins of all.*

Большое место отводится религии и в романе «Монсеньор Кихот», главным героем которого является католический священник по имени Кихот из испанского городка Эль-Тобосо, без его ведома произведённый в сан монсеньора вопреки мнению собственного епископа. Во время поездки в Мадрид монсеньор и бывший мэр Эль-Тобосо, коммунист Санкас («Санчо») попадают в ряд компрометирующих монсеньора ситуаций. Например, случайно попадают в кинотеатре на показ порнографического фильма, ср.: *They went to a small cinema which advertised a film called* A Maiden's Prayer. *The title had attracted Father Quixote just as much as it repelled Sancho, who foresaw an evening of boredom and piety.*

However, he was mistaken. ... In fact the maiden's prayer turned out to be a very handsome young man whose adventures with a series of young girls ended always, with the monotony of repetition, in bed. The photography at that point became soft and confusing... Even Sancho's enjoyment waned: he would have much preferred more overt pornography...

Монсеньора ввело в заблуждение название фильма — «Молитва девы». Стоит отметить, что его епископ более осведомлен о том, что касается похоти (*lust*), ср.: *'...I realize you have been leading a very retired life in El Toboso, and you do not realize that the word 'maiden' used in our great cities in its purely temporary sense is often an incitement to lust. '*

Во время путешествия монсеньор и бывший мэр также злоупотребляют вином, за что впоследствии епископ упрекает Кихота, ср.: *'I realize that in your nervous condition wine must have proved a serious temptation. Personally, I always leave wine to the Mass. I prefer water. I like to pretend when I take a glass that I am drinking the pure water of Jordan.'*

Также, по мнению епископа, Кихот повинен во лжи и опасных помыслах, хотя сам монсеньор это отрицает, ср.: *'I didn't lie, Excellency. Perhaps — well, I indulged in a little equivocation. The Guardia never directly asked whether he was in the boot. Of course I could plead a "broad mental restriction".'*

'Ah', the bishop said, 'I was coming to that. Dangerous thought. '

На самом деле, как явствует из романа, то, что епископ называет ложью, является благим делом, восстановлением справедливости по отношению к человеку, обвиненному в преступлении, которое он не совершал.

Кульминацией данного произведения является геройский поступок Кихота: он в одиночку выступает против праздничной процессии, которая кажется ему богохульством (признак «греховность» актуализирован лексемой *blasphemy*), так как на ней доверяют нести изображение Богоматери тому, кто больше за-

платит. За свою самоотверженность он жестоко пострадал: его машину обстреливают жандармы, и он погибает.

Подобно герою романа «Сила и слава», монсеньор, который, на первый взгляд, выглядит греховодником, оказывается добродетельнее вышестоящих служителей церкви, для которых характерны высокомерие, зависть, тщеславие, алчность и бездумное поклонение религиозным догмам.

В двух других произведениях, на которых мы хотели бы остановиться, репрезентанты концепта РЕЛИГИЯ менее частотны, хотя они встречаются в очень ярких эпизодах, например, таких, как история с собачьей церковью в романе «Путешествия с тетушкой», ср:

'Did you ever hear of the doggies' church?'

'I seem to remember hearing something, but it was donkey's years ago, wasn't it? Long before my time. Somewhere in Hove, wasn't it? ... Didn't the police interfere or something?'

'They tried to make out that he had no right to the title of Rev. But we pointed out that it stood for Revered and not Reverend in our church, and we didn't belong to the established. They couldn't touch us, we were breakaways like Wesley, and we had all the dog-owners of Brighton and Hove behind us – they even came over from as far as Hastings. The police tried to get us once under the Blasphemy Act, but nobody could find any blasphemy in our services. They were very very solemn.'

Признак «греховность» в составе рассматриваемого концепта снова репрезентируется лексемой «богохульство». Эпизод с собачьей церковью содержит множество сатирических описаний набожных обывателей, ср: *'My dog is as good a Christian as the vicar is with his raffles and his tea-fights. ' 'Once a year,' Curran said, 'they have a collection of dog biscuits. To help the poor strays.'*

(...) 'This was where we held our services,' Aunt Augusta said. 'Sometimes you could hardly hear the words for the barking. "It's their form of prayer," Curran would say, "let each pray after his own fashion," and sometimes they lay there quite peacefully licking their parts. "Cleansing themselves for the House of the Lord," Curran would say.

Подобно настоящим прихожанам, собаки присутствуют на церковных службах, собирают пожертвования неимущим (бродячим псам) — словом, по описанию тетушки главного героя, являются добропорядочными христианами.

Сама тетушка Августа не отличается добродетелью: намеками в романе говорится, что в молодости она была женщиной легкого поведения. В эпизоде, где она рассказывает сыну, почему стала католичкой, тетушка объясняет, что не хотела отличаться от других «девочек», ср.:

'What church do you attend?' I asked. 'Didn't you tell me you were a Roman Catholic?'

'I call myself that for convenience,' she said. 'It belongs to my French and Italian periods. After I left Curran. I suppose he had influenced me, and then all the girls I knew were Catholic and I didn't like to look superior.'

Эвфемистическое именование *girls*, за которым стоит обозначение публичной женщины, является еще одним репрезентантом рассматриваемого признака.

В романе «Комедианты» главный герой Браун участвует в дискуссии о религии оправдывает язычество (*paganism*) тем, что оно приносит пользу, успокоение коренному населению острова Гаити, ср.:

Religion can be an excellent means of therapy for many states of mind - melancholy, despair, cowardice. Opium, remember, is used in medicine. I'm not against opium. Certainly I am not against Voodoo. How lonely my people would be with Papa Doc as the only power in the land!

'But it's paganism,' Mrs Smith persisted.

'The right therapy for Haitians.'

Языческое население острова совмещает культ вуду с исповедыванием католицизма, пример тому — Джозеф, слуга главного героя, ср.: *Joseph was a good Catholic as well as a good Voodoist.*

Подводя итоги, отметим, что в рассмотренных романах признак «греховность» является основным, актуальным признаком в структуре концепта РЕЛИГИЯ.

Различные репрезентанты признака «греховность» в структуре рассматриваемого концепта в индивидуально-авторской картине мира Грэма Грина передают особое, эмоционально насыщенное мироощущение автора.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Аскольдов С. А. Концепт и слово // Русская словесность. Антология. — М., 1997. — С. 269—273.

Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка // Русская словесность. Антология. — М., 1997. — С. 280—287.

Маслова В. А. Современные направления в лингвистике: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Академия, 2008. — 272 с.

Greene G. Monsignor Quixote [Электронный ресурс]. — URL: http://www.twirpx.com/file/487293/. — (дата обращения 16.08.16).

Greene G. The Comedians [Электронный ресурс]. — URL: http://ru.scribd.com/doc/119910937/The-Comedians-Graham-Greene. — (дата обращения 16.08.16).

Greene G. The Power and the Glory [Электронный ресурс]. — URL: http://www.twirpx.com/file/487561/. — (дата обращения 16.08.16).

Greene G. Travels with my Aunt. [Электронный ресурс]. — URL: http://www.twirpx.com/file/1139135/. — (дата обращения 16.08.16).

УДК 81’27:811.111 Код ВАК 10.02.20
ББК Ш100.3

Шустрова Е.В.
Екатеринбург, Россия

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ ТИПАЖ «BAD GUY» В АМЕРИКАНСКОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КАРИКАТУРЕ НА ДЖ. У. БУША[1]

Аннотация. В статье представлен анализ ментальных моделей, формирующих основу графических метафор, появившихся в американской карикатуре в течение периода президентства Дж. Буша, мл.

В исследовании использована методология, берущее начало из работ по метафорическому моделированию, мультимодальной метафоре, и доработанная нами с точки зрения возможности более точного анализа языковых данных.

В результате работы с архивными данными нами были описаны основные переносные значения и культурно обусловленные смыслы, участвующие в создании образов американской карикатуры этого

Shustrova E.V.
Ekaterinburg, Russia

G.W. BUSH AS A LINGUO-CULTURAL TYPE «BAD GUY» IN AMERICAN POLITICAL CARTOON

Abstract. The paper investigates mental models which form a basis for graphic (multimodal) metaphors that were connected with the representation of George W. Bush in American political cartoons in the time of his presidency.

The methods of investigation are formed on the basis of conceptual metaphor theory, multimodal metaphor approach. These methods of study have been further changed in the process of our own research so that linguistic data could be analyzed in a more detailed way.

As a result we’ve described transferred meanings, pun, decomposition of set-expressions and

[1] Материалы подготовлены в рамках государственного задания МинОиН №2014/392 № 1900 «Политическая лингвистика: метафоричность, прецедентность и креолистичность».
© Шустрова Е.В., 2016

периода. Результаты работы вносят вклад в разработку проблем политической метафорологии. Отдельные итоги будут полезны ученым, занимающимся проблемами лингвокультурологического характера.

analyzed images that are deeply rooted in culture. All these form the basis for satire and irony in political cartoons of the given period. The results of the research in question contribute to the investigations of political metaphors. Some results may also be of interest for scholars whose professional sphere is linked to cross-cultural and linguo-cultural studies.

Ключевые слова: графическая метафора; политический дискурс; политическая карикатура; гастрономическая концептуальная метафора; Великая Депрессия.

Keywords: graphic metaphor; political discourse; political cartoon; George W. Bush.

Сведения об авторе: Шустрова Елизавета Владимировна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры английского языка, методики и переводоведения.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

About the Author: Shustrova Elizaveta Vladimirovna, Doctor of Philology, Professor, Professor of the Chair of the English Language, Methodology and Translation Studies.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 459.

e-mail: shustrovaev@mail.ru.

Прежде чем перейти к описанию эмпирического материала, кратко остановимся на основных теоретических понятиях. В качестве методологической основы был использован подход В.И. Карасика [см. подробнее: Карасик 2004, 2007, 2010].

В работах Владимира Ильича отмечается, что «***лингвокультурный типаж*** (ЛТ) — это типизируемая личность, представитель определенной этносоциальной группы, узнаваемый по

специфическим характеристикам вербального и невербального поведения и выводимой ценностной ориентации. Выделение и описание таких типажей представляет собой одно из направлений лингвокультурологии, оно нацелено на выявление определенных стереотипов поведения, определяющих специфику лингвокультуры. По своей когнитивной сути ЛТ является особого рода концептом, т. е. ментальным образованием, в составе которого выделяются образный, понятийный и ценностный компоненты» [Карасик 2007: 309].

Когда мы начали работать над лингвокультурными типажами Дж. Буша, мл. в американской карикатуре, уже создав выборку и посмотрев на самые разные оценки его деятельности в официальной прессе и неофициальных блогах и комментариях, мы предположили, что основными лингвокультурными типажами могут стать следующие: «Придурок/Чудак», «Типичный Техасец/Ковбой», «Ребенок (безответственный)», «Отец», «Рыцарь», «Успешный Бизнесмен», «Успешный Политик», «Strong Man — Сильный Человек», «Неискренний Политик», «Мировой полицейский», «Ugly American — Гадкий Американец», «Preppy — Учащийся или выпускник дорогостоящей частной подготовительной школы», «Ivy Leaguer — Студент или выпускник одного из восьми престижных американских университетов Лиги плюща». Мы расположили лингвокультурные типажи в порядке убывания с точки зрения нашей гипотезы. Результат, полученный при обработке выборки, оказался несколько неожиданным. Полагаясь на ту массу анекдотов о Дж. Буше, мл. и действительно имевшие место поведенческие ошибки этого лица, мы предположили, что будет доминировать лингвокультурный типаж «Придурок/Чудак». В карикатуре он занял второе место по частотности. Первым оказался лингвокультурный типаж, который можно назвать немного по-разному, но собирательный образ — это злодей с хорошо проявляющимися чертами воплощения мирового зла. Что касается возможных имен, то наиболее популярными в американской лингвокультуре, с нашей точки

зрения, можно считать «Bad Guy», «Mean Guy», «Baddie», «Evil-doer», «Monster», «Incarnation of Evil». Честно говоря, мы предполагали, что, скорее, этот «злой» компонент будет проявляться в лингвокультурном типаже «Ugly American — Гадкий Американец». Самое поразительное, что никаких компонентов успеха, образования, принадлежности к элите, которые на самом деле составляют неотъемлемую часть биографии Дж. Буша, мл., в американской карикатуре нет и следа. Мы намеренно делаем акцент, что это американская графика с образом действующего на тот момент президента США. Учитывая знаменитый американский патриотизм, уважение к политической элите и президенту, такие результаты несколько удивляют. Оказались совершенно непредставленными такие достаточно традиционные для многих президентов США типажи, как «Отец», «Успешный Бизнесмен», «Успешный Политик», «Strong Man», «Preppy», «Ivy Leaguer». Мы намеренно указываем некоторые названия по-английски, потому что по-русски их краткий перевод затруднен и сама коллокация требует объяснений семантики, которые при перечислении не совсем уместны. Подчеркнем, что традиционность не означает, что тот или иной типаж частотен. Это просто означает, что хотя бы пара таких рисунков для того или иного президента была в нашей выборке. Для Дж. Буша, мл. их не было совсем.

Вернемся к ЛТ «Bad Guy». Обратимся к словарной информации.

bad guy — a person in a story or film who is considered to be evil or wicked, or who is fighting on the wrong side. You can also refer to the bad guys in a situation in real life.

baddy (also baddie) (baddies) — a villain or criminal in a book, film, etc

baddy — a person in a story or film who is considered to be evil or wicked, or who is fighting on the wrong side. You can also refer to the baddies in a situation in real life.

evildoer — a person who commits profoundly immoral and wicked deeds If you describe someone as an evildoer, you mean that they are wicked, and that they deliberately cause harm or suffering to others. evildoer — a person who commits profoundly immoral and malevolent deeds.

villain — a person guilty or capable of a crime or wickedness; the person or thing responsible for specified problems, harm, or damage; (in a play or novel) a character whose evil actions or motives are important to the plot; someone who deliberately harms other people or breaks the law in order to get what he or she wants; The villain in a novel, film, or play is the main bad character. If you say that someone is the villain of the piece, you are saying in a slightly humorous way that they are seen by some people as the cause of all the trouble in a particular situation.

monster — a large, ugly, and frightening imaginary creature; an inhumanly cruel or wicked person he was an unfeeling, treacherous monster; a rude or badly behaved person; a thing of extraordinary or daunting size; a congenitally malformed or mutant animal or plant

monster — 1) A monster is a large imaginary creature that looks very ugly and frightening. 2) A monster is something which is extremely large, especially something which is difficult to manage or which is unpleasant. 3) If you describe someone as a monster, you mean that they are cruel, frightening, or evil [ABBYY Lingvo].

В дефинициях обязателен компонент виновности в диких, неразумных действиях, вина за вполне конкретные проблемы, нанесенный ущерб, причиненные беды, этот человек рассматривается как причина всех бед, одновременно с отсутствием разумных действий может подчеркиваться осознанное нанесение вреда, нарушение закона, причинение страданий другим для достижения своих целей, удовлетворения своих прихотей. Неприятная внешность, внушение ужаса, отсутствие человечности, отвратительное поведение, нарушение социальных норм — компоненты, дополняющие сводную дефиницию.

В качестве синонимов приводятся следующие: *animal, assassin, bandit, barbarian, beast, blackguard, bravo, brute, cad, caitiff, con, convict, criminal, crook, culprit, cutthroat, demon, desperado, devil, felon, fiend, gangster, goon, gunman, heavy, heel, hellion, hoodlum, hooligan, horror, hound, imp, jailbird, knave, lawbreaker, looser, lowlife, malefactor, malfeasant, meanie, miscreant, monkey, nazi, ne'er-do-well, no-good, offender, outlaw, perp, perpetrator, pig, racketeer, rapscallion, rascal, reprobate, robber, rogue, ruffian, savage, scalawag, scamp, scapegrace, scoundrel, serpent, snake, stinker, swine, thief, thug, transgressor, trash, trespasser, tyke, wretch, wrongdoer, varlet, varmint, viper*.

Если нарисовать собирательный образ, то здесь будут присутствовать зооморфные компоненты, обман разного рода, воровство, физическое уничтожение жертвы, отбывание срока в тюрьме, смехотворное или нелепое поведение, тупость, агрессия, бедность, демоноидная часть, вампиризм, сходство с нацистом. Попутно заметим, что из зооморфизмов применительно к Дж. Бушу, мл. в карикатуре лидировала обезьяна (шимпанзе) (Ср., рис. 1).

Рис.1

Первое и главное направление, позволяющее наделить Дж. Буша, мл. такими чертами, это крайне агрессивная внешняя политика. На карикатуре его сопровождают процессии гробов, потоки крови, кости, взрывы. Все это больше напоминает не американскую графику, а советскую карикатуру на США. Те, кому знакомы карикатуры Кукрыникс и Бориса Ефимова, легко найдут параллели. Конечно, присутствуют и рисунки американских изданий социалистического и коммунистического толка, но они не становятся ведущими в этом антирейтинге. Одновременно с американскими карикатуристами Дж. Буша, мл. начали активно рисовать их британские коллеги, например Стив Белл и Питер Брукс. А поскольку Интернет позволяет очень легко найти такую графику, эти карикатуры стали многократно воспроизводиться на американских сайтах, добавляя негативные черты к общей тенденции.

Итак, при изображении внешней политики США при Дж. Буше, мл. делались отсылки к пыткам, незаконному взятию под стражу, тайным тюрьмам, организации «цветных» революций, пылающему миру, бомбежкам, необдуманным решениям, приводящим к вторжению в чужую страну. При этом Дж. Буш, мл. в искаженном или умешенном виде, что на подсознательном уровне акцентировало черты чужести и неспособности противостоять глобальным проблемам, лгал, изворачивался, организовывал насилие над миром и при этом ждал похвалы, раскланивался, иногда в качестве объяснений говорил какую-нибудь ерунду. Некоторые из многочисленных примеров приведены ниже.

Рис.2 Рис.3

Рис.4 Рис.5

Вторым направлением стала отсылка к творчеству Дж. Оруэлла, в частности роману «1984». Образ «Большого Брата» последние годы не покидает американскую карикатуру. Злобное, мстительное, искаженное лицо, напоминающее покойника, всевидящее Око или прищуренный взгляд — вот атрибуты этого образа для Дж. Буша, мл. (рис. 6). Впоследствии, во время президентства Б. Обамы количество таких образов возросло. Скорее всего, это связано с Вики Ликс, Э. Сноуденом, чередой

шпионских скандалов. Так Б. Обама стал полноправным преемником этой части образа Дж. Буша.

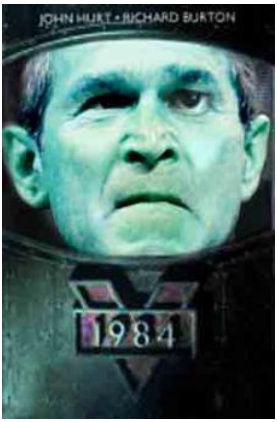

Рис.6

Вернемся к Дж. Бушу, мл. Еще одно направление его злодеяний это нефтянной бизнес. Дж. Буша изображали пресмыкающимся перед саудитами или стоящим перед ними в мусульманской молельной позе на коврике в виде доллара. Образ мог напоминать упыря, пьющего нефть вместе с кровью. На рис. 7 у нас собирательный образ Мессии и «Bad Guy». Дж. У. Буш держит на пальце земной шар, весь обклеенный логотипами американских нефтяных компаний. Дж. У. Буш награждается эпитетом Almighty. Это слово может переводиться как «(Всемогущий) Бог», или как «жуткий, ужасный». Судя по надписи, в Дж. У. Буша никто не верит и вкладываться не будет. Такой образ в графике был впоследствии присущ Б. Обаме, но там, помимо Мессии, проявлялись еще и черты Гитлера. Мы считаем, что эта карикатура, помимо Библии, содержит отсылку и к прецедентному креолизованному тексту — фильму Ч. Чаплина «Великий диктатор».

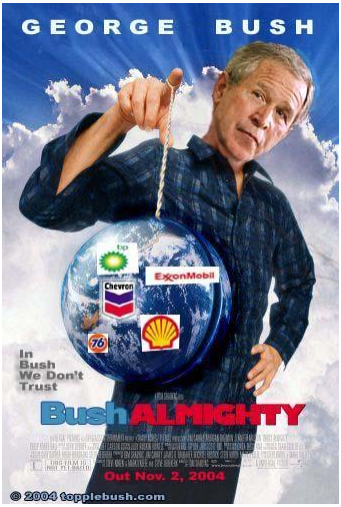

Рис.7

Наше предположение основано на том, что сравнение с политическими лидерами, считающимися в США одиозными, составляет еще одно направление формирования лингвокультурного типажа «Bad Guy» для Дж. Буша, мл. Основным стал образ А. Гитлера, призывающего граждан Америки к расправе над теми, кто не «с нами». О том, что для политической риторики Дж. Буша, мл. характерно выстраивание простых бинарных оппозиций, свидетельствует, в частности, исследование Ф. Феррари. Так, Ф. Феррари последовательно показывает, что в основу дискурса Дж. Буша при построении стратегии убеждения ложится фрейм конфликта. Для того чтобы выстроить этот фрейм, Дж. Буш вводит ряд оппозиций, которые действуют на подсознательном уровне. Эти оппозиции сводятся к следующим: Добро — Зло, линия страха — линия веры, внешнее пространство как территория Зла и страха — внутреннее пространство как территория Добра и веры, позиция героя — позиция злодея, позиция героя — позиция жертвы, мужчина — женщина [Подробнее см. Феррари 2010]. Присутствие этих

взаимосвязанных и четко оформленных оппозиций позволяет Ф. Феррари выделить в дискурсе Дж. Буша т.н. «манихейский фрейм», который вместе с фреймом конфликта формирует стратегию убеждения. Манихейство (или учение Мани) — это религиозное учение, основанное на оппозициях: Свет — Тьма, Добро — Зло и т. д. [Более подробную справку см. Феррари 2010: 52—53] Другая опорная точка Дж. Буша — это введение нарративных структур, напоминающих вестерн, где также необходимо присутствие уже указанных оппозиций. «С довольно большой долей вероятности можно предположить, что нарративная структура, пронизывающая весь дискурс Дж. Буша, в значительной степени обусловлена господством мужского англосаксонского образа, что так присуще жанру вестерна. Вместе с тем, возникает и женский образ, призванный занять позицию жертвы и должное место в оппозиции мужскому образу» [Феррари 2010: 45] Ф. Феррари совершенно справедливо говорит о том, что в образе героя часто выступает сам президент. «Позиция, занимаемая американским президентом во время его выступлений, характеризуется двойственностью или амбивалентностью, согласно чему, американский президент предстает и как типичный американский гражданин, и как человек иного сорта. Данное обстоятельство отражает двойственность позиции героя, которую могут занять и американские граждане, и президент как спаситель своей страны. Подобная амбивалентность поистине ставит президента в позицию героя — того, от которого зависит спасение ‘(райского) сада’ — страны, но чьё пребывание на этой территории носит временный, ограниченный характер: этот самый герой однажды уйдет и, в конце концов, исчезнет. Именно такая парадоксальная амбивалентность, существование между внутренней и внешней позициями, соотносит такого героя со Спасителем. Подобное представление в некотором роде имеет отношение к Манихейскому учению, в котором Мани выступает как ‘ипостась’ священной воли» [Там же: 52].

Вернемся к линии конфликта. Четко оформленную оппозицию «они и внешнее пространство как территория Зла и страха — мы и внутреннее пространство как территория Добра и веры» легко найти и в карикатуре на Дж. Буша, мл. При этом припоминают Дж. Бушу не только риторическое надувание пузырей агрессии, но и конкретные действия, в частности, вторжение в Ирак. Хорошо известно, что очередная иракская кампания последовала после 11 сентября 2001 г. Официальная версия череды трагедий того дня до сих пор до конца не принята даже в американском обществе и вызывает серьезные сомнения в правдоподобности. На одном из рисунков (рис. 8) за спиной А. Гитлера пылающий Рейхстаг. 27 февраля 1933 г. Рейхстаг запылал, якобы будучи подожженным коммунистами, обвинили в частности голландца Маринуса ван дер Люббе. Сейчас считается, что поджог был организован нацистами. После этой акции А. Гитлер готовит два декрета «О защите народа и государства» и «Против предательства немецкого народа и происков изменников родины». В результате был разрешен просмотр корреспонденции, прослушивание телефонов, ограничивалась свобода слова и право на проведение митингов, был введен т.н. «защитный арест», который давал право помещать подозреваемых в концентрационные лагеря. Хорошо известно, что первыми пострадали члены коммунистической партии. Расположение рядом фигуры Дж. Буша заставляет сразу же провести параллели с усилившимся прослушиванием, подглядыванием за всеми и вся, усилением полицейского надзора и мер дознания с целью борьбы с терроризмом. Кстати, по альтернативным версиям башни-близнецы не могли так упасть просто от того, что в них врезались два самолета. Есть версия, что в подвальных помещениях сотрудниками безопасности США была заложена взрывчатка. Колин Пауэлл с пробиркой в руках тоже стал притчей во языцех. Если вспомнить, что сегодняшняя Россия стала преемницей СССР и в США по-прежнему ассоциируется со многими советскими реалиями, например коммунистической партией, то проявится и еще одно постоянное направление для введения образа агрессивного чу-

жого. При этом такая риторика, как свидетельствует пример на рис.9, воспринимается в мягком переводе как та же «брехня, чушь» только от другого «кретина, ублюдка».

При этом, конечно, вспоминается самопозиционирование Дж. Буша как Мессии. Это отражено на рис.10, где Дж. Буш в позе распятого Христа произносит следующее: «*I thunder meekness and tolerance from my cloud and bring to God Love's human sacrifices*» — «Из своего облака я издаю гром кротости и терпения и приношу человеческие жертвы во имя Божественной Любви». Ноги «распятого» покоятся на поверженном ниц человеке.

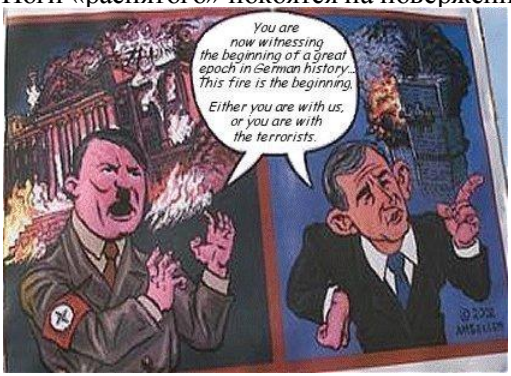

Рис.8

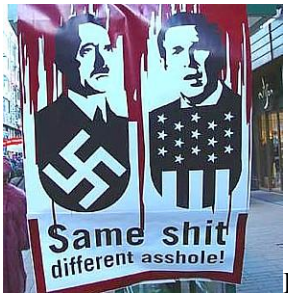

Рис.9

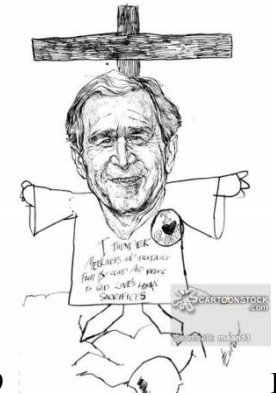

Рис.10

Такие настроения, многочисленные фильмы ужасов, популярность «мрачной готики» в графике приводят к созданию еще одной линии «Bad Guy» для Дж. Буша, мл. — это вампир, упырь. Образ может быть как обобщенным (рис.11), так и связываться с определенными политическими линиями. На рис.12 это тревожная экономическая ситуация, которая не может не внушать паники гражданам США. Дж. Буш предлагает им посетить этот сомнительный «аттракцион» и оставить там всю свою кровь. Вместе с образом вампира на общий эффект работает идиома «*to pay through the nose*» — «платить бешеные деньги», которую невозможно не вспомнить в данной ситуации и которая изначально связанна с тем, что человек вынужден работать до кровотечения из носа (у нас «до потери пульса»), чтобы заработать эти деньги. Если вернуться к лексеме *bleed*, то кроме основного значения «кровоточить; истекать кровью», мы получим переносные «сочувствовать, сердце кровью обливается», «соболезновать, скорбеть», «раскрутить на (что-л., какую-л. сумму); выжимать деньги», «приносить большой доход». Судя по всему, этот кровавый аттракцион принесет его устроителю немалый барыш, а вот с чем останутся простые американцы — это риторический вопрос карикатуриста.

Рис.11 Рис.12

И наконец, мошенник, обманщик, незаслуживающий доверия — вот то, с чем закончил свою политическую карьеру в карикатуре «Bad Guy» Дж. Буша, мл. Он и его кабинет бесцеремонно приходят как шайка нечистоплотных торговых агентов, предлагая очередного кота в мешке (рис.13). По-английски, это свинья. Если принять во внимание переносные значения слов «*pig*» и «*poke*», то можно получить «напряг (какая-л. трудность) (мягко говоря) в кошельке». При этом две такие увесистые «занозы» уже хрюкают за спиной обрече-ненно-унылого американца. Их клички «Война в Ираке» и «Патриотический акт», последний документ, подписанный Дж. Бушем 26 октября 2001 г., полностью называется «Uniting and Strengthening America by Providing Tools Required to Intercept and Obstruct Terrorism Act of 2001» — «Акт о сплочении и укреплении Америки путем обеспечения надлежащими средствами, требуемыми для пресечения и воспрепятствования терроризму». Дж. Буш настойчиво торопит, говоря о кризисе и выгодной цене. В качестве очередной «свиньи» предлагается Emergency Economic Stabilization Act of 2008 — «Акт 2008 г. о чрезвычайной экономической ситуации», он также известен как «План Полсона» (Paulson plan), «План спасения финансовой системы США» (Proposed bailout of US financial system; 700 billion dollar bailout of the US financial system). В качестве мер стабилизации предлагалось, в частности, выкупить «токсичные», проблемные активы, предоставить налоговые льготы и стимулировать энергетику. В результате увеличился дефицит бюджета и выросла инфляция.

На другом рисунке (рис.14) «Техасское барбекю» Дж. Буша под названием «Дефицит бюджета» уже готово спалить и расположенный рядом дом. На все предупреждения, президент отвечает, что знает, что делает, надо просто добавить масла, предположительно попадет оно в огонь. Об этом свидетельствует лексема *fuel*, которая входит в идиому «*to add fuel to the fire*» — «подлить масла в огонь», а в прямом значении переводится как «горючее, топливо». Здесь экономика США снова связывается с неосторожной внешней политикой, не говоря о внутренних проблемах и уже упомянутом «Акте Спасения».

Рис.13

Рис.14

Что же оставит после себя этот президент, какой памятник он себе воздвиг? Судя по рис.15, это куча дерьма и руин былого величия. Беды состоят из урагана Катрина, коллапса экономики, огромных расходов, войны в Ираке, утраченных гражданских свобод. В качестве провалов президента (рис.16) значатся борьба с Бен Ладеном, Ирак, Афганистан, весь остальной мир, пытки, экономика, экология. В качестве его «успеха» можно считать ботинок, от которого он увернулся.

Рис.15

Рис.16

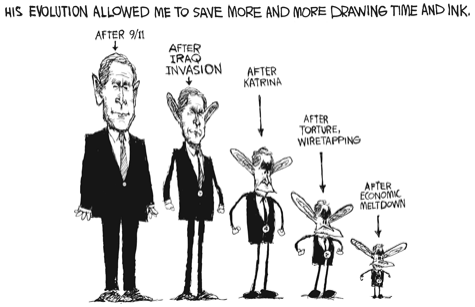

Рис.17

И последний уничижительный рисунок (рис.17), на котором показан процесс «эволюции» Дж. Буша, мл. В качестве стадий карикатурист выбрал все те же вехи: 11 сентября, войну в Ираке, ураган Катрина, пытки в тюрьмах и систему слежки, экономический спад. В конце концов, президент превращается в абсолютно деградировавшее, съежившееся существо с огромными ушами, на которое, как считает художник, не стоит тратить время и тушь.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Карасик В.И. Языковая кристаллизация смысла. — Волгоград: Парадигма, 2010.

Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. — М.: Гнозис, 2004.

Карасик В. И. Языковые ключи. — Волгоград: Парадигма, 2007.

Феррари Ф. Гендер и отождествление в политическом дискурсе: американская женщина как категория анализа // Политическая лингвистика. — Екатеринбург, 2010. Вып. 1(31). С. 39—54.

Ярмахова Е. А. Лингвокультурный типаж «английский чудак»: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. — Волгоград, 2005.

ABBYY Lingvo: электр. программа.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

Humor in America [Online]. — URL: http://humorinamerica.wordpress.com/. — Title from the screen. — (дата обращения 16.08.16).

Ohio state University Billy Ireland collection of Cartoons [Online] — URL: http://cartoons.osu.edu/ — Title from the screen. — (дата обращения 16.08.16).

Political Irony [Online]. — URL: http://www.politicalirony.com. — Title from the screen. — (дата обращения 16.08.16).

Political Graffiti | Independent Political cartoons [Online]. — URL: http://www.politicalgraffiti.worldpress.com. — Title from the screen. — (дата обращения 16.08.16).

Political Irony [Online]. — URL: http://www.politicalirony.com. — Title from the screen. — (дата обращения 16.08.16).

The Authentic History Center [Online]. — URL: http://www.authentichistory.com. — Title from the screen. (дата обращения 16.08.16).

The Library of Congress [Online] — URL: http://www.loc.gov/pictures. — Title from the screen. — (дата обращения 16.08.16).

The New York Public Library [Online] — URL: http://digital gallery.nypl.org. — Title from the screen. — (дата обращения 16.08.16).

The New York Times [Online]. — URL: http://www.nytimes.com. — Title from the screen. — (дата обращения 16.08.16).

The Political Carnival [Online]. — URL: http://thepoliticalcarnival.net/. — Title from the screen. — (дата обращения 16.08.16).

Научное издание

ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ — ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ

Материалы VIII международной
научно-практической конференции-форума

Уральский государственный педагогический университет
www.uspu.ru

Ассоциация преподавателей английского языка
Уральского региона «ELTA-URALS»
e-mail: elta-urals@mail.ru
620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.

Оригинал-макет Е. В. Шустровой

Подписано в печать 10.09.2016. Формат 60x84/16
Бумага для множ. аппаратов. Усл. печ.л. 17,9. Уч.-изд. л.16,3.
Тираж 100 экз. Заказ _____

Оригинал-макет отпечатан в отделе множительной техники
Уральского государственного педагогического университета.
620017 Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.