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 V международной
научно-практической конференции-форума

17—18 апреля 2014 года
Екатеринбург, Россия

Екатеринбург 2014

УДК 372.881.1
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 № 313).

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 V международной научно-практической конференции-форума. Екатеринбург, 17—18 апреля 2014 года. [Текст] / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2014. — 269 с.

ISBN 978-5-7186-0613-3

Сборник материалов включает тексты докладов преподавателей английского языка школ и вузов по проблемам лингвистики и методики, прочитанных в рамках V международной научно-практической конференции в Уральском государственном педагогическом университете 17—18 апреля 2014 года.

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

УДК 372.881.1
ББК Ш 426.17

P.S. Статьи сборника печатаются в авторской редакции.

© Ассоциация преподавателей английского языка Уральского региона «ELTA-URALS», 2014
© Институт иностранных языков, 2014
© ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», 2014

ISBN 978-5-7186-0613-3

СОДЕРЖАНИЕ

АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ваторопина Е. В. САЙТЫ УЧАЩИХСЯ И ПЕДАГОГОВ: ОБУЧЕНИЕ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ 7

Дубинин С. И. ИНТЕРКУЛЬТУРНЫЙ МЕЖПРЕДМЕТНЫЙ СЕМИНАР-ПРОЕКТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ 13

Захарова М. А. ПЕРСОНИФИКАЦИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ С ДВИГАТЕЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ 16

Карташова В. Н. РАННЕЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУЯЗЫКУ В ЕВРОПЕ 23

Колесникова М. А. ТЕХНОЛОГИЯ ПОРТФОЛИО В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: ДОСТОИНСТВА И НЕДОСТАТКИ 27

Копылова Ю. В. СЦЕНИЧЕСКОЕ ШОУ КАК ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В РАЗВИТИ КОМУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ 32

Молчанова М. Л., Щербакова И. В. ПРОБЛЕМНО-ДИАЛОГИЧЕСКОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ФГОС 37

Мурзич А. Н. СПОСОБЫ ВНЕДРЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ КУЛЬТУРЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ 49

Недолуг Н. С. МЕТОДИКА ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 54

Семенова Ю. Л. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ QR КОДОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА 61

Старкова Д. А., Польшина Т. В. ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ И ОЦЕНИВАНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ УУД НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ 65

Тарасова Л. В. РАЗРАБОТКА КОГНИТИВНО-ИННОВАЦИОННОЙ МОДЕЛИ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ (В ШКОЛЕ С УГЛУБЛЁННЫМ ИЗУЧЕНИЕМ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА) 71

Хавова И. С. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ СРЕДСТВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ (АНГЛИЙСКОМУ) ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ 75

Ходакова А. Г. ОБУЧЕНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ: ПРОСТЫЕ СПОСОБЫ ДЛЯ ОБЪЯСНЕНИЯ СЛОЖНЫХ ПОНЯТИЙ 84

ПОДГОТОВКА И ПЕРЕПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Даминова Ю. Р. ДИКТОГЛОС КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И НОВЫЙ ПОДХОД К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ДИКТАНТА 96

Крупченко А. К., Иноземцева К. М. МЕТОДОЛОГИЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТА 102

Музафарова А. Д. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕСЕН НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК СПОСОБ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ 116

Охотникова А. В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ДОГМИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК СПОСОБ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ 124

ПРОФИЛЬНАЯ ЯЗЫКОВАЯ ПОДГОТОВКА И ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ

Казакова О. П. ЗАДАЧИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В РАЗВИТИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ 134

Митюрева Е. С. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ЭКОНОМИКА»..... 140

Ситникова А. Ю. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА..... 145

Ялаева Н. В. ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ MOODLE В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ..... 151

ДИСКУРСИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Ефремова Д. А. ЗАГОЛОВОК БИОГРАФИЧЕСКОГО ТЕКСТА КАК ОТРАЖЕНИЕ ЕГО СУБЪЕКТИВНО-ОБЪЕКТИВНОЙ ПРИРОДЫ..... 158

Кузина Ю. В. ТРАВЕСТИЗМ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗЕ ВОЛШЕБНИКА СТРАНЫ ОЗ..... 170

Мухин С. В. СИСТЕМНЫЕ ОТНОШЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ КАЛЕК ФРАНЦУЗСКОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЛЕКСИКОНЕ 176

Никифорова М. В. ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДЕЯТЕЛЯ: ПОДХОДЫ К РЕЧЕВОМУ ПОРТРЕТИРОВАНИЮ 186

Петров М. В. ФОРМЫ И ФУНКЦИИ ЯДЕРНЫХ ТОНОВ В ДИСКУРСЕ ПУБЛИЧНЫХ ВЫСТУПЛЕНИЙ ДЭВИДА КЭМЕРОНА..... 201

Питолин Д. В. МЕТАФОРИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КОНЦЕПТА «ЧУЖОЙ» В РАМКАХ ДИХОТОМИИ «СВОЙ—ЧУЖОЙ» В СБОРНИКЕ РАССКАЗОВ ДЖ. ДИАЗА «THIS IS HOW YOU LOSE HER» 211

Шехтман Н. Г. ОБРАЗЕЦ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА ПО ТИПУ «КОММЕНТИРОВАНИЕ» 217

Шустрова Е. В. ПОСЛЕДСТВИЯ ПОЛИТИЧЕСКОГО КРИЗИСА НА УКРАИНЕ В АМЕРИКАНСКОЙ КАРИКАТУРЕ..... 224

Шустрова Е. В. СОВЕТСКАЯ СИМВОЛИКА В АМЕРИКАНСКОЙ КАРИКАТУРЕ ВЕСНЫ 2014..... 241

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА, ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ

Бродский М. Ю. ПЕРЕВОД И РЕ-РАЙТИНГ КАК ДВА ИНСТРУМЕНТА МЕЖЪЯЗЫКОВОГО ПОСРЕДНИЧЕСТВА (ПРОЕКТ ПРОДВИЖЕНИЯ УРАЛА В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ WWW.ULC-RUSSIA.COM) 246

Букина А. Н. К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ОБУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОМУ ПЕРЕВОДУ..... 249

Моргун Е. А. ОСНОВНЫЕ СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА КОНВЕРТИРОВАННЫХ ГЛАГОЛОВ, ОБРАЗОВАННЫХ ОТ ЗООНИМОВ 258

Сараев Л. О. МЕЖДОМЕТНЫЕ СОЧЕТАНИЯ С ЛЕКСЕМОЙ „DER HAMMER“, ОСОБЕННОСТИ ИХ ПЕРЕВОДА..... 264

АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

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

Код ВАК 13.00.02

Е. В. Ваторопина
Екатеринбург, Россия

E. V. Vatoropina
Ekaterinburg, Russia

САЙТЫ УЧАЩИХСЯ И ПЕДАГОГОВ: ОБУЧЕНИЕ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ

Аннотация. Статья посвящена применению интерактивных методов обучения английскому языку в школе. Большое внимание уделяется технологиям сотрудничества, которые успешно используются во внеклассной работе по английскому языку, в том числе в процессе работы над интернет-сайтами.

Ключевые слова: интерактивные методы обучения, работа в группах, развитие коммуникативной и информационной компетенции, технология сотрудничества, компетентностный подход, внеурочная деятельность, персональный сайт, электронный сайт-портфолио, онлайн-конкурсы.

STUDENTS' AND TEACHERS' WEB-SITES: COLLABORATION TECHNOLOGY

Abstract. This article is devoted to interactive training methods of teaching English at school. Much attention is given to well-known collaboration technology which can be applied successfully in learning English through out-of-class activities. Pupils' and teachers' web-sites are described.

Keywords: interactive training methods, group work, development of communicative and information competence, collaboration technology, competence-based approach, out-of-class activities, personal web-site, portfolio web-site, online contests.

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.

Для повышения мотивации и активности учащихся и педагогов мы широко используем в своей работе информационно-коммуникационные технологии, дистанционные технологии. Школьный сайт — эффективное средство обучения и получения важной информации, способствующее развитию интерактивных технологий и пользующееся большой популярностью среди всех участников образовательного процесса. На сайте нашей школы http://67школа.рф широко освещена деятельность учителей английского языка, их достижения, портфолио, результаты конкурсов и т. д. Здесь также размещены ссылки на сайты наших учителей и учащихся. Страницы школьного сайта, где можно найти информацию о деятельности учителей английского языка: «Школа сегодня/Инновации»; «Учительская/Достижения педагогов»; «Учительская/Слово учителю»; «Школьная пресса/Журнал на английском языке “TeenLife”«; «Учительская/Конкурс “Молодой педагог”» и др.

На заседании Методического Объединения учителей иностранного языка нашей школы было принято решение о создании сайта МО http://englishteacher67.pedmix.ru/. На страницах сайта подробно освещена наша школьная жизнь: портфолио педагогов (большинство наших учителей имеет персональные сайты — http://nsportal.ru/vatoropina-elena-vasilevna; http://nsportal.ru/bodrova-marina-sergeevna; http://nsportal.ru/shihovceva-mariya-ivanovna; http://nsportal.ru/shadrina-natalya-nikolaevna); достижения учащихся и их учителей в конкурсах разного уровня; материалы по подготовке к экзаменам и их результаты;

© Ваторопина Е. В., 2014

творческие и исследовательские работы учащихся; фотоотчеты о проведенных мероприятиях; видеофильмы и фрагменты уроков и др.

Среди основных рубрик сайта есть страница «ОНЛАЙН-конкурсы» http://englishteacher67.pedmix.ru/pages.php?pid=65. Здесь можно найти информацию о следующих конкурсах по английскому языку: «Мое языковое портфолио»; «Конкурс тематических кроссвордов на английском языке; «Конкурс творческих презентаций «Диалог культур в современном мире», «My favourite school», «Russia, our homeland». Мною были разработаны положения о конкурсах, критерии оценивания, определены цели и задачи, а также сроки приема работ и подведения итогов. Вся эта информация доступна каждому.

Важность проведения онлайн-конкурсов, на мой взгляд, заключается не только в необходимости решения познавательных, учебных, творческих задач по изучаемому предмету, но и в удобстве проведения конкурсов. Педагог в онлайн-режиме может отслеживать поступившие работы, принять решение о приеме их на конкурс или отклонить заявку, вернув проект на доработку. Большое значение имеет также тот факт, что все работы, участвующие в данном конкурсе, доступны для всех (авторов проектов, других учащихся, родителей, учителей). Это способствует расширению знаний учащихся по предмету, а также объективности результатов конкурсов.

Коллективный сайт «Журнал *“Teen*Life”» также пользуется большой популярностью у ребят и учителей. С целью создания дополнительных условий для эффективной работы и общения членов нашей творческой группы — редколлегии журнала, а также возможности всем желающим быть в курсе наших дел, в прошлом учебном году мы разработали сайт «Журнал «*Teen*Life» (http://teenlife67.ksdk.ru/). Создание сайта помогло нам в решении многих задач: процесс обмена важной информацией стал проходить быстрее, в короткие сроки решаются вопросы по планированию и созданию нового номера журнала. В разделах «Новости» и «Объявления» размещается важная информация. В рубриках «Читай «*Teen*Life», «Верстка журна-

ла» — информация о выпусках журнала и советы начинающим журналистам по созданию журнала. В разделах «Фотоальбомы», «Видеоролики» можно увидеть фотоотчеты о мероприятиях и видеофильмы, в которых члены редколлегии принимали участие. В рубрике «Наши награды» — рассказ о наших достижениях в конкурсах разного уровня. В разделах «Учимся вместе!» и «Наши учителя» размещены материалы наших педагогов, а также адреса их персональных сайтов.

Разработка и сопровождение сайта — дело непростое. Оно по силам ребятам, которые всерьез увлекаются информационными технологиями. Члены редколлегии считают, что работа на сайте привлекает своей новизной, необычностью, учит работать в команде и идти в ногу со временем. Ребята развивают свои исследовательские навыки, применяют на практике знания в области информационных и компьютерных технологий, расширяют общий кругозор. Мы стараемся сделать наш сайт информативным, интерактивным, привлекательным с точки зрения содержания и дизайна. С этой целью планируем дальнейшую работу по совершенствованию сайта, его наполнению — создание новых рубрик, размещение интересной информации, современный дизайн.

При разработке и сопровождении наших сайтов в полной мере реализуется технология сотрудничества «учитель — ученик». В словаре Ожегова читаем: «Сотрудничать — работать, действовать вместе, принимать участие в общем деле». Учитель и учащиеся совместно вырабатывают цели, содержание, выполняют определенную работу, находясь в состоянии сотрудничества, сотворчества. Важнейшими признаками сотрудничества являются: осознание общей цели, взаимная заинтересованность в ее достижении, высокая организация совместного труда участников учебного процесса, взаимная ответственность за результаты деятельности. При этом складывается гуманистический стиль взаимоотношений учащихся и взрослых при решении учебных задач, взаимное доверие, доброжелательность, взаимопомощь при затруднениях. Данная методика обучения стимулирует самостоятельность, интерес учащихся, их инициа-

тиву, творчество. Сотрудничество предполагает взаимодействие учащихся друг с другом и учителем, их деловое общение, и, напротив, исключает принуждение и монополию педагога на единственно верный способ решения поставленной задачи, а также пассивное восприятие учащимися готовой информации.

В этом учебном году в нашей школе был создан ИПК (инновационный педагогический коллектив), работающий по направлению «Разработка и сопровождение электронных сайтов-портфолио». Имидж учителя в современном мире формируется не только с учетом внешнего образа и определенных компетенций, но и за счет портфолио, которое позволяет оценить профессионализм педагога. Еще не так давно портфолио представляло собой альбом или папку, где последовательно были представлены фотографии, дипломы, грамоты, творческие работы и т. д. В наш век цифровых технологий большое значение приобретает электронное портфолио. В чем его преимущество? Его удобно хранить и реплицировать, оперативно вносить изменения и дополнения, размещать в интернет для свободного доступа. При размещении портфолио в сети у него появляются новые возможности: интерактивность (возможность получать отклики и осуществлять обратную связь), гипермедийность (возможность размещать мультимедиа элементы и структурировать материалы с помощью гиперсвязей). Таким образом, электронное портфолио — это наилучший способ целенаправленно сформировать имидж педагога.

Участниками данного проекта стали и наши ученики. Многие ребята, особенно старшеклассники, всерьез взялись за работу по созданию своих электронных портфолио. Учителя и ученики размещают портфолио на сайте «УчПортфолио.ру» — Всероссийском конструкторе электронных портфолио. Я провела ряд обучающих занятий и мастер-классов для коллег и ребят с целью помочь им в разработке и сопровождении их электронного портфолио — в режиме онлайн продемонстрировала, как можно создать портфолио и разместить его на интернет-сайте. Адрес моего портфолио на сайте «УчПортфолио.ру» — http://www.uchportfolio.ru/elenavatoropina. Некоторые из портфо-

лио моих учеников — http://www.uchportfolio.ru/s36023853, http://www.uchportfolio.ru/demidovichd, http://www.uchportfolio.ru/PLodigina.

Мы принимаем активное участие в конкурсах, темы которых тесно связаны с основными направлениями нашей работы с использованием возможностей интернета и интернет-ресурсов. В этом учебном году ученический сайт нашего школьного журнала «*Teen*Life» http://teenlife67.ksdk.ru/ занял II место во Всероссийском конкурсе ученических сайтов и блогов. Группа учащихся — активных членов редколлегии стали лауреатами Всероссийского конкурса проектов «Созидание и творчество», номинация «Интернет-проекты», а также приняли участие в Конкурсе интернет-проектов среди российских школьников и студентов «Цифровое поколение, вперед!» Наше методическое объединение победило в Международном Сетевом Конкурсе официальных сайтов образовательных учреждений «English Education», организованном Международным порталом дистанционных проектов по английскому языку «Европейское англоязычное образование» http://english-edu.org/results, а также в Международном методическом конкурсе по проблеме преподавания английского языка «Insight Teaching. September's SHIFT», номинация «Авторский персональный сайт учителя, используемый для преподавания английского языка».

Вместе с моими учениками я стараюсь в полной мере использовать возможности, которые нам предоставляют интернет и современные компьютерные и информационно-коммуникационные технологии. Сотрудничество «ученик — учитель» в этой работе способствует формированию дружного коллектива, повышению мотивации и творческой активности учащихся в изучении английского языка, развитию их одаренности.

УДК 37.016 : 811.1 : 378.147.34
ББК Ш12/8 — 9 + Ч448.027.12 Код ВАК 13.00.02

С. И. Дубинин
Самара, Россия

S. I. Dubinin
Samara, Russia

ИНТЕРКУЛЬТУРНЫЙ МЕЖПРЕДМЕТНЫЙ СЕМИНАР-ПРОЕКТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ

INTERCULTURAL MULTI-DISCIPLINE WORKSHOP-PROJECT AS MEANS OF DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE COMPETENCES OF UNDERGRADUATE STUDENTS

Аннотация. Рассмотрена модель межкультурного интернет-семинара с участием и российских студентов-филологов и немецких дизайнеров.

Ключевые слова: интерактивный блог, рекламные продукты, слоганы, стереотипы, декодирование, межкультурный дизайн.

Abstract. We consider a model of intercultural online-seminar with the participation of German and Russian students-philologists and designers.

Keywords: interactive blog, promotional Products, slogans, stereotypes, decoding, intercultural design.

Сведения об авторе: Дубинин Сергей Иванович, доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой немецкой филологии.

Место работы: Самарский государственный университет.

About the Author: Dubinin Sergej Iwanovich, Doctor of Philology, Professor, head. Department of German Philology.

Place of employment: Samara State University.

Контактная информация: 443100, г. Самара, ул. Полевая, д. 68 «а», кв. 23.

e-mail: doubinin@mail.ru.

В рамках многолетнего проекта сотрудничества кафедры немецкой филологии Самарского госуниверситета и факультета информации и коммуникации Высшей медиа-школы г. Штут-

© Дубинин С. И., 2014

гарта (Hochschule der Medien, ФРГ) в течение двух лет реализуется межпредметный семинар-проект «*Интеркультурный дизайн (Colloboration Samara-Stuttgart)*» для студентов-бакалавров 3-го курса (весенний семестр). Целью семинара являлся двусторонний анализ студентами двух различных специальностей (зарубежная филология — информационный дизайн) отобранного ими контента информационных (рекламных) продуктов в двух лингвокультурах, декодирование и интерпретация доминантных и/или скрытых лингвокультурных контекстов.

Участники должны были определить культурные компоненты, которые обязательны или факультативны в инфо-дизайне рекламных продуктов их стран по темам «Молодежная и политическая культура» (2013 г.) и «Здоровье и здоровый образ жизни» (2014 г.). Стратегия семинара предполагала расширение компетенций студентов [Heldrun].

Организационно семинар (36 аудиторных час.) строится под руководством двух преподавателей (с немецкой стороны — проф. Франк Тиссен, руководитель программы «Межкультурный дизайн») поэтапно. Это: видео-конференция (режим Skype-premium) и представление участников и модераторов подгрупп (по 4—5) по микротемам, сбор и выставление в блоге своих материалов и комментариев по-немецки (по-английски), выставление критических комментариев для материалов противоположной стороны, взаимная оценка результатов и дискуссия, архивирование результатов семинара. Завершается семинар видеоотчетом (фильм и фото-сессия, см.: (http://youtu.be/sMqjez6Pus4, http://youtu.be/mHeiEoAaRos) и презентацией подгрупп на итоговой видео-конференции [Самара и Штутгарт учатся вместе].

Во внеучебное время подгруппы и отдельные студенты должны были регулярно тематически общаться по электронной почте и через Skype. Практика создания для размещения сторонами информации отдельных сайтов в 2013 г. (см.: http://ssustudenten2013.fo.ru/home) не оправдалась, поэтому в 2014 г. на базе портала отдела дистанционного образования высшей медиа-школы Штутгарта был создан общий интерактивный блог (см.: http://idblog.hdm-stuttgart.de/gesundheit2014/). Не оправдала

себя также практика 2013 г. выставления подгруппами материалов без комментариев. Были расширен обязательный спектр форм презентации материалов (видео-ролик, плакат, слоган, логотип, баннер и др.).

В 2014 г. студентам СамГУ (для реализации форм отчетности в действующей БРС) дополнительно были предложены рефераты по немецкоязычным источникам по теме «Интеркультурный дизайн и межкультурная коммуникация». Кроме того они должны были составить и прокомментировать иноязычный глоссарий ключевых понятий для семинара на двух иностранных языках (например, Culture Assimilator, cross-cultural training, misunderstandings и др.). Для ознакомления им также была предложена бакалаврская выпускная работа, выполненная в семинаре проф. Ф. Тиссена («Ein Culture Assimilator über die deutsch-russischen Kulturunterschiede») [Bittner].

Методической сложностью в целом успешного семинара-проекта оказалась координация содержания форм контроля для студентов двух различных специальностей и регламента их работы, фокусировка их компетентностных преференций при выполнении заданий (например, акцент на дизайн шрифтов, графики и культуремы цвета у дизайнеров, содержательный анализ рекламных текстов и их структурирование — у филологов), синхронизация форм работы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Самара и Штутгарт учатся вместе. [Электронный ресурс.] URL: http://gosuniver.ru/?p=1009 (дата обращения: 26.03.2014).

Bittner A. IFIM Interkulturelle Trainingsmethoden. [Электронный ресурс]. URL: http://www.ifim.de/reports/methoden.pdf (дата обращения: 24.09.2013).

Heldrun I. Interkulturelle Kompetenz: deutsch-russische Kulturstandards im interkulturellen Management. Wissenschaftliche Zeitschrift der Staatlichen Bau- und Architektur-Universität Woronesch. [Электронный ресурс]. URL: http://www.stic-deru.de/pdf/Kultur-und-Management_2010.pdf (дата обращения: 24.09.2013).

УДК 372.881.1 + 376.2
ББК 430 р
Код ВАК 13.00.02

М. А. Захарова
Новоуральск, Россия

M. A. Zakharova
Novoural'sk, Russia

ПЕРСОНИФИКАЦИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ С ДВИГАТЕЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

PERSONIFICATION IN THE FOREIGN LANGUAGES TEACHING OF THE SCHOOLCHILDREN WITH MULFUNCTION LOCOMOTIVE SYSTEM

Аннотация. Статья посвящена проблемам обучения иностранному языку детей с двигательными нарушениями.

Ключевые слова: обучение, ориентированное на учащихся с двигательными нарушениями; эффективное обучение иностранному языку; метод персонификации.

Abstract. The article is devoted to the problems of foreign languages teaching to handicapped students.

Keywords: teaching oriented to handicapped students, effective foreign languages teaching, personification in the teaching of the children.

Сведения об авторе: Захарова Марина Анатольевна, учитель иностранных языков.

Место работы: МАОУ «СОШ № 48» г. Новоуральск, Свердловская обл.

About the Author: Zakharova Marina Anatol'yevna, the teacher of foreign languages

Place of employment: The secondary school № 48, Novoural'sk.

Контактная информация: 624 137, Свердловская обл., г. Новоуральск, ул. Советская, д. 19 а.
e-mail: zamara@inbox.ru.

Здоровье человека — тема для разговора достаточно актуальная для всех времен и народов, в XXI веке она становится первостепенной. По статистике медиков, каждый второй подросток имеет патологию опорно-двигательного аппарата, которая за последние десять лет выросла в 6,5 раз.

© Захарова М. А., 2014

В рамках модернизации общего образования и принятия новых стандартов создается новое поколение нестандартных технологий, призванных помочь детям овладеть базовым минимумом знаний и научиться осмысленно использовать его для дальнейшего углубления и расширения, для развития творческих способностей. В этих условиях учителя и врачи ищут новые формы, приёмы, средства для поддержания уровня образования школьников.

В школьные годы уровень сформированности двигательной сферы ребёнка в значительной мере определяют его успешность в овладении многими учебными и трудовыми навыками, в развитии специальных, связанных с моторной ловкостью, способностью, а в дальнейшем влияет на выбор будущей профессии, на возможность ее освоения. Состояние двигательной функциональной системы во многом определяет благополучие здоровья и физические возможности ребенка.

Недостаточность двигательных функций у детей может проявляться во всех компонентах моторики: в общей, в тонких движениях кистей и пальцев рук (затруднения в овладении письмом), в мимической и речевой моторике (сказывается на выразительности мимики, на формировании произносительной стороны речи: правильного и четкого звукопроизношения, интонационной и темпо-ритмической выразительности, общей внятности речи и т. д.)

Перед педагогом возникает проблема организации обучения, обеспечивающего развитие каждого ребенка. В связи с этим остро встает вопрос о необходимости совершенствования работы учителя, внесения изменений во все её элементы с учётом возрастных, индивидуально-типологических различий между детьми одного возраста. Такой возможностью является метод персонификации как специально-организованная деятельность учителя.

Многолетний стаж работы учителем подтверждает правильность организации урока иностранного языка с использованием метода персонификации. Несомненно, что успех ребёнка в учебной деятельности складывается из кропотливого труда

всех специалистов-предметников, деятельность которых направлена на всестороннее развитие учащихся с двигательными патологиями и адаптированное обучение.

Метод персонификации можно применять вместе с другими, например, метод проектов. При изучении темы «Средства массовой информации Великобритании и России» ученикам предлагается несколько заданий для выполнения в любом порядке. Ребята работают парами (в классе 10-12 человек, соответственно подготовлено 5-6 рабочих зон):

– распределить статьи в газеты Tabloids и Broadsheets;
– подобрать заголовки к статьям;
– выбрать фотографии, рисунки, схемы, таблицы к предложенным статьям;
– написать собственную статью по образцу и т. д.

В последние годы нередко дети с двигательными нарушениями стали поступать в массовые школы. Чаще всего это дети со сколиозом, с врожденными вывихами бёдер, косолапостью и детским церебральным параличом. Основным проявлением двигательных нарушений у них бывает неустойчивая ходьба, замедленный темп ходьбы, неумение самостоятельно спускаться и подниматься по лестнице. Иногда бывают затруднения совершать действия рукой, если она поражена. У таких детей отмечаются нарушения координации движения: они ходят на широко расставленных ногах, походка их крайне неустойчива, а при испуге или волнении могут упасть. У таких детей нередко отмечается неправильное произнесение тех или иных звуков [Шматко 1997: 53].

Обучение в массовой школе детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата — это сложный трудоёмкий процесс, требующий от педагога и родителей не только любви к ребёнку и терпения, но и определенных знаний.

Важно учитывать возможности ребёнка, чётко знать, что можно от него потребовать и в каком объёме; ученик должен обязательно видеть результат своей деятельности.

Анализ проведённого анкетирования подтверждает диагностику развития детей с ограниченными возможностями здоро-

вья, в частности с двигательными нарушениями. Закономерным является тот факт, что дети с радостью и желанием выполняют те задания на уроке, которые выполняются без больших усилий. Так, Аня Н. в анкете указала, что не любит работать у доски (писать на доске). Причина понятна: умственная деятельность у доски сопровождается двигательной — руки. Организация работы стоя с физической деятельностью (написание мелом на вертикальной шершавой поверхности) причиняет девочке больше неприятных ощущений, чем радости: сколиоз — болезненность мышц спины.

Но для девочки мы нашли вариант работы «вне парты», но и не у доски: за школьным мольбертом с маркерной индивидуальной доской. После написания заданного упражнения девочка приподнимает досочку для показа остальным ученикам.

Ване К. также трудно выйти и работать у доски (ребёнок с ДЦП). Ему предоставляется возможность работать за своей партой, но с помощью беспроводной компьютерной клавиатуры демонстрировать свою деятельность, выводя информацию на экран компьютера.

Саша М. (ранее компрессионный перелом позвоночника) не выдерживает позы сидя во время 45-минутного урока. По рекомендации врача ей предложено несколько вариантов работы на уроке (сидя на обыкновенном ученическом стуле или на ортопедической подушке, стоя за кафедрой или на коленях за конторкой).

При обследовании детей этого класса была выявлена слабая память при заучивании стихотворений, диалогов, скороговорок. К 8 классу несколько учеников достигли высокого уровня речевой памяти, а остальные — среднего уровня. На первом году обучения (5 класс) психологом и учителем иностранного языка была отмечена быстрая утомляемость, слабость и незаинтересованность детей уроком. Заключительная диагностика в аспекте работоспособности детей на уроке иностранного языка выявила положительную динамику. Учебная мотивация заметно выросла.

Самое главное — не дать детям потерять интерес к учебной деятельности, а научить ребят практически преодолевать трудности обучения. Это послужит им хорошей «закалкой» на всю жизнь.

В конце каждой четверти, когда неизбежно происходит спад физической, психологической, умственной активности учащихся, целесообразно проводить безоценочные уроки на опережение пропедевтического характера. Таким образом, без напряжения приобретаются и постепенно закрепляются навыки.

Продолжая изучать тему «Mass media», ребятам предлагаем познакомиться с латинскими словами и выражениями, которые часто используют журналисты:

– cito, bis, alter ego, post scriptum, post factum, pro et contra, etc.
– Ibi victoria, ubi concordia; Tertium non datur; Dum spiro, spero; Historia est magistra vitae.

Учащиеся работают с текстами (в печатном и озвученном вариантах) на русском и английском языках, находят переводы слов в словарях и объясняют данные латинские слова и выражения на английском языке.

Реализацию интегративного подхода к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья с применением метода персонификации следует рассматривать в плане перспектив и возможностей дальнейшего развития не только системы специального образования.

Особенно хочется сказать о необходимости установления эмоционально окрашенных контактов между детьми, между педагогом и детьми, создании положительного климата, доброжелательных взаимоотношений в классе и школе. Для каждого ребёнка создается ситуация успеха в значимой для него деятельности, что является важнейшим психологическим условием, своеобразной точкой опоры, позволяющей изменить всю систему отношений ребёнка, побудить веру в себя, в успех своих учебных усилий.

Безусловно, роль социальных факторов имеет несомненное значение в процессе социализации детей с нарушениями анализаторов: зрения, слуха, движения. Но при нарушении двигательной деятельности необходим дифференцированный подход с обязательным учетом структуры, динамики дефекта, соотношения аффективных и интеллектуальных процессов [Мамайчук 2001: 31].

В результате решения оздоровительных задач у детей с двигательными нарушениями укрепляется костно-мышечный аппарат, развиваются дыхание, моторные, сенсорные функции, воспитывается чувство равновесия, правильная осанка, походка [Волкова 2003: 206].

Регулярное выполнение различных по своему характеру логоритмических упражнений (дыхательно-голосовая зарядка с движениями, упражнениями на релаксацию, пение гласных звуков и коротких песенок, упражнения на сочетание ритма движений и речи т. п.) приучает детей к установленному щадяще-оздоровительному режиму. Под влиянием регулярных занятий иностранным языком в организме и психомоторике происходит положительная перестройка различных систем, например, сердечно-сосудистой, дыхательной, речедвигательной, сенсорной и др.

Логоритмическая коррекция требует повторения вырабатываемых двигательных навыков. Только при многократных систематических повторениях образуются здоровые двигательные динамические стереотипы. Для эффективного повторения необходимо усвоенное сочетать с новым, чтобы процесс повторения носил вариативный характер: изменение упражнения, условий выполнения, разнообразие приёмов, различия в содержании занятий. Вариативность упражнений вызывает интерес, эмоции, повышает внимание. И. П. Павлов подчеркивал, что в педагогике постепенность и упражняемость (тренировку) следует считать основным физиологическим правилом.

В процессе их выполнения расширяется и обогащается объём двигательных умений и навыков, совершенствуется произвольная и речевая моторика, нормализуется темп и ритм речи. Переход к новым заданиям осуществляется постепенно, по мере закрепления формирующихся навыков.

Принципы, которыми обязательно руководствуется учитель иностранного языка при работе с детьми с двигательными нарушениями:

– систематичности;
– сознательности и активности;
– наглядности;

– доступности и индивидуализации;
– постепенного повышения требований перед учащимися путём предъявления более трудных новых заданий: речедвигательных (произносительных), словесных (лексических и грамматических);
– учёта симптоматики при определении физических возможностей детей с двигательной (совместно с речевой) патологией: ослабленность детей с заиканием, с алалией, частичная или средняя степень выраженности ограниченность движений учащихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Учитель иностранного языка на уроке и во внеурочной деятельности выступает в роли организатора процесса обучения и консультанта. Он ни в коем случае не должен замыкать учебный процесс на себе. Главным фактором процесса обучения становятся связи между учащимися, их взаимодействие и сотрудничество [Козлов 1999: 20].

Персонификация способствует интенсификации процесса обучения, позволяет сделать знания более доступными, анализировать учебную информацию, творчески подходить к усвоению учебного материала.

Жизненным девизом наших учителей и детей стали следующие слова: «Если есть дверь, и в неё постучаться, то её всё равно кто-нибудь откроет ИЛИ тебе её нужно открыть самому!»

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Волкова Г. А. Логопедическая ритмика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. — М. : Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2003. — 272 с. — (Коррекционная педагогика).

Дети с отклонениями в развитии: Методич.пособие./ сост. Н. Д. Шматко. М. , Аквариум, 1997. 128 с.

Козлов А. С. Регулирование и разрешение конфликтов: стратегии, подходы и основные стили.// Прикладная психология, 1999, № 5. — С. 18 — 23.

Мамайчук И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. — СПб.: Речь, 2001. — 220 с.

УДК 372.881.1 — 053 «465.001.07» (430)
ББК Ч404 (4Гем) + Ч410.241.3 Код ВАК 13.00.02

В. Н. Карташова
Елец, Россия

РАННЕЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУЯЗЫКУ В ЕВРОПЕ

Аннотация. В статье рассматривается образовательная политика Германии в аспекте многоязычия. Представлены методические рекомендации по организации раннего обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: многоязычие, раннее обучение иностранному языку, методика

Сведения об авторе: Карташова Валентина Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой иностранных языков педагогического профиля.

Место работы: Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина.

V. N. Kartashova
Yelets, Russia

EARLY FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN EUROPE

Abstract. The article is concerned with the educational policy of Germany in the aspect of multilingualism. The methodical recommendations on the organization of early learning of foreign languages are presented.

Keywords: multilingualism, the early learning of a foreign language, methodology.

About the Author: Kartashova Valentina Nikolajevna, Doctor of Philology, Professor, Chief of the Chair of Foreign Languages of Pedagogical Profile

Place of employment: Yelets State University named I.A.Bunin.

Контактная информация: 399783 г.Елец Липецкой обл., ул. Коммунаров д.109.
e-mail: kartashova_vn@mail.ru.

В настоящее время образовательная политика в Германии, как и в других европейских странах, регулируется установкой на многоязычие. Для немецкого общества многоязычие сегодня является нормой: «Mehrsprachigkeit ist europäisches Bűrgerrecht und Ausdruck des kulturellen Reichtums» [Reumann 1993: 31].

© Карташова В. Н., 2014

Изучение иностранного языка в раннем возрасте — распространенное явление в Германии. Выбор языков, в частности, обусловлен действием географического, экономического факторов. В последние десятилетия прошлого века образовательная политика Германии была направлена на изучение языка соседнего государства — французского языка. Поэтому с конца 60-х годов в Германии проводился ряд экспериментов по раннему изучению французского языка в детских садах Баварии, Берлине, Гессене, Северной Рейн-Вестфалии, в Заарланде, Баден-Вюртемберге.

В 1984 году немецкими методистами Г. Эрнстом, М. Пашман, П. Рицлевичем был разработан проект «Lerne die Sprache des Nachbarn» («Выучи язык соседа»). Авторы проекта попытались «дать не просто знание языка, а сформировать умение использовать его в реальной коммуникации» [Pelz 1987: 5]. Цель проекта заключалась в установлении непосредственных контактов детей приграничных поселков земли Баден-Вюртемберг во время выезда в каникулярное время в соседнюю страну.

В 90-е годы в рамках проекта Совета Европы «Language Learning for European Citizenship» по теме раннего обучения ИЯ было проведено, начиная с 1991г., пять семинаров, где рассматривался целый спектр вопросов, связанных с ранним обучением иностранному языку. В 1996 году По инициативе Гете-института была выработана базисная концепция «Нюрнбергские рекомендации по раннему изучению иностранных языков» [Nürnberger Empfehlungen 1996]. Сегодня, спустя десятилетие, положения Нюрнбергских рекомендаций в основном сохранили свою силу. В Концепции конкретизированы цели раннего изучения иностранного языка: предоставить ребенку возможность осознать многоязычие современного мира, познать другие культуры; дать ребенку начальные сведения об иностранном языке и его коммуникативном использовании. Авторы Концепции подчеркнули важность когнитивного и мотивационного (пробудить у ребенка интерес к языкам, стимулировать процесс их познания) аспектов: в процессе раннего обучения иностранному языку расширяется построенная на родном языке «картина мира».

В процессе изучения языка на первое место выходит устная речь (говорение и аудирование), чтение и письмо имеют поддерживающую функцию. В коммуникативном аспекте большое внимание уделяется невербальным (мимика, жесты, язык тела) и паравербальным (произношение, ритм, интонация) средствам коммуникации. Для маленьких детей психологически важно понять, что иностранный язык связан с каким-то иным образом жизни, с конкретными людьми, живущими в другой стране и пользующимися этим языком. Поэтому содержание занятий по раннему обучению иностранному языку базируется на детской литературе и страноведении, оно должно соответствовать интересам ребенка, затрагивать его чувства, способствовать развитию фантазии и творчества, доставлять удовольствие. Выбор методов раннего обучения ИЯ обусловлен возрастными особенностями ребенка, в этом плане большее значение приобретают игра и рассказывание.

Предусматриваются всевозможные формы работы: групповые, в парах, индивидуальные. Общеобразовательный, воспитательный и прагматический аспекты изучения ИЯ присутствуют на занятии, причем приоритетные не выделяются: «Радость от встречи с иностранным языком и результаты его изучения — равноправные цели урока» [Nürnberger Empfehlungen 1996: 18].

Иностранный язык — это, в первую очередь, конечно, язык международного общения — английский язык. Тем не менее, последние исследования показывают, что не всегда целесообразно изучать английский в качестве первого иностранного языка. В институте международной сравнительной педагогики Гамбургского университета установили, что познавательный интерес при изучении языка усиливается по мере несхожести изучаемого языка с родным. Таким образом, считают специалисты, немецкий язык мог бы стать во многих странах приоритетным. Изучение немецкого языка в качестве первого, несмотря на начальные сложности в общении, позволит получить ребенку более устойчивые знания и хорошо развить общие языковые навыки. Так, например, в Словакии во многих начальных школах немецкий язык учат с первого класса, а английский — только с

третьего. Преподаватели единодушно утверждают, что дети учат английский лучше, быстрее и легче, если перед этим они получили опыт изучения немецкого. По данным отдела по раннему преподаванию иностранных языков и дидактике многоязычия Гете-Института (Мюнхен) во многих странах Европы (Хорватии, Венгрии, Финляндии) в настоящее время работает ряд детских садов, в которых ежедневно проводятся занятия на немецком языке.

Безусловно, занятия иностранным языком — это хорошая возможность для изучения другой культуры. Это основной элемент образования в глобализированном мире.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Nürnberger Empfehlungen zum Fremdsprachenlernen oder wie man einen Weg zu einer Didaktik und Methodik frühen Fremdsprachenlernens finden kann. — München, 1996. — 32 S.

Reumann K. Fremdsprachenunterricht in der Grundschule // Bildung und Wissenschaft. — 1993. — №7/8 — S.17.

Pelz M., Rattunde E., Leoni U., Paschmann M.,Wissebach-Wagner H. Viens voir. Französisch in der Grundschule. Lehrerband. — Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg, 1987. — 176 S.

УДК 372.881.1 : 371.53
ББК Ч426.81 — 288.6
Код ВАК 13.00.02

М. А. Колесникова
ХМАО-Югра, Белоярский, Россия

ТЕХНОЛОГИЯ ПОРТФОЛИО В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: ДОСТОИНСТВА И НЕДОСТАТКИ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования, посвящённого технологии портфолио в обучении иностранным языкам. Эмпирическим путём выявляются достоинства и недостатки данной технологии с точки зрения учителей-практиков. Экспериментально проверяется предположение о том, что технология портфолио при всех существующих достоинствах и недостатках помогает сформировать адекватную самооценку у учащихся в процессе изучения языка, учит их самостоятельно организовывать и планировать свою учебную деятельность, анализировать свой языковой рост.

Ключевые слова: технология языкового портфолио, самооценка, планирование и организация учебной деятельности, сотрудничество, рефлексия, языковой рост.

Сведения об авторе: Колесникова Марина Александровна, учитель английского языка.

M. A. Kolesnikova
KhMAO-Ugra, Beloyarsky, Russia

PORTFOLIO TECHNOLOGY IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES: ADVANTAGES AND DISADVANTAGES

Abstract. The article represents results of the research, concerned with portfolio technology in teaching foreign languages. Advantages and disadvantages of the given technology are being empirically revealed from the teachers-practitioners' point of view. The assumption of language portfolio technology effectiveness is being experimentally checked. Taking into consideration all the existed advantages and disadvantages, the author is checking the assumption, that language portfolio technology helps students to form adequate self-assessment, organize and plan their academic work, analyze their language progress.

Keywords: language portfolio technology, self-assessment, academic work planning and organization, cooperation, reflection, language progress.

About the Author: Kolesnikova Marina Alexandrovna, teacher of English.

Место работы: МАОУДОД «Дворец Детского (Юношеского) Творчества».

Place of employment: «The Centre of Children's (Youngers') Creativity».

Контактная информация: 628162, г. Белоярский, 4 мкрн., д. 3, кв. 50.

e-mail: lisi4ka1602@yandex.ru.

В наши дни становление и развитие личности происходит в новых социально-экономических и политических условиях, в несколько иной морально-этической атмосфере, что требует пересмотра основных подходов к обучению и воспитанию подрастающего поколения [Европейский языковой портфель, 1998]. Современный мир расширяет и укрепляет связь человека с окружающей действительностью и другими людьми на основе разных видов деятельности [Полат, 2000]. Это означает, что в наше время учащийся должен выйти из стен школы не с абстрактным «багажом знаний», а со сформированными универсальными учебными действиями, которые будут способствовать его успешности в любой сфере деятельности.

Обучение иностранным языкам в современных условиях требует от учителя не только знания, но и также активного применения различных педагогических технологий. В настоящее время на продвинутом уровне преподавания иностранных языков практикуются такие педагогические технологии, как: 1) проектные технологии; 2) информационные технологии; 3) технология языкового портфолио [Гальскова, 2000]. Дидактическая система, основанная на личностно-ориентированном подходе к обучению, включает в себя широкий спектр современных педагогических технологий, и технология портфолио играет важную роль в современной методике [Соловова, 2002].

Языковое портфолио определяется как технология, направленная на установление причинно-следственных связей между этапами обучения [Бабина, 2003]. Также определяется как способ рефлексии текущей учебной работы, планирование и подготовка к дальнейшей учебной работе [Гальскова, 2000]. Техноло-

© Колесникова М. А., 2014

гия имеет направленность на сотрудничество: участвуя в планировании учебного процесса и самостоятельно оценивая свою работу, учащиеся, таким образом, помогают учителю более эффективно спланировать учебный процесс [Полат, 2000]. Языковое портфолио можно классифицировать по разным типам, в зависимости от целей обучения. В современной педагогической практике применяются следующие виды языкового портфолио:

– Self-Assessment Language Portfolio (портфолио-самооценка);

– Language Learning Portfolio, виды которого могут варьироваться в зависимости от целей обучения и аспектов языка: Reading Portfolio, Listening Portfolio, Speaking Portfolio, Writing Portfolio или Integrated Skills Portfolio для комплексного развития по всем языковым аспектам;

– Comprehensive Language Portfolio, включающее в себя несколько целей изучения языка;

Структура портфолио имеет такие разделы, как «Портрет» (личная информация об учащемся, его интересах и способностях), «Коллектор» (работы, характеризующие учебный процесс, а также творческие работы: сочинения, статьи, проекты), «Достижения» (лучшие работы учащегося, дипломы и сертификаты об участии в языковых конкурсах) и «Самооценка» (учащийся самостоятельно оценивает результаты своей работы, отмечает свой языковой прогресс) [Европейский языковой портфель 1998].

Но, как любая новая педагогическая технология, портфолио в обучении иностранным языкам может иметь свои достоинства и недостатки. Чтобы подтвердить это предположение, мы провели опрос «Технология языкового портфолио: достоинства и недостатки» среди учителей Белоярского района. В опросе приняли участие 20 учителей города и района. Педагоги отметили такие достоинства данной технологии, как:

– развитие у учащихся навыков самооценивания и рефлексии в ходе учебного процесса (70 %);
– технология учит детей учиться, самостоятельно организовывать свой учебный процесс (65 %);

– широкий спектр работ для оценивания (как стандартные, так и творческие задания) (82 %);
– возможность для учителя оценить прогресс учащегося за определённый период времени (80 %);
– направленность технологии на сотрудничество (72 %);

С точки зрения учителей, технология также имеет свои недостатки, такие как:

– не всегда отражает сильные и слабые стороны учащегося (в особенности портфолио достижений) (70 %);
– не все аспекты языка позволяет оценить (например, произношение и говорение) (57 %);
– несмотря на предполагаемую самостоятельность ученика, учебный план в основном задаёт и контролирует учитель, и, как следствие, большая часть работы ложится на педагога, реже — на родителей (85 %).

С целью выявления эффективности данной технологии при всех существующих достоинствах и недостатках был проведён эксперимент среди воспитанников «Дворца Детского (Юношеского) Творчества». В эксперименте были задействованы учащиеся 4 класса. Группа четвероклассников подразделилась на экспериментальную, в которой учащиеся работали по технологии портфолио, и контрольную, в которой данная технология не применялась. В начале первого и второго полугодий учащимся предлагалось ответить на вопросы анкеты «Оцени себя»:

1. В каких разделах языка у тебя успехи? (фонетика, чтение, лексика, грамматика, аудирование, говорение — нужное подчеркнуть).

2. В каких разделах языка у тебя проблемы? (фонетика, чтение, лексика, грамматика, аудирование, говорение — нужное подчеркнуть).

3. Над чем тебе нужно поработать в следующем полугодии? (фонетика, чтение, лексика, грамматика, аудирование, говорение — нужное подчеркнуть).

4. Чему бы ты хотел научиться в следующем полугодии? (открытый вопрос).

Результаты опросов показали, что учащиеся экспериментальной группы оценили свои умения и навыки в разных аспектах языка более адекватно — 80 % ответов соответствуют действительности и отражают реальную ситуацию учащегося. И только 53 % ответов учащихся контрольной группы показывают их адекватную самооценку в процессе изучения языка. 50 % учащихся экспериментальной группы смогли дать ответы на вопрос «Чему бы ты хотел научиться в следующем полугодии?»: были получены такие ответы, как научиться вести диалог, выучить больше новых слов, научиться читать более сложные тексты. Учащиеся контрольной группы затруднились дать ответ на данный вопрос.

Таким образом, результаты проведённого исследования подтверждают эффективность технологии языкового портфолио. При всех существующих достоинствах и недостатках данная технология помогает учащимся формировать адекватную самооценку в процессе изучения языка, анализировать свои сильные и слабые стороны, отмечать свой языковой рост, а также самостоятельно организовывать и планировать свою учебную деятельность.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Бабина Е. И. Языковое портфолио как инструмент оценивания и развития учащегося / Е. И. Бабина — 2003.

Гальскова Н. Д. Языковой портфель как инструмент оценки и самооценки учащихся в области изучения иностранных языков // Иностранные языки в школе. — 2000. — № 5. — с. 6—11.

Европейский языковой портфель//Перевод. — М. : «Еврошкола», 1998.

Полат, Е. С. Обучение в сотрудничестве / Е. С. Полат // ИЯШ. — 2000. — № 2, 3.

Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: методическое пособие / Е. Н. Соловова. — М. : Просвещение, 2002.

Хуторской А. В. Развитие одаренности школьников: Методика продуктивного обучения. М. : «Владос», 2000.

УДК 372.881.1 : 371.31
ББК Ч426.81 — 26
Код ВАК 13.00.02

Ю. В. Копылова
Екатеринбург, Россия

Y. V. Kopylova
Ekaterinburg, Russia

СЦЕНИЧЕСКОЕ ШОУ КАК ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В РАЗВИТИ КОМУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ

STAGE SHOW AS A PROJECT IN FORMING COMMUNICATIVE PUPILS' ABILITIES

Аннотация. В статье представлена проектная деятельность в виде сценического шоу как пример формирования коммуникативных умений учащихся.

Ключевые слова: проектная деятельность, шоу-проект, сцена, коммуникативные умения

Abstract. The article deals with the stage project as an example of the forming communicative pupils' abilities.

Keywords: project, show, stage, communicative abilities.

Сведения об авторе: Копылова Юлия Владимировна, магистр.
Место работы: МАУК ДК «Елизаветинский».

About the Author: Kopylova Yuliya Vladimirovna, the master.
Place of employment: MAEC HC "Elizavetinskiy".

Контактная информация: 620024, г. Екатеринбург, ул. Бисертская, д. 14.
e-mail: yuliya_kosareva@mail.ru

В настоящее время наиболее эффективным методом изучения любого иностранного языка является проектная деятельность. Проектная деятельность представляет собой организацию учебного процесса таким образом, чтобы учащиеся могли самостоятельно подготовить, представить и защитить свой проект. Современный словарь иностранных слов под редакцией А. Н. Булыко определяет проект как «план, замысел, намерение» [Булыко 2006: 560]. На первом месте в данном определении на-

© Копылова Ю. В., 2014

ходится слово «план». У Ожегова находим в определении дефиниции «проект»: «замысел, план» [Ожегов 2007: 429]. То сеть любой проект требует определенного планирования, подготовки, его организации.

Проектная деятельность мотивирует каждого учащегося к самостоятельности. Педагог организует и активизирует проектную деятельность учащихся; учащиеся самостоятельно подготавливают свои проекты.

Проектная деятельность всегда имеет конечный результат. Конечным результатом проекта является его презентация. Презентация может быть представлена в виде рисунков, аппликаций, коллажа, фотографий, демонстрации слайдов.

Диана Филипс, Сара Бурвуд и Хелен Данфорд в высказывают точку зрения о том, что «проекты затрагивают все стороны развития ребенка, не только лингвистические. Проекты охватывают эмоциональное и личностное развитие ребенка» [Phillips 1999: 4].

Проектная деятельность вызывает интерес учащихся к изучению иностранного языка, мотивирует их желание к изучению предмета. Особенно это является важным для дополнительного образования, реализуемого личностно-ориентированный подход, направленный на развитие личности ученика в образовательном процессе.

В изучении иностранного языка проектная деятельность направлена на формирование коммуникативных умений учащихся. Формирование коммуникативных умений является основной целью обучения иностранным языкам. Формирование коммуникативных умений учащихся складывается из овладения ими четырьмя видами речевых умений: аудирование, говорение, чтение и письмо. В нашем учреждении учащиеся представляют проектную деятельность при изучении таких тем, как «Моя семья», «Спорт», «Хобби, увлечения», «Любимое время года», «Моя школа», «Я и мои друзья» и т. д. Тематика проектов может быть расширена за счет предложения учащимися интересующих их тем. Учащиеся представляют свои проекты в виде презентаций, демонстрируя свои умения по всем четырем видам речевой деятельности. Учащиеся могут сами предложить темы проектов.

В данном случае принимается во внимание интересы учащихся. По одной теме учащиеся могут представить несколько проектов.

Наше учреждение относится к муниципальным учреждениям культуры города Екатеринбурга, предоставляя огромную возможность использования сцены для проведения творческих, массовых, праздничных проектов, представлять их в виде красочных шоу.

Выступление на сцене требует серьезного подхода к проведению мероприятий, большой ответственности и огромной подготовки, предшествующей проведению мероприятия.

В прошлом году был проведен шоу-проект «The best of the best». Цель проекта: раскрытие полученных учащимися коммуникативных умений иноязычной речи.

Задачи: раскрыть творческие способности учащихся; приобщить их к сценическому мастерству, сценической культуре; ознакомить с ораторским искусством.

На сцене учащимися были продемонстрированы устные виды речевой деятельности в аудировании и говорении. Аудирование: учащиеся воспринимали иноязычную речь на слух, произносимую другими участниками студии и речь педагога, которая была ведущей шоу-проекта, понимая услышанное; говорение: все участники были вовлечены в коммуникативный процесс. Выступления участников на английском языке носило осознанный характер.

Проект был представлен в виде шоу, которое проходило на сцене Дома Культуры «Елизаветинский» Чкаловского района. Нужно заметить, что мероприятие такого масштаба на английском языке было представлено в районе впервые.

В шоу принимали участие 8 представительниц студии иностранного языка «Английский с удовольствием!», которые демонстрировали свои знания в трех номинациях:

1. Презентация: рассказ о себе.
2. Творческий конкурс.
3. Мои увлечения, хобби.

В выполнении творческих номинаций участникам помогали их товарищи студии иностранного языка.

Так, одной из участниц была представлена пьеса «Cinderella», другой — тематические истории в виде инсценировок, третья — исполняла вместе со своими товарищами песню на английском языке, четвертая- декламировала стих «My feelings». Таким образом, в проекте были задействованы все 40 учащихся студии.

В номинации «Hobby» каждая из участниц представила на суд жюри и зрителей мастерство своего хобби в рисовании, пении, игре на фортепиано, танцах.

В век высоких технологий и инноваций мультимедийный проектор позволил представить перевод иноязычной речи на широкоформатном экране. Светомузыка украсила проект, сделав его ярким и красочным.

Данный шоу-проект вызвал огромный интерес со стороны родителей студии иностранного языка, которые не остались в стороне. Родители принимали активное участие в подготовке мероприятия. На них были возложены презентации участниц, костюмы, оформление сцены, подготовка подарков. Данный шоу проект прошел с огромным успехом и привлек большое количество новых учащихся в студию.

Шоу-проект требовал от участников определенной дисциплины на сцене. Сцена явилась площадкой для знакомства участников студии с правилами поведения на сцене, сценической культурой, а именно: не шуметь, не кричать, не бегать во время выступления кого-либо из участников. Во время выступления учащиеся проявляли ораторское мастерство: говорили со сцены убедительно, привлекая внимание слушателей своей речью и культурой поведения на сцене.

На заключительном этапе шоу-проекта компетентное жюри объявило победителей. Ими оказались все 8 участниц шоу. Участницам достались памятные призы и грамоты. Без подарка не ушел никто из участников студии иностранного языка.

Шоу-проект состоялся благодаря тому, что участники занимаются в стенах Дома Культуры «Елизаветинский». Им предоставляется возможность выступать на большой сцене. Мероприятия, проводимые на сцене, посещают тысячи жителей не только поселка Елизавет, но и города.

В настоящее время готовится новый шоу-проект, который носит название «КВН». В данном шоу-проекте будут принимать участие четыре команды в 4 конкурсах:

1. Представление команды.
2. Домашнее задание.
3. Конкурс капитанов команд.
4. Музыкальный конкурс.

Как и предыдущий шоу- проект данный имеет своей целью раскрытие коммуникативных умений учащихся, демонстрацию творческих способностей учащихся, их ораторское мастерство.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Булыко, А. Н. Современный словарь иностранных слов [Текст]/ А. Н. Булыко. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва : Мартин, 2006. — 848 с.

Ожегов, С. И. Словарь русского языка [Текст] / С. И. Ожегов. — 24-е изд., испр. — Москва : Оникс : Мир и Образование, 2007. — 640 с.

Phillips, D. Project with young learners [Текст] / D. Phillips, S. Burward, H. Dunford. — Oxford University press, 1999. — 153 p.

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

М. Л. Молчанова
И. В. Щербакова
Новоуральск, Россия

M. L. Molchanova
I. V. Shcherbakova
Novouralsk, Russia

ПРОБЛЕМНО-ДИАЛОГИЧЕСКОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ФГОС

PROBLEM-SOLVING AS A TECHNOLOGY OF THE NEW EDUCATION STANDARDS

Аннотация. В статье рассматривается понятие проблемно-диалогического обучения, стадии его применения на уроках английского языка.

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

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

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

Сведения об авторах: Молчанова Марианна Львовна, заместитель директора по учебно-воспитательной работе, учитель английского языка

Щербакова Ирина Владимировна, учитель английского языка

Место работы: МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №45» г. Новоуральска.

About the Authors: Molchanova Marianna Lvovna, vice-director, a teacher of English.

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.

На смену старым, привычным стандартам образования пришли новые. ФГОС требует от учителя новых результатов. А откуда возьмутся новые результаты, если сам процесс преподавания не изменится? Вот поэтому, на смену традиционным технологиям, нацеленным на передачу знаний, умений, навыков

© Молчанова М. Л., Щербакова И. В., 2014

в той или иной образовательной области, приходят развивающие технологии, ориентированные на формирование у учащегося способности быть субъектом образовательной деятельности как процесса собственного развития (интеллектуального, личностного, эмоционального, телесного, духовно-нравственного). Одной из технологий, удовлетворяющих требованиям ФГОС, является технология проблемно-диалогического обучения. Данная технология становится все более и более популярной в педагогической среде, так как она не только относится к числу «деятельностных» технология, но и кардинально меняет подход к определению места учителя и ученика на уроке.

Проблемно-диалогическое обучение позволяет заменить урок объяснения нового материала уроком «открытия» знаний.

Основная особенность этой технологии заключается в том, что новые знания не даются в готовом виде. Дети «открывают» их сами в процессе самостоятельной исследовательской деятельности.

На таких уроках, где используется проблемно-диалогический метод, ребята больше думают, чаще говорят, активнее формируют мышление и речь, им очень нравится, что они сами могут объяснить увиденные явления, опыты, формулы. Это мотивирует школьников к усвоению нового материала, включая в работу практически весь класс. Диалогический поиск решения, в отличие от изложенных готовых сведений, обеспечивает понимание нового знания каждым учеником. Они учатся отстаивать собственную позицию, рискуют, проявляют инициативу, и в результате вырабатывают характер.

Этапы проблемного урока: 1. Создание проблемной ситуации; 2. Выход из проблемной ситуации; 3. Решение проблемы.

1. Создание проблемной ситуации

Прием 1. Учитель одновременно предъявляет классу противоречивые факты, научные теории или взаимоисключающие точки зрения.

Урок английского языка в средней школе по теме «Чудовище озера Лохнесс».

Учитель	Ученики
— Я предлагаю вам посмотреть небольшой отрывок фильма (документальный фильм о чудовище в озере Лохнесс).	*Смотрят фильм.*
— Какие в фильме предложены версии? Есть Несси или нет?	— Одни ученые говорят, что есть, другие — нет *(удивлены)*.

Прием 2. Учитель сталкивает разные мнения своих учеников, а не предъявляет ребятам чьи-то чужие точки зрения.

Учитель	Ученики
— Посмотрите на эти предложения.	1. He is a brilliant pupil. 2. He studies brilliantly. 3. The film is horrible. 4. The film is horribly sad.
— Какое вы заметили сходство в этих предложениях?	— Слова brilliant и brilliantly, horrible и horribly похожи.
— В первом и третьем предложениях какой часть речи являются эти слова?	— Прилагательное.
— А во втором и четвертом?	— Наречие.
— А как образуются наречия?	— Нужно к прилагательному добавить -y. — Нет, к прилагательному нужно добавить -ly. (Удивлены, что разные мнения.)

Прием 3. Сначала учитель обнажает житейские представления учеников вопросом или практическим заданием «на ошибку», затем сообщением, экспериментом или наглядностью предъявляет научный факт.

Учитель	Ученики
— Что такое Биг Бен? — Давайте прочитаем (послушаем) небольшой текст про Биг Бен. — Что же такое Биг Бен?	— Башня в Лондоне. *Читают(слушают).* — Самый большой из шести колоколов, а также часы и башня в целом *(удивлены)*.

Прием 4. Ситуация с затруднением. Учитель дает задание, похожее на предыдущие задания, но тем не менее пока для детей невыполнимое, либо невыполнимое вообще.

Учитель	Ученики
— На доске несколько предложений.	1. If the weather is fine, I'll go to the park. 2. If I had a lot of money, I would buy an island. 3. If you had worked harder, you would have passed the exam without any problem.
— Переведите первое, второе предложение на русский язык.	— Если погода будет хорошей, я пойду в парк. Если бы у меня были деньги, я бы купил остров.
— Переведите третье предложение на русский язык.	*Испытывают затруднение.*

Итак, проблемная ситуации создана. Теперь надо сформулировать проблему.

2. Выход из проблемной ситуации

Вариант 1. Учитель сам заостряет противоречие и формулирует проблему. Но надо ли говорить вместо детей?

Вариант 2. Ученики осознают противоречие и ставят проблему.

Вариант 3. Побуждающий от проблемной ситуации диалог.

Данный метод постановки учебной проблемы является наиболее сложным для учителя, поскольку требует последовательного осуществления четырёх педагогических действий:

1) создания проблемной ситуации;
2) побуждения к осознанию противоречия проблемной ситуации;

Представляет собой отдельные вопросы учителя, стимулирующие школьников осознать заложенное в проблемной ситуации противоречие;

3) побуждения к формулированию учебной проблемы;

Поскольку учебная проблема существует в двух формах, то текст побуждающего диалога представляет собой одну из двух реплик: «Какова будет тема урока?» или «Какой возникает вопрос?»

4) принятия предлагаемых учениками формулировок учебной проблемы.

Урок английского языка в средней школе

по теме «Чудовище озера Лохнесс»

Учитель	Ученики
— Я предлагаю вам посмотреть небольшой отрывок фильма *(документальный фильм о чудовище в озере Лохнесс)*.	*Смотрят фильм*.
— Какие в фильме предложены версии? Есть Несси или нет?	— Одни ученые говорят, что есть, другие — нет *(удивлены)*.
— Что вас удивило?	— Существует две противоположные точки зрения.
— Какой возникает вопрос?	— Есть ли Лохнесское чудовище или нет?

Урок английского языка в средней школе по теме «Наречие»

Учитель	Ученики
— Посмотрите на эти предложения.	1. He is a brilliant pupil. 2. He studies brilliantly. 3. The film is horrible. 4. The film is horribly sad.
— Какое вы заметили сходство в этих предложениях?	— Слова brilliant и brilliantly, horrible и horribly похожи.
— В первом и третьем предложениях какой часть речи являются эти слова?	— Прилагательное.
— А во втором и четвертом?	— Наречие.
— А как образуются наречия?	— Нужно к прилагательному добавить -y. — Нет, к прилагательному нужно добавить -ly. *Удивлены, что разные мнения.*
— Вопрос был один? А мнений сколько?	— Вопрос — один, а мнений — несколько.
— Почему так получилось? Чего мы не знаем?	— Как правильно образовывать наречия.
— Какая будет тема урока?	— Образование наречий.

При побуждающем диалоге возможно появление неточных и даже совершенно ошибочных ученических формулировок учебной проблемы. Недопустимо реагировать на них отрицательной оценкой («нет», «не правильно»). На неожиданную формулировку учебной проблемы лучше откликнуться следующим образом. Сначала — поддерживающий кивок головой и слово «так» (взято из книги Мельниковой Е. Л.).

Подобная реакция не означает согласия с говорящим, а лишь показывает, что мысль ученика услышана и принята к

сведению. Затем следует побудить ученика к переформулированию учебной проблемы репликами: «Кто ещё хочет сказать? Кто думает иначе? Кто может выразить мысль точнее?».

Это были классические методы постановки проблемы. Можно использовать и сокращенные методы : подводящий к теме диалог и яркое пятно или актуальность. Данные методы постановки учебной проблемы проще, чем предыдущие, так как не требуют создания проблемной ситуации. Подводящий диалог представляет собой систему (логическую цепочку) посильных ученику вопросов и заданий, которые пошагово приводят класс к формулированию темы урока. В структуру подводящего диалога могут входить разные типы вопросов и заданий: репродуктивные (вспомнить, выполнить по образцу); мыслительные (на анализ, сравнение, обобщение).

Сообщение темы с мотивирующим приёмом — это наиболее простой метод постановки учебной проблемы. Он состоит в том, что учитель сам сообщает тему урока, но вызывает к ней интерес класса применением одного из двух мотивирующих приёмов.

Урок английского языка в средней школе по теме «Национальные символы Шотландии»

Учитель	Ученики
— Просмотрите видео фрагмент *(волынщик играет на волынке)*. Вы знаете этот музыкальный инструмент?	— Волынка.
— А что такое волынка?	— Национальный музыкальный инструмент Шотландии.
— А какие еще символы Шотландии вы знаете?	— Озеро Лохнесс, чертополох.
— Правильно. Так какая у нас будет тема урока?	— Символы Шотландии.

Урок английского языка в средней школе по теме «Хэллоуин»

Учитель	Ученики
— Просмотрите фрагмент фильма *(Гарри Поттер — первая часть, ужин на Хэллоуин)*.	
— О чем этот фрагмент?	— О праздничном ужине на Хэллоуин.
— Значит, какая у нас будет тема урока?	— Хэллоуин.

Урок английского языка в 10 классе по теме

«Генно-модифицированные организмы»

Учитель	Ученики
— Как вы думаете, полезны ли продукты с ГМО?	— Да. — Нет.
— Вопрос был один? А мнений?	— Вопрос один, а мнений два.
— Какой возникает вопрос?	— Кто прав? Полезны продукты с ГМО или нет?
— Какая будет тема урока?	— Плюсы и минусы ГМО.

3. Решение проблемы

После того, как противоречие осознано и сформулировано, а может быть и тема урока определена, необходимо начать поиск решения проблемы. Для этого тоже существует несколько приемов:

Прием 1. Сообщение гипотез и их проверка учителем. (учитель сам говорит: предположим это вот так, давайте посмотрим по примерам, везде ли так? Нет? Тогда вот другая гипотеза, давайте проверим?…).

Прием 2. Выдвижение и проверка гипотез учениками.

Прием 3. Побуждающий к гипотезам и проверке диалог.

(начинается с общего побуждения, продолжается подсказкой, намеком или дополнительной информацией и заканчивается сообщением нужной мысли самим учителем).

Урок английского языка в средней школе по теме «Наречие»

Учитель	Ученики
— Посмотрите на эти предложения.	1. He is a brilliant pupil. 2. He studies brilliantly. 3. The film is horrible. 4. The film is horribly sad.
— Какое вы заметили сходство в этих предложениях?	— Слова brilliant и brilliantly, horrible и horribly похожи.
— В первом и третьем предложениях какой часть речи являются эти слова?	— Прилагательное.
— А во втором и четвертом?	— Наречие.
— А как образуются наречия?	— Нужно к прилагательному добавить -у. — нет, к прилагательному нужно добавить -ly. *Удивлены, что разные мнения.*
— Вопрос был один? А мнений сколько?	— Вопрос — один, а мнений — несколько.
— Почему так получилось? Чего мы не знаем?	— Как правильно образовывать наречия.
— Какая будет тема урока?	— Образование наречий.
— Итак, как же образовывать наречия? Посмотрите на примеры. Какие есть гипотезы?	Примеры: 1. He is a brilliant pupil. 2. He studies brilliantly. 3. The film is horrible. 4. The film is horribly sad.

— Так. Проверим. Еще есть гипотезы?	— Чтобы получилось наречие, нужно поставить прилагательное после глагола *(ошибочная гипотез)*. Наречия образуются путем прибавления суффикса *(решающая гипотеза)*.

Прием 4. Подводящий от проблемы диалог.

Урок английского языка в средней школе по теме «Наречие»

Учитель	Ученики
— Посмотрите на эти предложения.	1. He is a brilliant pupil. 2. He studies brilliantly. 3. The film is horrible. 4. The film is horribly sad.
— Какое вы заметили сходство в этих предложениях?	— Слова brilliant и brilliantly, horrible и horribly похожи.
— В первом и третьем предложениях какой часть речи являются эти слова?	— Прилагательное.
— А во втором и четвертом?	— Наречие.
— А как образуются наречия?	— Нужно к прилагательному добавить -y. — Нет, к прилагательному нужно добавить -ly. *Удивлены, что разные мнения.*
— Вопрос был один? А мнений сколько?	— Вопрос — один, а мнений — несколько.
— Почему так получилось? Чего мы не знаем?	— Как правильно образовывать наречия.
— Какая будет тема урока?	— Образование наречий.

— Итак, как же образовывать наречия? Посмотрите на примеры. Выпишите в один столбик пары (прилагательное + наречие), где прилагательное заканчивается на -е, во второй столбик все остальные пары.	— Получилось: 1. horrible- horribly, Terrible — terribly 2. excellent — excellently, quick — quickly
— Что меняется в первом случае? А во втором?	— Добавляется **-y**, а во втором **-ly.**
— От чего это зависит? Посмотрите на прилагательные.	— Если прилагательное заканчивается на -le, то мы меняем **e** на **y**, в других случаях — добавляем **-ly.**

Прием 5. Подводящий без проблемы диалог (Например: чему равна площадь треугольника? — произведению длин сторон. Найдите площадь треугольника со сторонами a и b — можно умножить a на b, можно умножить b на a. зависит ли площадь от способа вычислений? — нет. Зависит ли значение произведения от порядка множителей? — не зависит. Сделайте вывод — от перестановки множителей произведение не меняется! [пример взят из книги Мельниковой Е. Л.])

Это очень краткая схема применения технологии проблемного диалога на уроках.

Таким образом, проблемно-диалогическое обучение позволяет учителю широко использовать всё многообразие методов, форм и средств обучения.

Кроме того, проблемно-диалогическое обучение выступает важнейшим направлением реализации парадигмы развивающего образования, поскольку является; результативной — обеспечивающей высокое качество усвоения знаний, эффективное развитие интеллекта и творческих способностей школьников, воспитание активной личности; здоровьесберегающей — позволяющей снижать нервно-психические нагрузки учащихся за счёт стимуляции познавательной мотивации и «открытия» знаний.

Технология проблемного диалога носит общепедагогический характер, то есть реализуется на любом предметном со-

держании и любой образовательной ступени и поэтому объективно необходима каждому учителю.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Мельникова Е. Л. Проблемный диалог./ Е. Л. Мельникова — М: 2009.

УДК 378.147 : 371.124 : 81 : 37.016 : 7
ББК Ч448.985 + 41р
Код ВАК 13.00.02

А. Н. Мурзич
Екатеринбург, Россия

A. N. Murzich
Ekaterinburg, Russia

СПОСОБЫ ВНЕДРЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ КУЛЬТУРЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

WAYS OF INCLUDING CULTURE-TEACHING IN THE PEDAGOGICAL (LINGUISTIC) UNIVERSITY

Аннотация. В данной статье рассматриваются возможности включения подготовки к культурно-образовательной деятельности в процесс обучения студентов-будущих учителей иностранного языка.

Ключевые слова: культура, культурно-образовательная деятельность, обучение иностранным языкам.

Abstract. The aim of this article is to describe different ways of preparing future foreign language teachers to teaching culture to their pupils.

Keywords: culture, culture-teaching, foreign language teaching.

Сведения об авторе: Мурзич Александра Николаевна, ассистент кафедры английской филологии и сопоставительного языкознания.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

About the Author: Murzich Alexandra Nikolaevna, Assistant of the Department 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: radoslava@inbox.ru.

Обучение иностранным языкам и обучение культуре всегда тесно связано, поскольку нельзя выучить язык народа, не приобщившись к его культуре. Социокультурная компетенция является одной из базовых в составе коммуникативной компетенции и подразумевает знание учащимися культурно обусловленных национальных особенностей социального и речевого поведения

© Мурзич А. Н., 2014

носителей языка: этикета, обычаев, социальных стереотипов, истории и культуры страны изучаемого языка, а также способность пользоваться этими знаниями в процессе общения [Щукин 2004: 140].

Однако будущие учителя должны не только знать иноязычную культуру, но и уметь передать знания о ней своим ученикам. Более того, они должны научить школьников рассказывать о родной культуре на иностранном языке. Культурно-образовательная деятельность — неотъемлемая часть профессиональной деятельности педагога, учителя иностранного языка в том числе.

По результатам анкетирования, проведенного среди будущих выпускников УрГПУ, выяснилось, что 42,4 % считают себя недостаточно подготовленными к осуществлению культурно-образовательной деятельности и полагают, что следует уделять отдельное внимание подготовке студентов в этом направлении. 27,3 % считают, что выпускники УрГПУ достаточно подготовлены в данной сфере, однако они также согласны с необходимостью уделять отдельное внимание данному вопросу.

Для того чтобы подготовка студентов к осуществлению культурно-образовательной деятельности была эффективной, необходимо сделать данный процесс постоянным и непрерывным, проходящим через все четыре года обучения в университете, необходимо интегрировать подготовку к культурно-образовательной деятельности в процесс общей профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка.

И. В. Ильин в своем диссертационном исследовании предлагает проводить подготовку студентов к реализации принципа политехнизма в обучении физике в рамках: 1) учебной дисциплины «Методика обучения физике», включающей специальный учебный модуль; 2) самостоятельной работы студентов по данной дисциплине; 3) курса по выбору; 4) курсовых и выпускных квалификационных работ; 5) индивидуальных и коллективных исследовательских проектов методической направленности; 6) профессионального самообразования; 7) комбинированных образовательных практик [1, 17]. Рассмотрим, насколько подоб-

ные пути внедрения обучения культуре и подготовки к культурно-образовательной деятельности актуальны для педагогического языкового ВУЗа.

На занятиях по устной речи на иностранном языке всегда освещаются различные аспекты культуры страны изучаемого языка, поскольку, как уже было сказано, невозможно изучать язык, не изучая культуру. Также в некоторых случаях студенты в беседах и обсуждениях затрагивают и родную культуру, делясь собственным опытом, сравнивая, проводя параллели, отыскивая сходства и различия. Этот процесс можно сделать более целенаправленным, включив в программу занятий комплекс заданий, напрямую ориентированных на изучение культурных аспектов обеих стран.

Подобный комплекс может быть рассчитан только на выполнение в ходе аудиторных занятий или только на самостоятельную работу студентов, однако более эффективным (как при любом обучении) будет сочетание обеих форм, когда часть упражнений студенты выполняют на занятиях, а часть получают в виде домашнего задания.

Также для самостоятельной работы студентов может быть предложена разработка проектов, направленных на изучение культуры страны изучаемого языка и родной страны как во взаимосвязи (сходства, различия, исторические связи и т. д.) так и по отдельности. Помимо того, проектные работы могут быть посвящены методической стороне обучения культуре школьников (например, разработка урока или фрагмента урока культуроведческой направленности).

Особенно актуальны проекты такого содержания для студентов 3-4 курсов, которым предстоит стажерская педагогическая практика. С разрешения учителя-предметника они могут включать культуроведческие аспекты в свою работу со школьниками, разрабатывать тематические классные часы, внеклассные мероприятия, осуществляя на практике культурно-образовательную деятельность.

Безусловно, студенты могут изучать культуру в процессе подготовки курсовых и выпускных квалификационных работ,

выбирая соответствующие темы социокультурного и культуроведческого характера. Учитывая методическую направленность данных работ в педагогическом ВУЗе, в процессе разработки и апробации практической части курсовой или выпускной квалификационной работы студенты также будут осуществлять культурно-образовательную деятельность.

Еще один способ подготовки к культурно-образовательной деятельности — это самообразование студентов в данной области, для чего, однако, требуется высокая мотивация и осознание студентом необходимости и важности такой подготовки.

Что касается специализированного курса по выбору, непосредственно направленного на подготовку будущих учителей к культурно-образовательной деятельности, то это зависит от содержания основной образовательной программы и общей стратегии организации учебного процесса в конкретном ВУЗе. В рамках такого курса студенты смогут более углубленно изучать различные аспекты культуры в ходе аудиторных занятий, а также самостоятельно, в процессе выполнения домашнего задания и подготовки индивидуальных или групповых проектов культуроведческой направленности.

Таким образом, подготовка будущих учителей иностранного языка к культурно-образовательной деятельности может осуществляться в рамках:

1) учебной дисциплины «Практический курс иностранного языка», включающей задания непосредственно ориентированные на изучение аспектов культуры обеих стран — родной и изучаемого языка;
2) самостоятельной работы студентов по данной дисциплине, направленной на выполнение комплекса таких же заданий;
3) индивидуальных и групповых исследовательских проектов культуроведческой и методической направленности;
4) педагогической практики;
5) курсовых и выпускных квалификационных работ;
6) курса по выбору;
7) профессионального самообразования.

Первые три практики обучения из вышеприведенного списка логично сочетаются друг с другом, и их внедрение в учебный процесс не вызовет больших сложностей. При включении в рамки дисциплины «Практический курс иностранного языка» упражнений культуроведческого характера часть студенты будут выполнять и обсуждать в классе, а часть — самостоятельно в качестве домашнего задания. Принимая во внимание плотность аудиторных занятий по устной речи, очевидно, что чрезмерно большое количество дополнительных упражнений, выполняемых в классе, нарушит учебный процесс, поэтому самостоятельная работа студентов будет играть важную роль. На дом целесообразно предлагать задания, например, на поиск информации и ее осмысление, с тем, чтобы впоследствии провести обсуждение полученных результатов всей группой. Отдельным видом домашнего задания станет подготовка студентами проектов культуроведческой направленности, индивидуально или в группах.

На наш взгляд, таким образом, возможно разработать дополнительный культурно-образовательный компонент, включенный в рамки дисциплины «Практический курс иностранного языка» и направленный непосредственно на изучение культуры страны изучаемого языка и родной культуры. При наличии подобного компонента во всем четырехлетнем курсе обучения подготовка студентов педагогического языкового ВУЗа к осуществлению культурно-образовательной деятельности станет более планомерной и эффективной.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Ильин, И. В. Обучение студентов педагогического вуза формированию у учащихся метатехнического знания в учебном процессе по физике: автореф. диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / И. В. Ильин. — Екатеринбург, 2013. — 24 с.

Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учебное пособие / Щукин, А. Н. — М. : Филоматис, 2004. — 416 с.

УДК 372.881.1
ББК Ч426.819 — 2
Код ВАК 13.00.02

Н. С. Недолуг
Екатеринбург, Россия

N. S. Nedolug
Ekaterinburg, Russia

МЕТОДИКА ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

METHODS OF PROBLEM SOLVING IN TEACHING FOEREIGN LANGUAGES

Аннотация. Целью данной статьи является рассмотрение истории появления и развития метода проблемного обучения, его достоинства, а также условия для его успешного применения

Ключевые слова: проблемное обучение, проблемные ситуации, активизация учения, умственный поиск.

Abstract. The aim of this abstract is to describe the history of appearance and development of the problem solving method, it's advantages and conditions for the successful application of this method.

Keywords: problem solving teaching, problem solving situations, learning activation, mental search.

Сведения об авторе: Недолуг Надежда Сергеевна, ассистент кафедры английской филологии и сопоставительного языкознания.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

About the Author: Nedolug Nadezhda Sergeyevna, Assistant of the Department 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: nedolug@mail.ru.

Проблемное обучение не является новым явлением в педагогике. Составляющие данного вида обучения мы можем видеть в эвристических беседах Сократа, в разработках «Уроков для Эмиля» у Ж. Ж. Руссо. Особенно близко подходил к этой идеи К. Д. Ушинский. Он, например, писал: «Лучшим способом перевода механических комбинаций в рассудочные мы считаем

© Недолуг Н. С., 2014

для всех возрастов, и в особенности для детского, метод, употреблявшийся Сократом и названный по его имени Сократовским. Сократ не навязывал своих мыслей слушателям, но, зная, какие противоречия ряда мыслей и фактов лежат друг подле друга в их слабо освещенных сознанием головах, вызывал вопросами эти противоречащие ряды в светлый круг сознания и, таким образом, заставлял их сталкивать, или разрушать друг друга, или примиряться в третьей их соединяющей и уясняющей мысли» [Ушинский 1950: 420].

История развития самого проблемного обучения берет свои истоки с появления так называемого исследовательского метода, многие правила которого в буржуазной педагогике были разработаны Джоном Дьюи.

Образование в целом ставит перед собой задачу сформировать гармонично развитую личность. В современной педагогике поднимаются вопросы общего развития детей в процессе обучения. Самым главным показателем всесторонне и гармонично развитой личности является наличие у учащегося высокого уровня мыслительных способностей.

Под развивающим обучением, то есть обучением, которое ведет к общему и специальному развитию, можно понимать только такое обучение, при котором преподаватель, основываясь на знаниях закономерностей развития мышления, особыми педагогическими средствами проводит целенаправленную работу, направленную на формирование мыслительных способностей своих учащихся в процессе изучения ими основ наук. Такое обучение и является проблемным.

Проблемное обучение появилось как продукт достижений передовой практики и теории обучения и воспитания. При использовании же с традиционным типом обучения оно является достаточно эффективным средством общего и интеллектуального развития учащихся.

В педагогической литературе имеется ряд попыток дать определение этому явлению.

Под проблемным обучением В. Оконь понимает «совокупность таких действий, как организация проблемных ситуаций,

формулирование проблем, оказание ученикам необходимой помощи в решении проблем, проверка этих решений и, наконец, руководство процессом систематизации и закрепления приобретенных знаний» [Оконь 1968: 138].

Д. В. Вилькеев под проблемным обучением имеет в виду такой характер обучения, когда ему придают некоторые черты научного познания [Вилькеев 1989: 73].

Сущность проблемного обучения И. Я. Лернер видит в том, что «учащийся под руководством учителя принимает участие в решении новых для него познавательных и практических проблем в определенно системе, соответствующей образовательно-воспитательным целям школы» [Лернер 1974:138].

В. Т. Кудрявцев суть процесса проблемного обучения видит в выдвижении перед учащимися дидактических проблем, в их решении и овладении учащимися обобщенными знаниями и принципами проблемных задач [Кудрявцев 1991: 112].

На основе обобщения практики и анализа результатов теоретических исследований М. И. Махмутов дает следующее определение понятия «проблемное обучение»: «Проблемное обучение — это тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением или готовых выводов науки, а система методов построена с учетом целеполагания и принципа проблемности; процесс взаимодействия преподавания и учения ориентирован на формирование познавательной самостоятельности учащихся, устойчивости мотивов учения и мыслительных (включая и творческие) способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированного системой проблемных ситуаций» [Махмутов 1975: 267].

Критериев, по которым можно судить об эффективности проблемного обучения, может быть несколько: это и увеличение уровня познавательной самостоятельности учащихся, глубина и фундаментальность усвоенных знаний, уровень сложности решаемых задач, направленность развития личности и т. д.

Сложность, которая связана с внедрением проблемного обучения в практическую деятельность всех типов учебных за-

ведений, связана, в первую очередь, с очень малой разработанностью его методики, а также сложностью подготовки и переработки всего учебного материала в форму проблемных познавательных задач и диалоговых конструкций силами одного лишь преподавателя, а также с недостаточной подготовленностью самого преподавателя к организации данного вида обучения.

Основные психологические условия для успешного применения проблемного обучения

- Проблемные ситуации должны отвечать целям формирования системы знаний.
- Проблемные ситуации должны быть доступным для учащихся.
- Проблемные ситуации должны пробуждать собственную познавательную активность и деятельность.
- Задания должны быть построены таким образом, чтобы учащийся не смог выполнить их при опоре только лишь на имеющиеся уже знания, но должны подходить для самостоятельного анализа проблемы и нахождения неизвестного.

Достоинства проблемного обучения

1. Высокая самостоятельность учащихся.
2. Формирование познавательного интереса или личностной мотивации учащегося.

Сущность «активизации учения»

Некоторые педагоги отождествляют понятия «активизация познавательной деятельности учащихся» и «проблемное обучение», тем самым как бы уничтожают и сам термин «проблемное обучение». Однако, данный вид обучения представляет собой один из наиболее результативных средств активизации мышления обучаемого. Суть активности, которая достигается при проблемном обучении, содержится в том, что обучаемому необходимо самому анализировать фактический материал и оперировать им так, чтобы впоследствии получить из него новую информацию. Говоря иными словами, это расширение и углубле-

ние знаний, которое достигается при помощи усвоенных ранее знаний, либо новое применение прежних знаний. Нового способа использования прежних знаний не может предложить ни преподаватель, ни учебник, оно ищется и находится учеником, поставленным в соответствующую ситуацию. Именно это и является поисковым методом учения, который существует как антипод методу восприятия готовых выводов учителя (хотя последний метод тоже вызывает определённую активность ученика).

Умственный поиск — сложный процесс. Однако, не стоит полагать, что любой поиск какой-либо информации обязательно связан с возникновением проблемы. Если преподаватель даёт задание и объясняет, как его выполнить, то в этом случае даже самостоятельный поиск ответов обучаемыми не будет являться решением проблемы. Обучаемые могут активно участвовать в научно-исследовательской работе, собирать эмпирический материал, но при этом не решать никаких проблем. Подлинная активизация обучаемых характеризуется самостоятельным поиском решения проблем.

Целью активизации обучаемых через средства проблемного обучения является увеличение уровня мыслительной деятельности обучаемых и обучение их не просто отдельным операциям в случайном, стихийно сложившемся порядке, а в системе умственных действий, характерной для решения нестереотипных задач, которые требуют применения творческой мыслительной деятельности.

Суть активизации учения через использование приемов проблемного обучения состоит в стимулировании мышления обучаемых путем создания для них проблемных ситуаций, а также в формировании познавательного интереса и моделирования умственных процессов.

Проблемная ситуация и учебная проблема являются основными понятиями проблемного обучения, которое не стоит рассматривать как автоматическое сложение деятельности преподавания и учения, а как диалектическое взаимодействие и взаимосвязь этих двух деятельностей.

Проблемное преподавание представляет собой деятельность преподавателя, направленную на создание целой системы проблемных ситуаций, на представление учебного материала с его (полным или частичным) объяснением, а также управление деятельностью учащихся, направленной, в свою очередь, на приобретение новых знаний — как традиционным путем, так и путем самостоятельной подготовки учебных проблем и их решения.

Проблемное учение — это учебно-познавательная деятельность учащихся, которая направлена на усвоение знаний и способов деятельности через восприятие объяснений преподавателя в условиях проблемной ситуации, самостоятельного (или с помощью учителя) анализирования проблемных ситуаций, формулировки проблем и их решения через выдвижения предложений, гипотез, их обоснования и доказательства, а также путем проверки правильности решения.

А. М. Матюшкин характеризует проблемную ситуацию как, «особый вид умственного взаимодействия объекта и субъекта, характеризующийся таким психическим состоянием субъекта (учащегося) при решении им задач, который требует обнаружения (открытия или усвоения) новых, ранее субъекту неизвестных знаний или способов деятельности» [Матюшкин 1981: 45].

Иначе говоря, проблемная ситуация — это такая ситуация, при которой субъект хочет решить какие-то трудные для себя задачи, но ему не хватает данных и он должен сам их искать.

Таким образом, в данной статье мы попытались раскрыть сущность проблемного обучения, привели некоторые определения термина «проблемное обучение», которые дают различные ученые, осветили основные психологические условия для успешной реализации проблемного обучения, описали его достоинства, также описали суть активизации процесса учения, который сводится к самостоятельному поиску учащимися способов постановки и путей решения поставленных проблем и ситуаций.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Вилькеев Д. В. Профессиональное мышление учителя и его формирование у студентов педагогического вуза. — Формиро-

вание личности учителя в педагогическом вузе. — Казань, 1989. — С. 73-90

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

Лернер И. Я. Проблемное обучение.- М. , 1974.

Матюшкин А. М., Петросян А. Г. Психологические предпосылки групповых форм проблемного обучения. М. : Знание, 1981, с. 37-83.

Махмутов М. И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. — М. , 1975. — 368 с.

Оконь В. Основы проблемного обучения. М. : Просвещение, 1968. — 208с.

Ушинский К. Д. Сжатый учебник педагогики Собрание сочинений, Том 10, «Материалы к третьему тому «Педагогической антропологии», Издательство Академии Педагогических Наук РСФСР. , Москва — Ленинград., 1950., Стр. 421 — 422.

УДК 372.881.111.1 : 371.31
ББК Ч426.819 = 423.1 — 26
Код ВАК 13.00.02

Ю. Л. Семенова
Екатеринбург, Россия

Y. L. Semenova
Ekaterinburg, Russia

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ QR КОДОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

TEACHING ENGLISH WITH QR CODES

Аннотация. В данной статье рассматривается понятие «QR код» и возможность использования QR-технологий в образовательном процессе как эффективного средства повышения интереса к изучению английского языка и как ресурс формирования коммуникативных и познавательных УУД.

Ключевые слова: QR код, QR-технологии, образовательные плакаты.

Abstract. This article discusses the concept of «QR code» and the possibility of using QR-technologies in educational process as an effective means of increasing interest in learning English and as a resource for the formation of communicative and cognitive universal learning activities.

Keywords: QR code, QR-technology, educational posters.

Сведения об авторе: Семенова Юлия Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры Английской филологии и сопоставительного языкознания; учитель английского языка.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет; МАОУ-гимназия №94.

About the Author: Semenova Yulia Leonidovna, Candidate of Pedagogic, Associate Professor of the Chair of English Philology and Comparative Linguistics; teacher of English Language.

Place of employment: Urals State Pedagogical University; gymnasium №94.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, , 26, к. 368
e-mail: julia_ls@rambler.ru.

В наш век цифровых технологий, когда электронные учебники и ЦОРы находят все большее применение в образовательном процессе и сложно представить обучение без компьютеров и планшетов, существует потребность в освоении новых информационных технологий. Я хотела бы рассмотреть возможность применения QR-кодов в учебном процессе на уроках английского языка, поскольку уверена, что QR- технологии имеют огромный педагогический потенциал, который пока еще используется в России не в полной мере.

1. QR-код (QR = Quick Response = Быстрый Отклик) — это закодированная информация, которую легко распознать камерой телефона или любым планшетным устройством. QR-коды визуально представлены в виде черно-белых квадратов, и по сравнению с другими штрихкодами QR-код сочетает в себе несколько преимуществ: он может содержать большой объем цифровой и текстовой информации на любом языке, высокая скорость распознавания, может считываться в любом направлении.

2. Первым шагом при работе с QR codes является овладение навыками закодирования информации. Существуют многочисленные онлайн инструменты для генерирования QRcodes, которыми вы можете воспользоваться на уроке, как, например, http://www.qrstuff.com, QR Droid Можно закодировать самую разную информацию, как, например, небольшой отрывок текста, адрес вебсайта, номер телефона или адрес электронной почты.

3. Следующим шагом, необходимым для работы с данной технологией, является ознакомление с раскодированием информации. Для этого используются многочисленные приложения для смартфонов и IPadов, как, например, QR Reader, QR Scanner, NeoReader, iMatrix, BeeTag, QR Droid и другие, одно из которых необходимо скачать, что позволит камере на вашем гаджете сканировать код. Установка большинства считывателей QR- кода является бесплатной. Чтобы прочитать QR код, выберите считыватель QR-кода на вашем устройстве, поднесите его к коду, и вы мгновенно получите информацию, заложенную в коде.

4. Существуют многочисленные способы интеграции QR-кодов в образовательном процессе от проведения игр до созда-

© Семенова Ю. Л., 2014

ния резюме. Самый простой способ использования QR-кодов в классе — это распечатывание и их размещение на информационных листках или плакатах для получения дополнительной информации о планируемых мероприятиях, олимпиадах, конкурсах, образовательных сайтах. Одним из самых популярных игровых приемов с использованием QR-технологий является игра «В поисках сокровищ» («Scavenger Hunts» или «Treasure Hunting»). Один из вариантов данной игры с применением современной инновационной технологии включает в себя работу в группах, использование двуязычных и моноязычных словарей, работу с текстом.

5. QR-технологии могут инициировать и проектную деятельность учащихся.

6. Следующим интересным приемом для развития познавательных УУД у учащихся я считаю такую работу с текстом. Класс делится на группы по 4-5 человек, и каждая группа получает свой QR-код со ссылкой на определенную информацию, например, по нобелевским лауреатам в области медицины за 2011-2013 (ссылки на BBC интернет-ресурсы).

1 2 3

Каждая группа сканирует QR-коды и читает полученный текст, выделяя главную мысль текста, суть и необходимость проведенного исследования, причины, обусловливающие успех инновации и ее перспективы в медицине. Также каждой группе необходимо аргументировать свою позицию по данной проблеме. Далее происходит смена групп: в новой группе объединяются по 1 или 2 учащимся из каждой предыдущей группы, то есть, в новообразовавшейся группе каждый учащийся владеет информацией только по своему тексту. В ходе обсуждения каждый представляет информацию по своему тексту, отвечая на возникшие вопросы, далее происходит анализ информации и со-

ставление устного или письменного риторического высказывания по заданной теме.

7. Следующим интересным методическим приемом, стимулирующим внутреннюю мотивацию учащихся и формирующим познавательные УУД, является использование ORcodes для создания образовательных плакатов (постеров).

8. Использование данной технологии может использоваться и при самопроверке, когда ответы зашифрованы в QR-кодах, которые добавлены к документам и раздаточным материалам или представлены на доске перед уроком, а также в дополнительных заданиях, которые позволяют некоторым учащимся выполнять задания повышенной сложности.

Возможности QR-кодов неограниченны! Немного творчества и желания познать что-то новое. QR codes может стать интересным методом для привлечения внимания учащихся и сделать урок более интерактивным. Использование QR-технологий включает в себя новизну, загадку и непредсказуемость, что, несомненно, привлекает, как учителей, так и учащихся. Сколько продлится эта новизна сложно сказать, но пока QR-коды остаются чем-то необычным для большинства учащихся, нам стоит воспользоваться этой возможностью!

УДК 372.881.1 — 053 «465.061.11»
ББК Ч426.81 — 243
Код ВАК 13.00.02

Д. А. Старкова
Т. В. Польшина
Екатеринбург, Россия

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ И ОЦЕНИВАНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ УУД НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Данная статья раскрывает возможности групповой проектной деятельности на уроке иностранного языка в начальной школе с точки зрения формирования УУД и оценивания метапредметных результатов обучения.

Ключевые слова: групповая проектная деятельность, универсальные учебные действия (УУД), показатель сформированности метапредметного результата .

Сведения об авторах: Старкова Дарья Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии и сопоставительного языкознания.

Польшина Тамара Васильевна, методист-консультант кафедры английской филологии и сопоставительного языкознания.

D. A. Starkova
T. V. Polshina
Ekaterinburg, Russia

PROJECT WORK AS A MEANS OF UNIVERSAL LEARNING SKILLS DEVELOPMENT AND THEIR LEVEL OF ACQUISITION ASSESSMENT IN THE PRIMARY SCHOOL FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

Abstract. This article reveals the possibilities of group project work in the foreign language classroom from the point of view of universal learning skills development and metadisciplinary results assessment.

Keywords: group project work, universal learning skills (UUD), level of metadisciplinary result development index.

About the Authors: Starkova Daria Alexandrovna, PhD, Associate Professor of the Department of English Philology and Contrastive Linguistics.

Polshina Tamara Vasilievna, methodologist-advisor of the Department of English Philology and Contrastive Linguistics.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

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

e-mail: starkova@uspu.ru, polshina_yulia@list.ru.

В соответствии с требованиями ФГОС в структуре планируемых результатов помимо предметных представлены еще личностные и метапредметные результаты, их достижение обеспечивается всей совокупностью учебных предметов, изучаемых в начальной школе. Общим метапредметным результатом выступает сформированность универсальных учебных действий: коммуникативных, познавательных, регулятивных и личностных [Федеральный государственный образовательный стандарт... 2011: 7].

Основным условием формирования метапредметного результата выступает организация учебного сотрудничества. Научными исследованиями и практикой доказано, что использование метода проектов как средства организации такого сотрудничества способствует формированию универсальных учебных действий в более ранние сроки, с более высокими показателями и в более широком спектре.

К числу основных составляющих организации проектного сотрудничества на уроке иностранного языка можно отнести:

- осмысление необходимости осуществления проектной деятельности, в решении определенной проблемы, в получении определенного продукта проектной деятельности (личностные УУД);
- целеполагание, основанное на предвидении и определении участниками продукта деятельности (регулятивные УУД);
- распределение начальных действий и операций, заданное предметным условием совместной работы (регулятивные УУД);

© Старкова Д. А., Польшина Т. В., 2014

- обмен способами действия, обусловленный необходимостью включения различных для участников моделей действия для получения продукта совместной работы (коммуникативные УУД);
- взаимопонимание, определяющее для участников характер включения различных моделей действия в общий способ деятельности (коммуникативные УУД);
- коммуникацию (общение), обеспечивающую реализацию процессов распределения, обмена и взаимопонимания (коммуникативные УУД);
- рефлексию, обеспечивающую анализ полученного результата и вклад каждого участника проекта (регулятивные УУД);
- формирование гражданской идентичности личности в общекультурном компоненте и доброжелательного отношения, уважения и толерантности к другим странам и народам (личностные УУД).

При правильной организации групповой деятельности объединение групповых усилий, знаний и выработки групповых решений позволит достичь синергетического эффекта, при котором целое больше, чем сумма его составных частей [Компетентностный подход… 2005: 29]. **Синергетика** изучает общие закономерности самоорганизации. Синергетическая парадигма (или парадигма самоорганизации) позволяет объяснить трансляцию позитивного опыта самоорганизации как опыта личностной коммуникации и сотрудничества, опыта вовлечения в эти процессы позитивных человеческих эмоций: солидарности, веры, любви, сопереживания. Такая кооперация значительно эффективнее, чем конкуренция или односторонний монолог. Характеристиками такой работы являются сплоченность, координация действий, регулярное взаимодействие и наличие общей цели. Достоинствами данной работы являются объединение знаний и умений, возможность учиться друг у друга, взаимная поддержка, определенная независимость, развитие социальной компетентности.

Групповая проектная деятельность — это деятельность группы обучающихся, нацеленная на реализацию совместных идей и направленная на познание и творческое преобразование

окружающего мира, других людей и себя с обязательным созданием совместного и значимого продукта [Старкова 2013: 93]. На уроке иностранного языка в начальной школе заданиями для групповой проектной деятельности обучающихся могут быть:

- совместное написание сказки, с возможной реализацией ее в виде постановки (ежегодно с такими постановками на Всероссийском конкурсе исследовательских, практико-ориентированных и творческих проектов на английском языке среди школ и вузов в УрГПУ выступают школьники Гимназии № 215 из г. Коптяки, г.о. Среднеуральск Свердловской области под руководством своего учителя Н. Н. Коробицыной);
- создание классного/ группового альбома (вымирающих животных планеты или любимых музыкантов, др.). ;
- создание сборника отрывков художественных произведений (фрагментов детской литературы Британии, Америки и т. д.);
- описание истории какого-либо персонажа (Микки Мауса, Teddy Bear, др.);
- переписка и обмен предметами культуры и их описанием со сверстниками в других странах (проекты, успешно реализуемые уже несколько лет, например, в гимназии № 13 под руководством А. В. Владыко).

С подобными проектами на наших конкурсах проектов в разные годы выступали учащиеся начальной школы гимназии «Арт-Этюд», гимназии № 35 и многие другие.

Сегодня можно с уверенностью сказать, что групповая проектная деятельность, в том числе и на иностранном языке, позволяет выполнить требования ФГОС к результату образования и осуществить переход к определению цели обучения в школе как формирование умения учиться.

Уже на начальной ступени обучения можно использовать проектную деятельность в качестве метода, обеспечивающего становление самостоятельной творческой учебной деятельности обучающихся. Главной проблемой учителей, работающих с сегодняшними выпускниками начальной школы, является проблема оценивания метапредметного результата.

Анализ проблем начального образования в целом показывает, что основное количество выпускников начальной школы не достаточно готовы к более сложной и самостоятельной учебной деятельности. Исследования ведущих ученых (З. И. Калмыковой, А. К. Марковой, Н. Ф. Талызиной) доказывают, что НЕУСПЕХ связан с недостаточным уровнем сформированности учебной деятельности. Поскольку интегративным показателем личностно-интеллектуального развития младшего школьника выступает самостоятельность мышления, для развития которого необходимо, чтобы у младшего школьника была потребность в самостоятельной деятельности и самостоятельном поиске решений, и основным **показателем сформированности метапредметного результата** будет выступать **самостоятельность учебной деятельности.** Таким образом, рассматривая метапредметный результат на уровне цели как формирование **способности к самоорганизации с целью решения учебных задач,** мы можем разработать 3-х бальную шкалу оценивания УУД по иностранному языку. В ней необходимо выделить 3 уровня: обучающийся достигает результата САМОСТОЯТЕЛЬНО (высокий уровень); С ПОМОЩЬЮ взрослых или одноклассников, но при этом он самостоятельно организует взаимодействие для получения этой помощи (средний уровень); обучающийся занимает пассивную позицию, предпочитая, чтобы думали и делали другие (низкий уровень).

Данная шкала проста в применении и позволяет оценить у обучающихся уровень сформированности всех универсальных учебных действий: регулятивных, коммуникативных, познавательных, а также увидеть индивидуальный прогресс в основных сферах личностного развития — эмоциональной, познавательной, саморегуляционной сферах (личностные УУД).

Для предмета Иностранный язык можно выделить следующие требования к метапредметному результату:

- сформированность учебно-познавательной мотивации;
- сформированность коммуникативного компонента универсальных учебных действий;

- умение ставить цель предстоящей деятельности и планировать её;
- умение оперировать логическими приёмами мышления;
- умение работы с текстами на иностранном языке, с компонентами УМК;
- владение самоконтролем и самооценкой.

Безусловно, достичь и оценить метапредметный результат можно применяя и другие технологии, но проектная технология больше подходит для специфики предмета иностранный язык и десятилетняя практика проведения конкурса проектов на английском языке кафедрой английской филологии и сопоставительного языкознания УрГПУ доказывает это.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Компетентностный подход в педагогическом образовании : коллективная монография / под ред. проф. В. А. Козырева, проф. Н. Ф. Родионовой, проф. А. П. Тряпицыной. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. — 392 с.

Старкова Д. А. Управление групповой проектной деятельностью в методической подготовке учителя иностранного языка. — Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т; ин-т иностранных языков, 2013. — 291 с.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. И доп. на 2011 г. / М-во образования и науки Рос. Федерации. — М. : Просвещение, 2011. — 33 с.

УДК 37.018.53 : 372.881.1
ББК Ч424.712.4
Код ВАК 13.00.02

Л. В. Тарасова
Серов, Россия

L. V. Tarasova
Serov, Russia

РАЗРАБОТКА КОГНИТИВНО-ИННОВАЦИОННОЙ МОДЕЛИ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ (В ШКОЛЕ С УГЛУБЛЁННЫМ ИЗУЧЕНИЕМ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА)

DEVELOPING COGNITION AND INNOVATIVE MODEL OF LANGUAGE TEACHING (FOR SCHOOLS WITH ADVANCED LANGUAGE STUDYING)

Аннотация. В статье ставится вопрос о возможности разработки и внедрения когнитивно-инновационной модели языкового образования на основе уже апробированного образовательного проекта «Полифорум».

Ключевые слова: познание, инновация, модель.

Abstract. The article is concerned with the abilities of developing and using cognitive and innovative model of language education. The main focus is on the possible ways to use the educational project “Polyforum” for the development of this model.

Keywords: cognition, innovation, model.

Сведения об авторе: Тарасова Людмила Валерьевна, учитель английского языка I квалификационной категории.

Место работы: МАОУ СОШ № 1 с углублённым изучением отдельных предметов «Полифорум».

About the Author: Tarasova Lyudmila Valerievna, English language teacher.

Place of employment: Secondary school № 1 «Polyforum».

Контактная информация: 624992, г. Серов, ул. Короленко 16.
e-mail : tlv.spk@yandex.ru.

Основной проблемой для теории языка является объяснение механизма обработки естественного языка, построение модели его понимания. Построение модели понимания языка, обу-

© Тарасова Л. В., 2014

чении ему является также и проблемой языкового образования. Поэтому важными задачами как теории, так и преподавания языка являются поиск ответов на вопросы о роли языка в процессах познания и осмысления мира и об участии языка в процессах получения, переработки и передачи информации о мире.

С 1992/1993 учебного года в школе №1 г. Серова реализуется образовательный проект «Полифорум», разработанный доктором философских наук Л. М. Андрюхиной. Эта программа развития и сегодня определяет пути дальнейшего развития школы, позволяя развивать и совершенствовать образовательное пространство. Учитывая специфику школы — углублённое изучение отдельных предметов, в том числе английского языка, — возникает вопрос о возможности применения концептуальных основ и достижений проекта для создания инновацоинной модели языкового образования, а именно «Лингвистической субкультуры», которая могла бы стать органичной частью данного проекта.

Обратимся к главным задачам проекта «Полифорум»:

– перестройка содержания и программ образования в направлении формирования субкультурных образовательных системокомплексов (объединение в единое целое программ базовых и факультативных курсов, форм внеурочной работы учащихся и других форм воспитательной работы в рамках субкультур образования),

– создание оптимальных условий для творческого самоопределения учащихся,

– разработка вариативных модулей образования на основе принципа субкультур образования,

– создание оптимальных условий для творческой самореализации каждого учителя в условиях работы в школьных субкультурах

– формирование гуманной атмосферы, единого творческого духа школы.

Для реализации этих задач изначально были созданы следующие субкультуры: «Эвритмия», «Майевтика», «Когнитивная», «Дизайн», «Экологическая», «Художественная». Под суб-

культурой образования понимаются «микросоциумы, относительно автономные самоуправляющиеся микроколлективы (школы-внутри-школы), объединяющие единой программой работу учителей, учащихся и родителей, отвечающие специфике личностных горизонтов как учащихся, так и учителей» [Андрюхтна, Волкова, Ювкина 1995: 8].

Когнитивная составляющая разрабатываемой модели языкового образования основана на концепции и принципах когнитивной субкультуры:

– парадигмально-стилевой подход, предполагающий формирование проблемного, критического мышления, связь познания и общения, формирование индивидуального стиля мышления и культуры мышления,

– введение новых (инновационных), развивающих мышление и творческие способности технологий,

– разработка системы факультативных, дополнительных курсов, ориентированных на расширение личностных мыслительных и духовных горизонтов.

Инновационная составляющая данной модели служит для отбора содержания, средств и технологий языкового образования. Под инновациями здесь понимаются целенаправленные изменения, вносящие в образование новые элементы, и вызывающие его переход из одного состояния в другое.

Инновационные процессы в нашей работе, как и в образовании в целом, рассматриваются в трех основных аспектах: социально-экономическом, психолого-педагогическом и организационно-управленческом.

Под ***инновационной деятельностью*** понимают комплекс принимаемых мер по обеспечению инновационного процесса на том или ином уровне образования, а также сам процесс. К основным функциям инновационной деятельности относятся изменения компонентов педагогического процесса: смысла, целей, содержания образования, форм, методов, технологий, средств обучения, системы управления.

Инновационная деятельность характеризуется системностью, интегральностью, целостностью.

На данном этапе актуально решение проблем разработки критериев инновационности, разработки теоретических основ дополнительных курсов и их содержания.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Андрюхтна Л. М., Волкова П., Ювкина А. П. Иноовационный смисл проекта «Полифорум». — Екатеринбург, 1995. — 45 с.

Р. Алефиренко Н. Ф. Современные проблемы науки о языке. — М. : Флинта: Наука, 2005, с.174 — 199

Андрюхина Л. М. Дизайн-образование. Иное образование: региональные практики. Материалы НПК «Образование и региональная политика». — Екатеринбург: УрО РАН, ИнКОТ, 1996. — 270 с.

Игнатьева Г. А. , Мольков А. С. Инновационная площадка как место встречи практикоориентированной науки и наукоориентированной практики // Историческая и социально-образовательная мысль. — 2012. — № 3.

Кубрякова Е. С. Язык пространства и пространство языка (к постановке проблемы) // Известия РАН — 1997. — № 3. — С. 22—31.

УДК 372.881.111.1 : 371.315.7
ББК Ч426.819 = 432.1 — 268.43
Код ВАК 13.00.02

И. С. Хавова
Арамиль, Россия

I. S. Khavova
Aramil, Russia

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ СРЕДСТВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ (АНГЛИЙСКОМУ) ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

THE USAGE OF INTERACTIVE INFORMATIVE FACILITIES IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE (ENGLISH) AT SCHOOL

Аннотация. В статье раскрывается эффективность использования интерактивной доски для формирования УУД и базовых компетенций учащихся на уроках английского языка, приводятся примеры упражнений из личной практики работы с интерактивной доской Smart Board.

Ключевые слова: интерактивные информационные средства, ИКТ компетенция, интерактивная доска

Abstract. The article supplies information about the effective usage of interactive whiteboard for forming universal education activities and basic competences of the students in the process of learning English. It contains examples of exercises from the personal practice of work with Smart Board.

Keywords: interactive informative facilities, ICT competence, interactive whiteboard.

Сведения об авторе: Хавова Ирина Сергеевна, учитель английского языка I категории, Образцовый учитель Smart

Место работы: Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 1»

About the Author: Khavova Irina Sergeevna, English language teacher of I category, Smart Exemplary Educator

Place of employment: The Municipal Autonomous Educational Institution “Secondary Educational School Nr. 1”

Контактная информация: 624000 Свердловская область, г. Арамиль, ул. 1 Мая, д.60.

e-mail: khavova_irina@mail.ru.

Новый Федеральный государственный стандарт уделяет особое внимание формированию и развитию универсальных учебных действий (личностных, регулятивных, познавательных, общеучебных, универсальных логических и т. д.) посредством предметов школьного курса. Иностранный язык является одним из обязательных предметов в школе, соответственно педагоги должны уделять особое внимание формированию универсальных учебных действий в процессе обучения данному предмету.

В условиях современного общества информационно-коммуникационная компетентность педагога, его способность решать профессиональные педагогические задачи с привлечением новых технологий, становится важной составляющей его профессионализма.

Наиболее перспективным из существующих технических средств обучения, помогающих эффективному взаимодействию учителя с классом, является интерактивная доска. Использование интерактивной доски является средством вовлечения учащихся в активный процесс познания на основе использования интерактивных способов обучения, что позволяет создать условия, способствующие формированию и развитию, прежде всего универсальных логических учебных умений учащихся:

- анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных);
- синтез как составление целого из частей, в том числе самостоятельно достраивая, восполняя недостающие компоненты;
- выбор оснований и критериев для сравнения, классификации объектов;
- подведение под понятия, выведение следствий;
- установление причинно-следственных связей,
- построение логической цепи рассуждений,
- доказательство;
- выдвижение гипотез и их обоснование.

Помимо этого, возможность анимации, перемещение объектов, изменение и выделение наиболее значимых элементов при помощи цвета, шрифта позволяют задействовать визуальные, аудиальные, а также кинестетические каналы усвоения ин-

© Хавова И. С., 2014

формации, что особенно актуально для учащихся средних классов, для которых именно кинестетический способ восприятия информации является наиболее эффективным. Рассеянные ученики лучше воспринимают информацию, размещенную на большом экране, это активизирует их воображение, и усвоение материала не вызывает затруднений. Школьники работают сообща, придумывают и обсуждают новые идеи, комментируют изображение. Дети учатся успешно проявлять свою самостоятельность, сотрудничать с одноклассниками и учителем, развивают коммуникативные умения. В результате повышается мотивация и активизируется познавательная деятельность учащихся. Создание на уроках и во внеурочной деятельности доброжелательной атмосферы доверия и сотрудничества поднимает авторитет детей среди одноклассников, помогает верить в себя.

Грамотная работа с интерактивной доской на уроке позволяет добиться оптимизации учебного процесса. Использование учителем качественных образовательных электронных ресурсов делает реальным для учащихся получение адекватного современным запросам школьного образования. Сопровождение традиционных уроков презентациями дополняет объяснение учителя. А интерактивная доска позволяет соединить эти преимущества, разнообразить фронтальную форму работы и сочетать ее с индивидуальной в рамках традиционной классно-урочной системы.

Однако сама по себе интерактивная доска научить ничему не может. Это всего лишь инструмент в руках педагога и то, как он «зазвучит» зависит от степени творчества педагога, его мастерства и желания сделать урок интересным, ярким и запоминающимся.

Особыми преимуществами обладает интерактивная доска для обучения иностранным языкам. Заранее подготовленные тематические тексты, обучающие и проверочные упражнения, иллюстрации, аудио и видеоматериалы служат опорой для введения или активизации материала урока, повторения и закрепления речевых моделей и грамматический структур, совершенствования навыков чтения и восприятия иноязычной речи на слух, контроля и самоконтроля. Работа с интерактивной доской

обеспечивает преемственность, полноту и согласованность логической подачи материала при изучении языковых аспектов и совершенствовании умений и навыков учащихся.

Более чем пятилетний опыт использования интерактивной доски на уроках английского языка показывает, что она способствует успешному формированию базовых компетенций учащихся — речевой, языковой, социокультурной, а также позволяет работать над всеми видами универсальных учебных действий.

Мною разработаны задания, направленные на развитие разного рода компетенций учащихся с использованием интерактивной доски Smart Board.

ЗАДАНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ: ЛЕКСИКА

Задание 1: «Заполни кроссворд»

Учащиеся вписывают электронным маркером слова по теме: «экология» в кроссворд.

УУД: умение анализировать, находить ключевое понятие.

Задание 2: «Посади новые растения»

На доске изображены саженцы растений, на которых написаны первые половины слова и лунки, содержащие вторую половину этих слов. Необходимо «посадить» растение в нужную лунку, для того, чтобы получились слова по теме «экология».

УУД: анализ, синтез, составление целого из частей.

Задание 3: «Распредели слова по частям речи»

На экране доски изображен домик с двумя окнами. Существительные и прилагательные распределяются в соответствующие «окошки» домика. Для осуществления проверки необходимо переместить прямоугольники «check», расположенные слева и справа страницы в область «окон» домика. На контрастном фоне высвечиваются названия частей речи над словами. Школьникам видно выполнили ли они задание правильно или допустили ошибку.

УУД: анализ, сопоставление, классификация объектов, контроль и самоконтроль

Задание 4: «Волшебная труба»

Даны несколько слов, объединенных общей темой, в которых пропущено несколько букв. Учащимся необходимо догадаться, какие слова зашифрованы и восстановить пропущенные буквы. Для осуществления проверки слова перемещаются на контрастное поле с правой стороны страницы через «волшебную трубу». На контрастном фоне «проявляются» пропущенные в словах буквы, напечатанные белым цветом.

УУД: анализ, сопоставление, построение логической цепочки, контроль, самоконтроль.

Задание 5: «Назови предметы мебели»

При изучении лексики по теме «Квартира» учащимся предлагается назвать отдельные предметы, которые они видят на доске (или написать в тетради). Для осуществления проверки необходимо нажать на белые прямоугольники под изображениями. В развернувшемся окне появится соответствующее название предмета мебели.

УУД: контроль, самоконтроль, коррекция

Задание 6: «Восстанови текст»

Школьникам предлагается восстановить надписи на футболках, «смытые» во время стирки и назвать словосочетания, связанные с темой «camping», *например to wash up dishes, to put up a tent и т. д.* Для этого необходимо соотнести глаголы, «плавающие в тазу» с существительными и изображениями на футболках.

УУД: сопоставление, анализ, синтез, установление логических связей между словами.

ЗАДАНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ: ГРАММАТИКА

Задание1: «Свари суп»

При изучении темы «степени сравнения прилагательных» учащимся предлагается закончить предложения, используя изображения овощей и слова more и the most, а затем сложить в суп только самые вкусные овощи (в соответствии с текстом предло-

жений). При правильно выполнении задания изображения овощей будут исчезать в котелке, при неправильном — возвращаться обратно.

УУД: анализ, синтез, построение логической цепочки, контроль и самоконтроль

Задание 2: «Расставь пропущенный артикль»

Артикль перемещается в предложения при помощи утилиты множественного клонирования. При необходимости учащимся предъявляется правило, скрытое с правой стороны страницы. Необходимо выдвинуть, потянув за красный треугольник.

УУД: анализ, построение логической цепочки, умение работать с таблицами

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ: ГОВОРЕНИЕ

Задание 1: «Вода и проблемы с ней связанные»

Данное задание можно использовать для формирования навыков монологической и диалогической речи по теме «Экология. Защита окружающей среды». Школьникам предлагается порассуждать о том, какие проблемы, связанные с водой возникают по вине человека, а какие возникают из-за природных явлений. При этом учащиеся могут перемещать изображения проблем, связанных с деятельностью человека в цистерну в центре страницы. При правильном выполнении задания, изображения будут исчезать.

УУД: анализ, установление причинно-следственных связей, сопоставление, нравственно-этическое оценивание поступков людей, коммуникативные умения (умение выражать свои мысли в соответствии с замыслом коммуникации).

Задание 2: «Найди и назови всех обитателей леса».

Передвигая прозрачное окно в левом верхнем углу страницы, изображающей лес по экрану, учащиеся находят изображения животных, называют их и рассказывают, что они умеют делать. Например: It’s a hare. It can run very fast. It cannot swim well. It’s an owl. It can fly. It can see very well at night. и т. д.

УУД: сопоставление, коммуникативные умения (умение выражать свои мысли в соответствии с замыслом коммуникации).

Задание 3: «Игра в детектива»

При изучении темы «внешность» учащимся предлагается поиграть в детектива, и догадаться о каком именно герое мистической корпорации Скуби-Ду идет речь и рассказать о нем. Для демонстрации учащимся правильного ответа необходимо переместить текст описания в область «волшебной двери», расположенной с правой стороны страницы. В дверном проеме «проявится» сам персонаж. Для создания подобного упражнения используются свойства таблицы «заливка изображением».

УУД: анализ, установление причинно-следственных связей, сопоставление, коммуникативные умения (умение выражать свои мысли в соответствии с замыслом коммуникации).

Задание 4: «Купи здоровую пищу»

Учащимся предлагается сходить за покупками в магазин и купить только полезную для здоровья пищу. Данное задание предполагает построение диалога. Для проверки правильности совершения покупок учащиеся могут непосредственно «сложить» в корзину полезные продукты, которые они видят на экране интерактивной доски. Если задание выполнено правильно, продукты останутся в тележке, если неправильно — вернутся на свое место.

УУД: анализ, сопоставление, умение выражать свои мысли в соответствии с замыслом коммуникации

Задание 5: «Составь кластер»

Учащимся дается ключевое слово по теме и предлагается составить кластер. Используется виджет concept mapping, с помощью которого устанавливаются причинно-следственные связи.

УУД: анализ, синтез, классификация.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Задание 1: «Выбери достопримечательности Нью-Йорка и расскажи о них»

Школьникам необходимо нанести на карту Нью-Йорка достопримечательности города и кратко рассказать о них. Для кон-

троля выполнения задания заложен возврат на место неправильного ответа.

УУД: анализ, сопоставление, построение логической цепочки, самоконтроль, умение выражать свои мысли в соответствии с замыслом коммуникации.

Задание 2: «Древние цивилизации индейцев»

При изучении темы «История Америки в 9 классе» учащимся предлагается выбрать из предложенного списка названия цивилизаций индейцев, перенести на карту Америки и кратко рассказать о них. Для контроля выполнения задания заложен возврат на место неправильного ответа.

УУД: анализ, сопоставление, построение логической цепочки, самоконтроль, умение выражать свои мысли в соответствии с замыслом коммуникации

Задание 3: «Викторина по Великобритании»

Учащимся необходимо выбрать правильный вариант ответа из нескольких предложенных. Для привлечения внимания учащихся к правильному ответу используется анимация «расширение наружу». Картинка с верным ответом увеличивается на всю страницу.

УУД: анализ, сопоставление, контроль и самоконтроль.

Экспериментально подтверждено, что систематическое использование интерактивной доски на уроках английского языка положительно сказывается на повышении качества знаний учащихся по определённым показаниям.

Так, мною в течение года в 5 классах проводилось сравнение качества знаний 2х групп учащихся, одна из которых занималась с использованием интерактивной доски, в другой уроки проводились без использования ИКТ технологий. На конец учебного года орфографическая грамотность учащихся 1 группы составила 76 %, что больше на 15 %, чем этот показатель во 2 группе. В усвоении лексического и грамматического материала тоже можно проследить существенное различие. Кроме того, по результатам анкетирования, проводимого среди учащихся и родителей обеих групп, интерес к изучению английского языка

и удовлетворенность процессом обучения был выше у 1й группы школьников.

Таким образом, использование интерактивной доски на уроках иностранного языка соответствует современным требованиям ФГОС и способствует повышению мотивации учащихся к изучению английского языка и улучшению качества знаний.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Гарайшин Р. М., Саматов И. Г. Использование интерактивной доски в обучении английскому языку [электронный ресурс] URL: http://www.myshared.ru/slide/132235/ (дата обращения: 16.04.2014)

Злобина И. Г. Использование интерактивной доски на уроках иностранного языка в средней школе [электронный ресурс] Систем. требования: win.rar URL: http://www.uchportal.ru/load/

94-1-0-7974 (дата обращения 25.04.2014)

Зубрилина И. В. Интерактивная доска на уроках английского языка [электронный ресурс] URL: http://pedsovet.su/

publ/44-1-0-1265 (дата обращения: 19.04.2014)

Карабанова О. А. Что такое универсальные учебные действия и зачем они нужны / О. А. Карабанова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. — 2010. — № 2. — С. 11-12.

Нестерова Н. В. Информационные технологии в обучении английскому языку / Н. В. Нестерова// Иностранный язык в школе. — 2005. — № 8. — С. 102

Петрова Л. П. Использование компьютеров на уроках иностранного языка — потребность времени. — Иностранные языки в школе. //№5, 2005.

Тарасова В. А. Интерактивная доска на уроке — плюс или минус?

[Электронный ресурс] URL: http://metodisty.ru/m/files/view/

interaktivnaya_doska_na_uroke_-_pljus__ili_minus (дата обращения: 15.04.2014)

УДК 37.017.7:811.111
ББК Ч-48-951.22
Код ВАК 13.00.02

А. Г. Ходакова
Тула, Россия

ОБУЧЕНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ: ПРОСТЫЕ СПОСОБЫ ДЛЯ ОБЪЯСНЕНИЯ СЛОЖНЫХ ПОНЯТИЙ

Аннотация. Мастер-класс посвящен обсуждению возможных способов воспитания толерантного отношения в общеобразовательной школе, разработки материалов по обучению толерантности средствами иностранного языка и интеграции их в программу обучения. Автор продемонстрирует задания для обучения разрешению конфликтов, а также интерактивные задания с видеороликами, разработанные в рамках всероссийского проекта по воспитанию толерантности на уроках английского языка.

Ключевые слова: толерантность, разрешение конфликтов, обучение английскому языку, неформальное обучение, критическое мышление, метод видеопроектов.

Сведения об авторе: Ходакова Анастасия Геннадьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка, вице-президент региональной общественной профессиональной органи-

A. G. Khodakova
Tula, Russia

TEACHING TOLERANCE: SIMPLE ACTIVITIES TO INTRODUCE COMPLICATED NOTIONS

Abstract. The workshop will give an overview of successful practices in promoting tolerant attitude through education in secondary schools, developing materials and integrating them into the curriculum. The presenter will show activities for teaching conflict resolution strategies, as well as some interactive activities with video developed within the Russian national project on Fostering Tolerance and Cultural Awareness through ELT.

Keywords: fostering tolerance, conflict resolution, ELT, non-formal learning, critical thinking, video project.

About the Author: Khodakova Anastasia Gennadyevna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Chair of Foreign Languages, Vice-president of TUELTA (Tula English Language Teachers' Asso-

зации «Тульская ассоциация преподавателей английского языка», координатор национального проекта «Воспитание толерантности и развитие осознания культурного многообразия на уроках английского языка» 2012—2014, член TESOL.

Место работы: Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого.

ciation), TESOL member, Coordinator of the national project “Fostering Tolerance and Cultural Awareness through ELT» 2012-2014.

Place of employment: Tula State lev Tolstoy Pedagogical University.

Контактная информация: 300026, г. Тула, пр. Ленина,125, к. 431. e-mail: anastasiakhodakova@gmail.com.

Teaching tolerance through English is an application of CLIL approach in language teaching, or content and language integrated learning (CLIL), which is also often called as content based language teaching (CBLT). The methodology of CLIL has a long history. It started in 1970s-1980s and since that time spread around the world. [Mohan, 1986: 7] One of the reasons to use CLIL is that it allows learners to develop their language skills in tandem with social and cognitive development. [Genesee & Lindholm-Leary, 2013]

Teaching tolerance through a foreign language can be viewed in the context of global education, “which encompasses efforts to bring about changes in the content, methods and social context of education in order to better prepare students for citizenship in a global age.” [Cates, 2013] Teaching English as a global language, as J. Shin states [Shin, 2014], should include teaching about international cultures, teaching how to express your own culture in English, which will help acquire important 21st century skills, such as communication across cultures [Shin, Crandall, 2014], [Framework for the 21st century learning, 2014].

Teachers around the world are becoming more and more concerned about teaching English as a global language. In Japan professional teaching community publish a newsletter “Global Issues in Language Education» [JALT]. It highlights conferences, new resources, both published and online, offers a platform for sharing ide-

© Khodakova A. G., 2014

as to teach about world regions, world themes, and world problems. In Latin America an English textbook was published aimed specifically to teach about diversity in that region and promote intercultural awareness in the ELT classroom, “by assisting students and teachers in understanding and learning more about their own culture as they become aware of other cultures, thus, contributing to this growing strand in the ELT field locally and globally.» [Intercultural Voices]. It’s high time for such a diverse country as Russia to review the language curriculum.

Rationale explanation

Speaking about the rationale for integrating tolerance issues into foreign language curriculum, I would like to focus here on the principles of integrated skills, captive audience, demand, interconnectedness of language and emotional sphere, systematic reinforcement:

- Integrated skills: In EFL classes students read a lot, speak — make up in dialogues, get involved in discussions, prepare presentations, participate in group work. There are many opportunities to raise cultural awareness and weave in tolerance issues.
- Captive audience: There are no tolerance-only courses whereas language classes are required.
- Demand: Students are aware of differences, ‘the other’, from an early age and they need to know how to deal with it and learn to appreciate diversity.

Teachers also realize the necessity to teach tolerant attitude. In October 2013 — March 2014 300 EFL teachers from different regions of Russia were asked a number of questions about tolerance issues in their educational institutions. The majority of teachers surveyed (80 %) agree that the problems of tolerance are urgent nowadays, 10 % said that the issues of tolerance are actual but they can be solved without government’s involvement, 8 % noted that the importance of tolerance questions is overestimated. Most teachers said they hear hate speech used by their students (10 % — often, 34 % — sometimes, 37 % — seldom).

Moreover, education standards make it a must to introduce tolerance education into schools. The federal educational standards in Russia are based on system and activity approach, which — in ele-

mentary school — “presupposes developing a child’s personality in accordance with the demands of an information society, an innovative economy, building a democratic civil society *on the basis of tolerance, intercultural dialogue and respecting the multinational, multicultural and multi-religious Russian society*.” Among the results of foreign languages education we find “*a friendly attitude and tolerance to people speaking a foreign language*.» In middle school “*a friendly and tolerant attitude to the values of other cultures*” comes first in the list of subject results, even before developing a communicative competence in a foreign language. In standards for high school personal results of completing the main educational curriculum include “*tolerant way of thinking and behavior in the multicultural world, readiness and ability to communicate with other people, to achieve mutual understanding, find common goals and collaborate to accomplish them*» (переведено из: [ФГОС основного общего образования]).

- The next reason for teaching tolerance in EFL classes is interconnectedness. On the one hand, conflict resolution skills and ability to appreciate diversity affect success in any sphere, especially in communication in a foreign language, which is cross-cultural communication in real life. On the other hand, interconnectedness of language and emotional sphere is discussed by many scientists. For instance, Dr Kaganovich, doctor of philological sciences, head of the Department of theory and methodology of general education in the Novgorod regional center of education development writes: “Content of different subjects, especially foreign language, as well as literature and art where esthetical image system influences the values and the emotional side of personality directly and strongly, provides multiple opportunities for addressing the problem of tolerance.” (Переведено с [Каганович, 2014]).
- And the last, but not the least. Systematic spiraling and reinforcement is more effective than one-time introduction or sporadic and point-of-need only instruction. And students have regular foreign language classes, which, according to Dr. Kaganovich, should be aimed at raising awareness of the richness of other cultures and develop communicative competence, that is tolerance attitude to anoth-

er person and ability to open a dialogue (переведено с: [Каганович2014]).

International publications

English teachers have advantages in teaching tolerance because English is a language of international communication, which allows to use internationally developed materials from various sources. Interesting activities with a focus on conflict resolution were developed by the U.S. Institute of Peace [Peacebuilding Toolkit, 2011], activities for human rights education — by The Council of Europe [Council of Europe]. Language camp program can be found here [Yarrow, 2000].

Let's take one activity from Peacebuilding Toolkit for Educators [Peacebuilding Toolkit, 2011:19-20]. The teacher shows students an image which can be interpreted in at least two different ways. The students are asked to analyze the image and share what they see. "Do you see a jazz musician or a woman? There is no right or wrong answer to this question.» Once students shared their interpretations, they help others see what they see in the image. The teacher leads a discussion using some or all of the following questions:

"How did you feel if/when someone insisted on seeing something different than what you saw?

Is one perception more correct than the other?

How can differences in perception lead to conflict?

If conflict is based on perceived differences of incompatible needs and interests, how do you go about helping to resolve conflict?"

The conclusion or message is also given for the teacher in the book:

"Perception is subjective. In conflict, we often only see one side of the truth. Conflict can happen when people believe their perceptions and refuse to acknowledge another person's perception as valid. Because perceptions are personal, what some believe is "right" others may believe is wrong. Sometimes a third party is necessary to give those in conflict a chance to reframe their views." Such simple exercise can be used at a lower level to practice alternative questions, model verb "can", etc., if the message and the discussion questions are adapted. The pictures with double meanings can be easily found online (search for optical illusions) [Optical illusionist].

This is just a simple activity from one lesson. The book itself contains several units with ready-to-use lessons.

Advertisement as a fresh and authentic resource

Using advertisement in language teaching can help students to improve auditory skills, remember vocabulary because ads are usually short, memorable, emotionally appealing, represent culture and have visual elements. [Picken, 1999: 249; Picken, 2000: 342]. Many ads stored on YouTube can be used to teach tolerance, for example Nike's "Just do it" [Nike…] or Pantene's "Men's World» [Labels…].

Both commercials are based on contrast — ballerina vs. street dancer in the first, men vs. women in the second. After watching the first ad, I ask students to discuss in pairs the following: How are the two dancers similar? How are the two dancers different? Think about their style, their ability, their training, their preparation. After discussing the differences and similarities, students are given a Vien diagram print-outs (or they can draw the overlapping circles themselves). Depending on the level or latest grammar lesson the discussion can bring up plans for the future or last weekend, music and reading preferences or favorite sports. The teacher can give students a list of suggested topics to facilitate the process.

The second commercial mentioned [Labels…] is focused on stereotypes against women and contains bright visual images with vocabulary that can be used to teach word-building, synonym differentiation, etc. (*boss — bossy; persuasive — pushy; dedicated — selfish; neat — vain; smooth — show-off*).

Internet as a prompt for discussion

It is not a secret that even young pupils like to surf Internet more than read a textbook. So, why not to combine surfing the Internet with learning about different regions of Russia? One of the aims of teaching English as a global language is to teach how to express students' own culture in English. Below is a simple reading task after which students are encouraged to go online and choose a picture connected with the text to describe it to a partner.

Reading and speaking task:

Altai Republic

Altai Republic is in the Altai mountains in Siberia. The capital is Gorno-Altaysk. The population of the republic is over 200 thousand people. One out of three people are Altai. There are also many Russians, and 6 % Kazakhs. Altai people have their own ethnic and nature religions. The Altai people think their land is sacred (священный).

Go to the website http://www.altai-photo.ru/photo/altai/severo_chujskij/vid_na_dolinu/14-0-9918 choose one photo and say what is on the photo, why you like it.

Useful vocabulary: mountains, river, lake, forest, beautiful nature.

Example: *I can see high mountains and green forest on the photo. I like it because Altai nature is very beautiful*.

Video hometask with Eslvideo tool

Internet tools can be used to develop home assignments that will make students think about tolerant attitude to one another. One of the simplest and effective free tools is eslvideo [eslvideo.com]. Teachers can use the ESLvideo.com quiz builder to create fun, educational, video-based quizzes for class work, homework, or to embed on another website. Students can send a teacher their quiz score by entering teacher code in the quiz-results web form. There is also a place to insert any comments, or the full text. Here is an example of the author's activity based on the song "Don't laugh at me" by Wills Mark from the album "Wish You Were Here" that can be used to teach tolerance [Don't laugh at me]:

I'm a little boy with glasses — the one they call the geek.
A little girl who never smiles 'cause I've got braces on my teeth.
And I know how it feels to cry myself to sleep.
I'm that kid on every playground who's always chosen last.
And the one who is slower than the others in my class.
You don't have to be my friend — but is it too much to ask?

Don't laugh at me, don't call me names.
Don't get your pleasure from my pain.
In God's eyes we're all the same.
Someday we'll all have perfect wings — don't laugh at me…

I'm the beggar on the corner — you've passed me on the street.
And I wouldn't be out here beggin' if I had enough to eat.
And don't think I don't notice that our eyes never meet.
I was born a little different, I do not dream in front of the stair
I pretend it doesn't hurt me when people point and stare.
There is a simple way to show me — just tell how much you care.

I'm fat, I'm thin, I'm short, I'm tall, I'm deaf, I'm blind,
hey, aren't we all
Don't laugh at me…

And below is listening comprehension multiple choice task:

1) *The boy feels awkward because…*
   a) *nobody likes him.*
   b) *he is wearing glasses.*
   c) *his name is unusual.*
2) *A girl never smiles because…*
   a) *she is not pretty;*
   b) *she always cries;*
   c) *she is wearing a device to straighten her teeth.*
3) *Who asks not to laugh at him / her?*
   a) *The girl who can't brush her teeth herself.*
   b) *The boy who can't play football.*
   c) *The boy who is not very quick-witted compared to his classmates.*
4) *According to the song how people behave when seeing a person in a wheelchair?*
   a) *They call him / her names.*
   b) *They pay attention in an unpleasant way.*
   c) *They support and understand the difference.*
5) *The homeless person is begging…*
   a) *to buy a car;*
   b) *because he hasn't got any food;*
   c) *because he can't work.*

Such simple online tasks with emotional appeal can deepen both language and social learning.

Video projects to teach tolerance

Now almost any mobile phone can be used as a voice recorder, a camera or a camcorder, which allows any student to become a film-maker and participate in video projects. Project-based learning has multiple advantages summarized well by J. Railsback [Railsback, 2002], including increasing social, communication and problem-solving skills, connecting learning with reality, increasing motivation.

Video projects also help address learners of different types — audial, visual and kinesthetic — as visual images are accompanied by voice recordings or music and students actually go and get information, so they learn by doing (asking, selecting, analyzing, and combining).

Below I will describe stages and results of a successful intercultural video project in Tula as a tool to teach appreciation of cultural diversity and tolerant attitude to 'otherness'.

Within the project "Good Practice. Discover Other» youth initiative groups (from Armenia, Latvia, Georgia) created a website that will serve to exchange information about participating cultures. Every three weeks in several cities short films about the participating countries were created. There were eight movie titles, the same for each country participating in the project: 1. Our national face; 2. Street; 3. The story of one day; 4. Taste of our country; 5. Voice of our country; 6. Three persons of different age; 7. Hope; 8. Free title.

It is through short amateur videos that students will know more about different cities, people, places, countries, inhabitants or flavors of the cities. The videos can cover such questions as everyday life, the street you like to walk in, dreams and plans for the future.

So, the focus was on presenting the Russian culture to people of other nationalities in a truthful but amusing and 'user-friendly' way, which determined selecting most typical images, presenting a variety of cultural icons as well as national and ethnic diversity of the peoples of the Russian Federation, emphasizing commonalities and international values of friendship, diversity, tolerance. For example, in the video "Taste of our country» students used their favourite cartoon characters 'Antoshka', 'Masha', videosurvey of their groupmates, Russian proverbs about food, typical food of different regions in Russia (Dagestan, Komi, Altai).

The stages of working on video creation included:

a) brainstorming script ideas in small groups;
b) whole-class discussion and making changes to the scripts;
c) selecting culturally specific films and cartoons suitable for the topic;
d) researching for culturally specific language in proverbs and translating them into English;
e) writing questions for street interviews and interviewing;
f) shooting videos and combining pieces together;
g) translating interviews for English subtitles;
h) writing or recording cultural comments to visual images;
i) group revision and discussion;
j) making final amendments;
k) posting ready videos on video channels such as YouTube and on project page in Facebook;
l) watching and discussion of videos of other youth teams. Whole-class discussion makes such work especially beneficial in fostering cultural awareness, if a teacher serves as a moderator providing opportunities for open exchange of opinions.

The developed methodology can be applied to a variety of video projects to teach competences described in the federal educational standards, including “a friendly and tolerant attitude to the values of other cultures” (переведено из: [ФГОС основного общего образования]).

In short, tolerance often seems as something abstract, difficult, appropriate only for high school. In fact, through simple interactive activities even lower level students can practice language skills and become more open-minded, well-rounded and ready to resolve conflicts in a non-violent way. Links to available materials and free resources can be found at http://tuelta.ru (Tolerance project), http://toleranceefl.wikispaces.com, Facebook group: EFL&Tolerance.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Каганович, С. Л. Пути формирования толерантного сознания в российской школе // Толерантность. [Электронный ре-

сурс]. URL: http://www.tolerance.ru/Puti-formirovaniya.php?PrPage=Deti (13.04.2014)

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. №1897). [Электронный ресурс]. URL: http://минобрнауки.рф/документы/543 (12.04.2014)

Cates, K. Creating global citizens. Socially responsible educators in ESL classrooms. — Dallas, Texas, USA. — TESOL, 2013. — 50 p.

Council of Europe. Human Rights Education. Youth Resources. [Электронный ресурс]. URL: http://eycb.coe.int/compass/ (12.04.2014).

Don't laugh at me. ESL Video Quiz.[Электронный ресурс]. URL: http://www.eslvideo.com/esl_video_quiz.php?id=9493 (12.04.2014).

ESLvideo.com. The ESL Video Quiz Builder. [Электронный ресурс]. URL: http://www.eslvideo.com(12.04.2014).

Framework for the 21st century learning. [Электронный ресурс]. URL: http://www.p21.org/about-us/p21-framework (12.04.2014).

Intercultural Voices. Intercultural Resource Pack. Latin American Perspective. [Электронный ресурс]. URL:http://interculturalvoices.wordpress.com/ (12.04.2014).

JALT Special Interest Group. Global Issues in Language Education. [Электронный ресурс]. URL: http://gilesig.org/ (13.04.2014).

Labels against women. # Shine strong program. // Pantene Phillippines [Электронный ресурс]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=kOjNcZvwjxI (12.04.2014).

Mohan B. Language and content. Reading, MA: Addison-Wesley, — 1986.

Nike. Just do it (dancer vs. ballerina) [Электронный ресурс]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=06ooGrzi0KU (12.04.2014)

Optical illusionist [Электронный ресурс]. URL:http://www.optical-illusionist.com/category/double-meanings/ (12.04.2014).

Peacebuilding Toolkit for Educators: high school lessons / A. Milofsky, editor; with contributions by K. Berdan … [et al.] United States Institute of Peace. — Washington, DC. — 2011. — 130 p. [Электронный ресурс]. URL: http://www.buildingpeace.org/train-resources/educators/peacebuilding-toolkit-educators(12.04.2014).

Picken J. State of the ad: the role of advertisements in EFL teaching // ELT Journal. — 1999. — 53 (4). — P. 249-255.

Picken J. Why use ads in // JALT Journal. — November 2000. — Vol. 22. No. 2. — P. 341-355.

Railsback, J. Project-based instruction: Creating excitement for learning . — Northwest Regional Education Laboratory. — 2002. — 32 p. [Электронный ресурс]. URL: http://educationnorthwest.org/sites/default/files/projectbased.pdf (12.04.2014)

Shin, J. K., & Crandall, J. A. Teaching young learners English: From theory to practice. — Boston: NationalGeographic Learning/Cengage Learning. — 2014.

Shin, J.K. The Keys to Success in TEYL. [Электронный ресурс]. URL: https://sites.google.com/site/shinjinshil (12.04.2014).

Yarrow, P., Roerden, L.P., Lantieri, L. Don’t Laugh at Me Camp program. A project of Operation Respect. — Operation Respect, Inc. and Educators for Social Responsibility. — 2000. — 52 p. [Электронный ресурс]. URL:http://www.operationrespect.org/pdf/camp.pdf (12.04.2014).

ПОДГОТОВКА И ПЕРЕПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

УДК 372.881.1
ББК Ч-48-951.6
Код ВАК 13.00.01

Ю. Р. Даминова
Екатеринбург, Россия

Y. R. Daminova
Ekaterinburg, Russia

ДИКТОГЛОС КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И НОВЫЙ ПОДХОД К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ДИКТАНТА

DICTOGLOSS AS A MEANS OF TEACHER DEVELOPMENT AND A NEW APPROACH TO DICTATION

Аннотация. В статье рассматривается Диктоглос — альтернатива привычному диктанту, когда учитель читает текст вслух, а также приводятся различные способы и цели его использования.

Ключевые слова: Диктоглос, диктант, чтение вслух, повышение квалификации учителя, экспериментальный урок, новый подход к обучению.

Abstract. This article describes Dictogloss as an alternative technique to a usual dictation — reading aloud by teachers. It also discusses a variety of ways and purposes it can be used in the classroom.

Keywords: Dictogloss, dictation, reading aloud, teacher development, experimental practice, new approach.

Сведения об авторе: Даминова Юлия Ринатовна, старший преподаватель кафедры иностранных языков и перевода.

Место работы: Уральский федеральный университет.

About the Author: Daminova Yuliya Rinatovna, senior teacher, the Chair of Foreign Languages and Translation.

Place of employment: Ural Federal University.

Контактная информация: 620144, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19, к. и519.
e-mail: rina_j@mail.ru.

Introduction

The idea of a dictation does not sound very attractive to many teachers nowadays. Dictogloss is not a new concept in EFL teaching, but is either not very familiar to teachers or neglected. In the former case, this article is an opportunity to become aware of this technique, in the letter, a chance to push your own boundaries and experiment in the classroom, as I did not long ago. The real life implementation turned out to be much more attractive than the name suggests. It was beneficial for the students and an excellent opportunity for my professional development.

Origins

Dictations have had a long history in TEFL methodology, especially in Grammar-Translation. Usually the teacher reads the text very slowly several times, and students have to write all the words they hear without putting much thought in what they are writing. Ruth Wajnryb [1990] is credited with developing a new way of writing dictations, called Dictogloss or 'grammar dictation' when learners are asked to reconstruct a short text using their notes after having listened to it. So the only similarity between Dictogloss and a traditional dictation is that the text is dictated to learners, but what they have to do and the aims are totally different.

What is Dictogloss?

Dictogloss is a technique for teaching grammatical structures in context [Richards, Schmidt 2009: 170]. Many authors recognize it as 'a well established dictation-based activity which helps to develop conscious listening skills in addition to an awareness of phrase and sentence structures.' [Marsland 1998: 71]. It is a task-based procedure whose aim is to help learners become aware of their problem grammar areas. The idea is that they will be able to do this while they are trying to reconstruct a text using their own grammar resources and those of their peers.

Dictogloss traditionally follows the same procedure. Teacher reads (twice) a short text at normal speed. Students write down familiar words and phrases as they listen. At the end of the dictation

© Daminova Y. R., 2014

stage, they start to work in small groups and use their notes to reconstruct their version of the original text. They need to aim for grammatical accuracy and textual cohesion not at reproducing the original text word by word. (In some cases a teacher may decide to ask to replicate the text as close to the original as possible.) In the final stage the various versions that the students have produced are analysed, compared and refined as a result of a discussion. Eventually students create their own parallel texts, which are semantic approximations to the original text. Thus Dictogloss combines four skills: listening, reading, writing and speaking.

Learners have an opportunity to use their linguistic resources to reconstruct the target text. They develop their listening skills as they listen to the teacher reading aloud, their speaking skills in negotiating meaning, their reading skills having to re-read their notes and parts of their own text, their writing skills of note-taking, proof reading and editing. Students also develop their co-operation skills, i.e. peer-checking, peer-correction, and peer-evaluation and promote their autonomy through self-evaluation, self-correction and co-operation.

The four stages of Dictogloss [Wajnryb 1990: 7]

1. Preparation

This stage includes a warm-up which prepares learners for the subject matter and makes them more receptive to the listening in the next stage. Teacher should also pre-teach unknown vocabulary and explain the procedure if learners are not familiar with it. Moreover, it is important to organize learners into groups before the dictation begins.

2. Dictation

As a standard procedure, learners hear the dictation twice. The first time, they do not write, but allow the words to ‘wash over them’ to get a global feeling for the text. The second time, they take down notes encouraged to write down content / information words that will help them in the later reconstruction stage, not the grammar / function words. The text is dictated at normal spoken speed and as far as is possible the two readings should be identical.

3. Reconstruction

Learners work in groups and use their notes to work on their version of the text. Wajnryb also suggests that each group has a

‘scribe’ who writes down the group’s text as it emerges from group discussion. When it is complete, the group checks the text for grammar, textual cohesion, and logical sense. The teacher monitors, does not provide any language input, but may unobtrusively contribute to the group’s ‘conferencing’ clarifying the language not connected with the main point of the lesson.

4. Analysis and correction

Students compare the various versions and discuss the language choices made. In this way errors are exposed and analysed.

This can be done using the board (the groups’ texts are written up sentence by sentence), overhead projector (the original text is scrolled forward sentence by sentence after the students’ versions have been examined) or each text is photocopied and then examined.

There are a lot of variations to the standard procedure. Jacobs [www.jacobs.net], for example, suggests making sure students can follow the text their teacher is reading aloud by periodically stopping and checking comprehension:

- The teacher pauses at various points in the text being read aloud.
- Students are in pairs. At each pause, one member of the pair takes a turn to tell their version of what they have heard thus far. This group member is the Teller.
- Their partner checks the recount for anything that has been left out or recalled incorrectly. This group member is the Checker.
- The teacher calls on a couple of the Checkers to recount what their Teller said, incorporating any improvements made by the Checker.
- The roles of Teller and Checker rotate after each pause by the teacher.

Dictogloss aims are [Wajnryb 1990:6]:

- to provide an opportunity for learners to use their productive grammar in the task of text creation.
- to encourage learners to find out what they do and do not know about English.

- to upgrade and refine the learners' use of the language through a comprehensive analysis of language options in the correction of the learners' approximate texts.

As far as the texts that can be used for Dictogloss are concerned, these vary in length and complexity depending on the learners' level and may be just one sentence, a song or even quite a long story, etc.

If you do this lesson as an experiment you can develop your own research instruments to evaluate it. I designed two questionnaires: one for the students to be completed immediately after the lesson and another one for observers (peer-teachers I invited to be able to discuss the outcomes and usefulness of the lesson) to be completed during the lessons. The questions in the questionnaires reflected the research hypothesis of my experiment, my teaching to implement it and the experiment as such.

The purpose of my experiment was to find out the effectiveness of Dictogloss amongst higher level learners as a diagnostic tool that helps teachers and learners see what current grammar problems learners have and whether they are able to operate beyond the sentence level to communicate required meaning.

The following are samples you can use to create your own questionnaires.

Sample Student questionnaire:

1. Was this the first time that you did a dictogloss activity?
2. Did you understand my instructions for the dictogloss task?
3. Did you write down most meaningful words while listening?
4. Were you able to reconstruct the text close to the original?
5. Did you have enough grammar to reconstruct the text?
6. What did you like about the experiment?
7. What didn't you like about the experiment?
8. Would you like to do a dictogloss again? Why / Why not?
9. Did you learn anything new in this lesson? If so, what (grammar, vocabulary, anything else?)
10. Did you feel relaxed? Why / Why not?
11. Do you have any other comments?

Sample Teacher questionnaire:

1. Were my instructions for the tasks clear? If not, why?
2. Did students show interest in the experiment?
3. Were the students engaged with the task? How can you tell?
4. Having observed the lesson, what did dictogloss help students most with: grammar, listening skills, writing skills?
5. Did dictogloss help to find out the students' problem areas?
6. Did the students make the impression of feeling at ease?
7. Do you think I should use dictogloss in my teaching further?
8. Do you have any other comments?

Moreover, it is necessary to monitor students throughout the lesson to see if the task is manageable, what their reactions to various stages are and whether they enjoy the new activity and are involved in every stage.

If you collect students' reconstructed versions of the target text after the lesson, you will have evidence of the types of mistakes your students make and will outline areas to work on in the future.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Ellis R. Task-based Language Learning and Teaching. — OUP, 2003.

Harmer J., The Practice of English Language Teaching. — Longman, 2013.

Marsland B., Lessons from nothing. — CUP, 1998.

Richards J. C., Schmidt R. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. — Longman, 2009.

Wajnryb R. Grammar dictation. — OUP, 1990.

http://www.georgejacobs.net/Articles/CL_and_Reading_Aloud.htm — Combining Cooperative Learning with Reading Aloud by Teachers, George Jacobs, JF New Paradigm Education, Singapore (26.07.14).

УДК 378.14.811
ББК 74.58.81.2
Код ВАК 13 00 08

А. К. Крупченко
К. М. Иноземцева
Москва, Россия

A. K. Krupchenko
K. M. Inozemtseva
Moscow, Russia

МЕТОДОЛОГИЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТА

METHODOLOGY OF INTERDISCIPLINARY FOREIGN LANGUAGE SPECIALIST EDUCATION

Аннотация. Статья рассматривает вопросы междисциплинарного иноязычного образования, научно-теоретические основы развитие новой отрасли лингводидактики — профессиональной лингводидактики как методологии, интегрирующей в себе теорию и практику обучения иностранному языку и специальности. Анализируется изменяющаяся роль преподавателя иностранного языка (ИЯ) в условиях предметно-языковой интеграции.

Ключевые слова: *профессионально ориентированное обучение иностранному языку, междисциплинарное иноязычное образование, предметно-языковая интеграция, профессиональная лингводидактика (ПЛД), CLIL, ФГОС ВПО, методология.*

Abstract. The article considers the issues of interdisciplinary foreign language specialist education, the scientific-theoretical background for identifying a new branch of linquodidactics — Professional Linquodidactics (PLD) as a methodology of profession-oriented FLT. A changing role of foreign language (FL) teacher under conditions of subject-language integration is analyzed.

Keywords: *profession-oriented FLT, interdisciplinary foreign language education, interdisciplinary FL education, subject-language integration, Professional Linguodidactics (PLD), CLIL, Federal State Educational Standards of Higher Professional Education, methodology.*

Сведения об авторе: Крупченко Анна Константиновна, доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой ИЯ и культуроведения.

About the Author: Krupchenko Anna Konstantinovna, PHD, Doctor of Pedagogy, associate professor, Head of FL and Culturology Dpt.

Место работы: АПК и ППРО, Москва.

Place of employment: Academy of professional development and re-training of educators, Moscow.

Контактная информация: *125445 Москва, Ленинградское ш. 120, к.3, кв. 72,*
e-mail: 5765744@mail.ru.

Сведения об авторе: Иноземцева Кира Михайловна, старший преподаватель, аспирант.

Место работы: МГТУ имени Н. Э. Баумана, Москва.

About the Author: Inozemtseva Kira Mikhailovna, senior lecturer, PHD researcher.

Place of employment: MSTU named after Bauman, Moscow.

Контактная информация: *123103, проспект Маршала Жукова, д.59, кв. 27.*
e-mail: kira.inozemtseva@yandex.ru.

Современное общество в условиях глобализации и интернационализации потребовало от специалиста-профессионала развития интегративных иноязычных коммуникативных навыков для вступления в профессионально-деловое общение с представителями других культур, и в связи с этим, поставило задачи разработки междисциплинарной методологии учебного процесса, включающего одновременное обучение ИЯ и специальности. Профессиональные характеристики представителей практически любой профессии говорят о том, что сегодня современному профессионалу не обойтись без владения определенным уровнем иностранного языка (ИЯ). В то же время знания только ИЯ стали недостаточными для широкого круга специалистов. Таким образом, язык из специальности все больше превращается в язык для специальности. И целью обучения ИЯ становится не столько формирование способности к межкультурному общению, сколько формирование способности к профессиональной коммуникации в поликультурном пространстве.

© Крупченко А. К., Иноземцева К. М., 2014

Поиск теоретико-методологических оснований иноязычного образования будущих специалистов позволил выделить междисциплинарный подход в процессе формирования профессиональной компетентности как системообразующий фактор иноязычного профессионального образования. Установлено, что междисциплинарный подход допускает перенос методов исследования из одной научной дисциплины в другую, организовывая по такому принципу бинарные (двойные) междисциплинарные дисциплины. В контексте профессионально ориентированного обучения ИЯ такой междисциплинарной научной дисциплиной становится профессиональная лингводидактика, интегрирующая в себе задачи формирования профессиональной компетенции специалиста (пересекаясь в этом с профессиональной педагогикой) в процессе обучения иностранному языку (захватывая аспекты лингводидактики).

Научно-теоретическое обоснование правомерности выделения профессиональной лингводидактики из ряда смежных с ней педагогических наук: дидактики, методики и лингводидактики представлено в докторской диссертации А. К. Крупченко, в трех монографиях [Крупченко 2005, 2011] и в многочисленных научных публикациях.

Междисциплинарность профессиональной лингводидактики можно продемонстрировать следующим образом:

– поскольку мы имеем дело с обучением, то это в значительной мере дидактика;

– обучение немыслимо вне воспитания, в данном случае специалиста-профессионала, то это и профессиональная педагогика;

– поскольку речь идет о формировании профессиональных способностей — иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции специалиста, то это и профессиональная психология, и психолингвистика;

– так как мы обучаем языку, то ПЛД имеет прямое отношение к лингвистике;

– в обучении ИЯ специалистов имеет место процесс общения, значит, ПЛД связана и с теорией коммуникации, которая включает профессиональное, деловое и межкультурное общение;

– ПЛД нацелена на иноязычную профессионализацию, которая невозможна без обращения к специальному предмету, расширение знаний о котором происходит средствами иностранного языка.

Процесс обучения профессиональной коммуникации чрезвычайно многомерен, синтезируясь и преломляясь через специфику объекта, он создает основу новой научной дисциплины, возникающей на стыке вышеупомянутых наук — профессиональную лингводидактику.

Таким образом, появление ПЛД было продиктовано объективной социальной потребностью миллионов инженеров, ученых и представителей других профессий в овладении иностранным языком как средством международного обмена профессиональной информацией и опытом. Богатая практика обучения ИЯ в учреждениях неязыковых специальностей продемонстрировала необходимость актуализации цели и модернизации содержания обучения ИЯ специалистов, выработки и теоретической систематизации объективных знаний о стремительно расширяющемся применении ИЯ в профессиональной сфере.

Научно обосновано, что удовлетворить эти потребности призвана профессиональная лингводидактика, которая включает: 1) изучение происхождения ПЛД; 2) разработку системы специфических принципов ПЛД; 3) актуализацию целей обучения языку специальности; 4) определение содержания профессионально ориентированного обучения ИЯ; 5) отбор форм и методов обучения, максимализирующих иноязычную профессионализацию специалиста; 6) отбор и разработку средств обучения, в том числе учебников, учебных пособий, оборудования, технических средств обучения и т. п., интегрирующих содержание ИЯ и специального предмета; 7) формирование профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка для проведения профессионально ориентированного курса.

Остановимся кратко на каждом из них.

1. Зарождению ПЛД способствовала ситуация, сложившаяся в отечественной и зарубежной методике преподавания ИЯ второй половины прошлого века.

Во-первых, источником ПЛД можно считать зарубежную концепцию «Иностранный язык для специальных целей», которая ведущими специалистами в данной области А. Уолтерсом и Т. Хатчинсоном рассматривается как подход, центрированный на (из)учении (a learning-centered approach), а не только как язык специфичного контекста [Hutchinson & Waters 1987].

Во-вторых, изменилась образовательная парадигма в построении модели обучения ИЯ в России. Академик РАО И. И. Халеева выдвинула в качестве системообразующего фактора процесса обучения ИЯ концепт вторичной языковой личности, которая явилась ключевой категорией лингводидактики. Если раньше методика обучения ИЯ базировалась на «образе» языка, а не на ее закономерностях, согласно которым проходит усвоение учащимися ИЯ в учебных условиях, а далее сместила свой акцент на формирование навыков речевой деятельности, то языковая личность стала объектом внимания лишь в последние годы [Халеева 1989]. Данное положение подтверждается рядом исследований таких отечественных ученых как Г. И. Богин, М. А. Бовтенко А. Б. Бушев, Н. Д. Гальскова, А. С. Маркосян, Р. К. Миньяр-Белоручев и др. [Гальскова, Гез 2004 и др.].

Применительно к процессу профессионально ориентированного обучения ИЯ мы говорим о формировании языковой личности специалиста, которая становится центральной категорией профессиональной лингводидактики.

Под профессиональной лингводидактикой понимается такая молодая отрасль лингводидактики, которая занимается разработкой методологии (исследованием, управлением и моделированием) профессионально ориентированного обучения иностранному языку, направленного на формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции (ИПКК), компоненты которой характеризуют языковую личность специалиста [Крупченко 2005].

При этом языковая личность специалиста представляет собой потенциальную способность коммуникантов реализовать обмен профессиональной информацией на ИЯ в устной и письменной формах, самостоятельно осуществлять поиск, накопле-

ние и расширение объема профессионально значимых знаний в процессе естественного (прямого и опосредованного) общения с носителями языка.

Исходя из того, что лингводидактика занимается обоснованием методологии обучения иностранному языку, а методология — это учение об организации деятельности [Новиков 2006], то предметом изучения ПЛД становится организация процесса формирования профессиональной компетенции специалиста средствами иностранного языка.

Комплекс специфических принципов ПЛД обучения ИЯ специалиста, которые можно рассматривать как основные закономерности ПЛД, включает как общедидактические, так и целевые принципы лингводидактики, которые получили свое новое звучание (интегративный, междисциплинарный, функциональный, принципы проблемности, непрерывности, многоуровневости, преемственности, модульности, автономности, элективности, вариативности, коммуникативности и интерактивности), а также и собственно лингвопрофессиональные, которые разработаны впервые (принцип селективности, иноязычной профессионализации, интернационализации, международной уровневой гармонизации, и иноязычной опережающей специализации).

Принцип селективности, например, означает, что из всего многообразия проблем, задач, ситуаций, форм и методов профессионального образования необходимо отбирать оптимальные для построения индивидуальной траектории продвижения личности специалиста в иноязычном образовательном пространстве.

Принцип гармонизации национальных и международных стандартов, актуальность которых особенно возросла в период вхождения России в единое образовательное пространство, с присоединением России к Болонскому процессу, становится условием и средством реализации принципа интернационализации, который в данном контексте оказывает влияние на иноязычную профилизацию. Владение же определенным уровнем ИПКК дает возможность специалисту участвовать в международных программах, демонстрируя мобильность и конкурентоспособность на международном рынке труда.

Такой комбинированный подход к отбору и разработке принципов профессиональной лингводидактики обусловлен, с одной стороны, интегративной, междисциплинарной и интерактивной спецификой ПЛД, а с другой — универсальностью принципов, которыми руководствуются все категории ПЛД (цель, содержание, формы, методы и средства обучения иностранному языку для профессиональных целей, а также субъектов профессионально ориентированного обучения).

Целью профессионально-ориентированного обучения ИЯ (ПООИЯ) является формирование иноязычной профессиональной (коммуникативной) компетенции ИП(К)К. Конкретизация и актуализация компонентного состава коммуникативной компетенции привела к вариативному отбору компонентов модели обучения ИЯ специалистов в зависимости от того набора компетенций, который прописан в стандарте конкретной специальности.

Изменились требования и к проектированию содержания обучения ИЯ в системе непрерывного профессионального образования, которое реализуется в *лингвопрофессиональной обучающей среде (ЛПОС)*. При этом ЛПОС включает как лингвистические, так и экстралингвистические компоненты содержания и технологии обучения ИЯ специалистов, учитывающие междисциплинарную интеграцию, взаимодействие традиционных и активных методов обучения, максимализирующих формирование ИП(К)К и интеракцию всех участников (студент — преподаватель — специалист) иноязычного взаимодействия.

Система непрерывного иноязычного образования в сфере профессиональной коммуникации представляет собой целенаправленное динамичное рациональное построение непрерывного обучения иностранным языкам специалистов всех профилей от начального профессионального образования до последипломного иноязычного совершенствования с учетом индивидуальных способностей и возможностей, мотивации и потребностей в профессиональном росте. Структура системы гармонизирована с европейскими требованиями к уровням владения языком и построена по модульному принципу.

Соблюдая принцип селективности, отбор учебно-методического обеспечения для многоуровневого обучения иностранному языку специальности должен отвечать требованиям организации структуры отраслевого учебного пособия, которые нацелены на развитие учебно-познавательных лингвопрофессиональных способностей как контролируемой, так и самостоятельной работы.

Отбор форм и методов профессионально ориентированного обучения ИЯ (конкурсы научных работ, переводы и рефераты по специальности, олимпиады, викторины, проекты, публичные выступления на научных семинарах и конференциях) направлен на интеграцию заданий проблемного, творческого и исследовательского характера, моделирование профессиональной деятельности, развитие критического и профессионального мышления. При этом обучение, проводимое на стыке иностранного языка и дисциплин специальности, фиксируют уровень иноязычной профессионализации, готовность будущих специалистов вступать в профессионально-деловое общение с учетом лингвокультурологических особенностей страны изучаемого языка.

В контексте ПЛД изменяется и преподаватель ИЯ. Значительное влияние на формирование роли преподавателя ИЯ в современном мире оказывают новые мировые тенденции иноязычного образования. Учитывая то, что именно английский язык (АЯ) сегодня выступает в роли ведущего языка мировой экономики и образования, именно он подвергается всестороннему анализу исследователей. По мнению ведущего британского лингвиста и социолога Дэвида Грэддола, происходящие в мире экономические, социальные, демографические и геополитические процессы приводят к изменению положения АЯ в глобальном мире. В своём исследовании «English Next» Д. Грэддол утверждает, что в ближайшем десятилетии АЯ все реже будет преподаваться в качестве отдельной дисциплины, а будет интегрироваться в программу по предметной дисциплине, способствуя тем самым билингвальной подготовке специалиста [Грэддол 2006: 86]. Это повлечет за собой необходимость в переподготовке преподавателей АЯ [Грэддол 2006: 15]; те же, кто не по-

желает участвовать в обновлении, по мнению Грэддола рискуют остаться через 10-15 лет без работы.

Неизбежный процесс интеграции языка и предмета уже нашел свое воплощение в широко применяемом сегодня за рубежом подходе CLIL (Content Language Integrated Learning). Существующий на протяжении двух десятков лет CLIL, хотя и вызывает до сих пор множество споров и имеет достаточное количество оппонентов, охватил большую часть пространства Европы, часть Азии и Латинской Америки. Подход, в основном применяемый на уровне начальной и средней школы, сегодня уверенно начал внедряться в систему высшего образования.

CLIL — это подход к билингвальному образованию, в котором содержание предметной дисциплины и иностранный язык изучаются одновременно [Coyle, Hood, Marsh 2010]. В отличие от центрированного на языке ESP (English for Specific Purposes), CLIL имеет двойной фокус — предметное содержание и ИЯ, причем возможно смещение приоритетов как в одну, так и в другую сторону (content-led и language-led models — модели обучения, отдающие приоритет предмету или ИЯ). Чаще всего приоритетом является обучение предметной дисциплине посредством иностранного языка, поэтому оценке подвергаются полученные предметные знания. Модель language-led (при которой приоритет отдаётся языку) очень близка ESP. Отличием является то, что в CLIL лингвистические навыки оцениваются на фоне знания предметной дисциплины на основе формирующего оценивания.

CLIL созвучен идее «just in time learning» — «своевременного» обучения — и считается максимально коммуникативным подходом. Основополагающая концепция 4 C (Content — содержание, Communication — общение, Culture — культура, Cognition — познание) указывает на приоритеты подхода, подчёркивая его инновационность в развитии наряду со знанием предмета не только коммуникативной и межкультурной компетенций, но и когнитивных навыков учащихся. На основе принципа scaffolded learning (обучающая поддержка) обучающиеся формируют LOTs (Low Order Thinking skills — простые мыслительные навыки —

запоминание, классификация, сравнение и др.) и HOTs (High Order Thinking skills — мыслительные навыки более высокого порядка — рассуждение, анализ, синтез, оценка и т. д.).

Не существует единственной традиционной модели CLIL в отношении преподавания тех или иных элементов курса на родном или изучаемом языке. В зависимости от степени погружения в язык различают hard CLIL (модель, близкая к полному погружению в иностранный язык) и soft CLIL (модель, при которой родной язык обучающихся используется в значительной мере для облегчения восприятия предметной дисциплины). Нет и единой концепции того, кто именно может преподавать CLIL. Приоритет отдается преподавателям предметной дисциплины — носителям ИЯ или владеющим ИЯ на уровне не ниже B2-C1 по шкале CEFR и обладающим методической компетенцией в области CLIL. Но не исключается и возможность того, что обладая определёнными методическими знаниями и навыками, при поддержке преподавателей-предметников, преподаватель-лингвист может с успехом интегрировать предметное содержание и ИЯ.

Одним из самых важных вопросов остается вопрос о профессиональной готовности преподавателей лингвистов отвечать новым требованиям высшего профессионального образования. Выпускник педагогического университета, решивший работать в вузе, не знает заранее, в каком вузе ему предстоит работать, на каком факультете, и какой специальности будут обучаться его подопечные. В рамках двух академических часов в неделю он будет стараться сформировать иноязычную профессиональную компетенцию в области конкретной специальности, а также научить студентов критическому мышлению, навыкам презентации, переговоров, управлению временем (time management), использованию ICT в целях обучения, а также работе в команде. Преподаватель также будет проводить регулярное тестирование и оценивать полученные навыки по балльно-рейтинговой системе.

Преподавателю ИЯ недостаточно быть сегодня только консультантом по ИЯ в области профессионального дискурса и

терминологии, как это традиционно было принято в преподавании LSP. Роль преподавателя языка для специальных целей (ЯСЦ) сегодня гораздо шире, чем роль преподавателя общего английского, и она не ограничивается областью лингвистики. Сегодня важным становится устойчивый интерес преподавателя ЯСЦ к профильной дисциплине, лежащей в основе программы ПООИЯ. Для преодоления барьеров между лингвистической компетентностью и предметной неосведомлённостью преподавателя ЯСЦ необходима организация сотрудничества с предметной кафедрой. Различные виды подобного взаимодействия существуют в зарубежной практике давно и описаны исследователями ESP и CLIL. Степень взаимодействия может быть разной: «cooperation», когда языковая кафедра учитывает пожелания предметной кафедры о содержании курса ЯСЦ; «ajunct» — вспомогательные занятия по языковой поддержке, сопровождающие чтение предметных лекций на ИЯ; «collaboration» — совместная разработка программ по ЯСЦ обеими кафедрами; «team-teaching» — занятия, совместно проводимые лингвистом и предметником.

К сожалению, не любой опыт возможно перенести на новую почву. Опыт team-teaching сегодня не представляется возможным реализовать в России. Массовое приглашение специалистов-предметников-носителей АЯ на работу по контракту в российские вузы тоже практически неосуществимо. Количество преподавателей, имеющих двойную специализацию по предметной дисциплине и ИЯ, ограничено. Выходом из создавшегося положения может служить, например, повышение квалификации преподавателей языка для специальных целей в рамках курса «Методология междисциплинарного образования специалиста», задача которого — осуществление методической подготовки преподавателей-лингвистов в области предметно-языковой интеграции на основе *лингвопрофессионального подхода.* Кафедра иностранных языков и культуроведения Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования в Москве уже осуществляет пилотирование данного курса.

Лингвопрофессиональный подход к формированию методической компетенции преподавателей неязыковых вузов, осуществляемый в рамках данной программы, заключается в создании методологических основ и педагогических условий для развития методической, предметной, фасилитативной, межкультурной и исследовательской компетенций преподавателя ЯСЦ. В процессе прохождения курса преподаватели систематизируют свои знания об устройстве АЯ (лексике, фонетике, грамматике и дискурсе); о сознательных и бессознательных способах изучения ИЯ (language learning и language acquisition) в их преломлении к задачам профессионально-ориентированного иноязычного обучения; узнают о принципах и задачах профессиональной лингводидактики; знакомятся с современными подходами предметно-языковой интеграции LSP и CLIL в их теоретической форме и практическом применении; узнают о стратегии обучающей поддержки scaffolding; на уровне micro-teaching демонстрируют разницу в этих подходах и научатся делать выбор в пользу тех или иных интегративных технологий; освоят способы адаптации аутентичных учебных материалов нуждам конкретной специальности; разработают собственный обучающий модуль на основе интегративного подхода; научатся основам планирования интегрированного занятия и управления аудиторией (lesson planning и classroom management); научатся основам использования ICT и LMS — средств информационно-технической поддержки и систем управления процессом обучения (smart boards, podcasts, blogs, web-page, quizlets, flashcards и т. д.); узнают о различных системах оценки (formative, summative, peer и т. д.); способах контроля учебной деятельности и исправления ошибок. Слушатели курса также узнают о формах взаимодействия с предметными кафедрами, научатся повышать собственную предметную компетенцию в области профильной дисциплины, адаптировать присущую данной дисциплине методику задачам иноязычного обучения; узнают, как совместно разрабатывать учебные материалы.

Подводя итоги, можно сказать, что социально-научное значение профессиональной лингводидактики выражается в том, что она способствует:

– подготовке современного специалиста, обладающего таким уровнем и качеством иноязычной профессиональной (коммуникативной) компетенции, которая позволит ему быть мобильным, востребованным и конкурентоспособным в стремительно меняющемся современном мире;

– подготовке компетентного преподавателя иностранного языка для профессиональных целей;

– проведению фундаментальных лингводидактических исследований в профессиональном образовании.

Актуальность развития профессиональной лингводидактики в современных условиях определяется прежде всего ее ролью в процессе формирования профессиональной компетентности специалиста — ключевого требования стандартов высшего профессионального образования нового поколения. При этом ФГОС ВПО указывают на новую роль всех учебных дисциплин, которые выступают как одно из средств подготовки специалиста к формированию его профессиональных компетентностей. В этом заключается принципиальная новизна инновационных программ по всем вузовским дисциплинам, в том числе программ подготовки, реализующих междисциплинарную методологию иноязычного образования современного специалиста.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Крупченко А. К. Введение в профессиональную лингводидактику: монография. — М. : МФТИ, 2005. — 310с.

Крупченко А. К. , Кузнецов А. Н. Начала профессиональной лингводидактики: Монография — Lambert Academic Publishing, 2011. — 215 с.

Hutchinson T. & Waters A. English for specific purposes / A learning centered approach / Cambridge University Press 1987, p. 184.

Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). — М. : Высшая школа, 1989. — 320с.

Гальскова Н. Д. , Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Линводидактика и методика М. : Academa, 2004. — 334с.

Graddol, D. English next. — British Council, 2006. — 132 с. Доступно на http://www.britishcouncil.org/learning-research-english-next.pdf. Дата обращения 17.03.2014.

Coyle, D., Hood, Ph., Marsh, D. Content Language Integrated Learning. — Cambridge: Cambridge University Press, 2010, 173 с.

УДК 372.881.111.1
ББК Ч-426.17:Ш143.21
Код ВАК 13.00.02

А. Д. Музафарова
Екатеринбург, Россия

A. D. Muzafarova
Ekaterinburg, Russia

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕСЕН НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК СПОСОБ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

EXPERIMENTAL USE OF SONGS IN A LANGUAGE CLASSROOM AS A WAY FOR A TEACHER'S PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Аннотация. В статье рассматривается один из способов самостоятельного профессионального развития преподавателя иностранного языка — экспериментирование с новыми подходами и методами на примере использования песен в обучении взрослых.

Ключевые слова: песни, экспериментальная практика, обучение иностранному языку, профессиональное развитие.

Abstract. The article is concerned with one of the ways of autonomous professional development for a language teacher — experimenting with new approaches and techniques such as using songs in teaching adults.

Keywords: songs, experimental practice, language teaching, professional development.

Сведения об авторе: Музафарова Анна Давидовна, старший преподаватель кафедры иностранных языков и перевода УрФУ.

Место работы: Уральский федеральный университет.

About the Author: Muzafarova Anna Davidovna, Seniour Teacher of the Chair of Foreign Languages and Translation.

Place of employment: Ural Federal University.

Контактная информация: 620000, г. Екатеринбург, ул. Мира 19-519. e-mail: anutadc@mail.ru.

Any good language teacher should be constantly seeking professional development. One of the most effective ways is trying out new approaches and techniques, or "experimental practice"

© Muzafarova A. D., 2014

which allows teachers to step out of their “comfort zone”, adds variety to their classroom practice and provides a break from their standard routine, at the same time being an invaluable tool for professional development. Undoubtedly, experimenting with alternative practices needs thorough preparation, exploring approaches or procedures unfamiliar for the teacher, as well as doing action research — reflecting on their experiment effectiveness for the teacher and their learners.

In this article I am going to describe one of my attempts to do so. I have decided to choose songs as the focus of my “experimental practice” for several reasons. My learners have asked me quite a few times for help with the lyrics of some songs in English they particularly like and want to know the exact words of. Some of my learners quoted words and even phrases they heard in a song by association with something that arose in the lesson. I have even advised many of my learners to listen to songs in English in order to ‘train their ear’ for the sounds of the language and to pick up some vocabulary and structures. But I have never tried to use songs as a language teaching and learning tool in my lessons, let alone structured a whole lesson around a song. My only experience of using songs in lessons was probably having some Christmas songs as background music for pre-Christmas lessons.

One of the reasons for my reluctance to use songs may be the fact that being a rather reserved person with a bad ear for music, I know I won’t be able to accompany my learners if they wish to sing along or even to keep a proper cheerful face. Moreover, as I mostly teach adults, I’ve been doubtful as to whether they would perceive it as effective methodology or reject it as something not worth their serious attention.

So, I saw experimental practice as a good opportunity to test this as well as to do some background reading and research for which we, teachers, usually don’t have time in our busy working routine. I hoped this would enhance my learners’ motivation for learning English by providing some variety and adding an element of fun to the lessons, and make them more productive and memorable for the learners, as well as encourage me to use songs in my future teaching practice.

Songs and music have been part of our life for as long as we can remember — we sing or listen to them to relax or to cheer up, when

we celebrate or grieve, when happy or sad, when alone or in company. They are an important part of any national culture and as part of cultural and linguistic identity reflecting values and beliefs they undoubtedly deserve a place in a language classroom.

Songs have been used in teaching foreign languages for quite a long time, as they became available for classroom use long before the advent of such technologies as video-cassette recorders, DVDs, let alone the omnipresent super-powerful Internet. The latter, however, made their use even easier, giving access to the whole heritage of the world music and songs.

There are multiple reasons for this extensive use, one of them being the fact that songs, which are a pleasant constant background noise to our lives, play a great role in L1 acquisition. It is well-known that young children learn a lot of words and phrases through songs, not necessarily those written specifically for kids — all of us have heard children repeating lyrics that are not quite appropriate for a child but that stuck in their heads after a single repetition due to the extreme attractiveness of the rhymes or sound/music combinations.

Many experts in ELT have given their attention to songs as an effective language learning tool with high affective, cognitive and linguistic potential agreeing on the many advantages they offer as well as on their disadvantages [Thornbury 2006; Davanellos 1999; Schoepp 2001].

Advantages: Songs

– are an entertaining, fun, enjoyable and memorable way of contextualizing language;

– motivate learners, provide variety and change of dynamics; lower the ‘affective filter’, relax and enhance learner involvement;

– promote learner autonomy — independent learning outside classroom through extensive exposure to songs;

– repeated replayings — easily tolerated by learners (unlike with most other listening texts) which helps language automatization;

– have inbuilt repetition (e.g. the chorus lines are repeated) — potential source of incidental learning;

– mnemonic quality — words/chunks are highly memorable in combination with rhythm and melody;

– display instances of high-frequency everyday and idiomatic language, including formulaic expressions;

– are imbued with significant cultural information;

– demonstrate playful, expressive and creative use of language;

– are personal — refer to generic themes, so it's easy to identify with the lyrics;

– are easy to find.

Downsides:

– lyrics of authentic songs are ungraded, often colloquial and ungrammatical by conventional standards;

– can be difficult to interpret due to creative language use;

– not all learners consider them a serious learning tool;

– difficult to cater for all learners' musical tastes;

– time-consuming — finding suitable songs and devising learning materials to go with them.

Songs that are used for L2 teaching can be of two different types:

– authentic songs, carefully selected because of their content (use of a specific grammatical structure, topically related vocabulary or those devoted to a specific theme);

– songs specially written and recorded for study purposes (e.g. jazz chants, grammar songs by Hancock) — designed to display a particular language feature.

However, many learners 'prefer the challenge of listening to authentic songs, for all their difficulties" [Thornbury 2006:207], especially if they have been chosen by the learners themselves, and 'the popularity of 'EFL songs' for adults has waned» [ibid].

Classroom applications [Thornbury-2006, Hancock-1998]:

– purely for the pleasure of listening to them and for any resulting incidental learning;

– as 'karaoke' — with learners singing along to a song;

to practice listening skills:

– gist-listening — inferring the author's/singer's mood/attitude/ emotions/opinions, identifying the described scenario; recognizing function (e.g. promising/reminiscing/complaining), discourse type — dialogue/narrative/self-addressed/mental monologue, note-taking, picture selection- matching the song mood/content;

– listening for detail — word-spotting, gap-filling, error-finding, pictures/lines sequencing, true/false, dictation, comprehension questions, picture differences — identifying inaccuracies in song-illustrating pictures, etc;

– to focus on form — raising language awareness — depending on the content — grammar, syntax, vocabulary or pronunciation:

– exploiting the lyrics as an exercise — filling lexical gaps in the transcript, transformation tasks — active-into-passive, phonemic script-to-letter script, pronunciation drilling — connected speech features/intonation, tense-selecting, error-identifying, word-ordering, predicting rhyming words, creating own lyrics imitating the song pattern, etc;

– as a language sample for analysis: answering concept questions about grammar features, searching for antonyms/lexical fields/synonyms, identifying pronunciation patterns, sound/stress/search, etc;

– to generate content/ideas/language and provide the stimulus for follow-up speaking/writing/reading skills enhancement activities; to provide topics for extension and discussion activities — describing the song characters' personality, speculating about the possible continuation of the song story, giving advice, role-playing the characters, discussing alternative interpretations of the song message, discussing the song cultural context, summarizing the events, provoking a personal response — learners talking about their reaction.

Songs are an effective tool that increases motivation and facilitates retention (memorization) of vocabulary and language patterns amongst language learners.

Experimental lesson

In the experimental lesson I intended to find out whether my hypothesis would be confirmed; that is, whether the learners would be more motivated than in other (more conventional) lessons and whether they would be able to better remember the vocabulary items (chunks) presented through a song — retain more of them than they would without it.

To prove the hypothesis I needed to assess learners' involvement in the lesson and the amount of language retained.

I tested vocabulary retention by including a specially designed anonymous questionnaire and in one of the lessons to follow I quickly checked what items they could recall (by eliciting with and without prompting — prompts will be in the form of pictures or key words to elicit the rest of the idioms) to evaluate how much they took in. The questionnaire also included some questions that check the learners' subjective perception of the lesson.

The learners' engagement and the practical outcomes of the lesson were assessed using observer questionnaires for the peers who were observing my lesson which also contained some open questions to give an overall opinion of the lesson.

In addition, I reflected on the lesson myself for affective changes within the group, quantity and quality of language work. Besides, I had a post-lesson discussion with the observers to evaluate the experimental lesson in terms of my and the learners' outcomes.

This triangulated approach gave me a clear picture of the success of the lesson and guidelines for the future application of the selected experimental techniques.

The class I chose for my experiment is a monolingual class at pre-intermediate level. They are eager to communicate but insufficient language command puts serious constraints on their ability to express themselves, especially with weaker students. So, extending their vocabulary with idioms would be beneficial for them, especially in terms of making their language more natural and expressive.

Using a song that contains a lot of idioms following the same pattern repeated many times ("Everything at once" written and performed by Lenka) provided an entertaining and memorable context for the target vocabulary (the learners listened to it at least 5 times). The learners were very likely to retain the idioms by association with the song, the whole lesson situation and positive emotions connected with it.

Listening skills were also practiced, especially word recognition/identifying word boundaries, getting the general idea.

I devised several activities aimed at facilitating this and preparing learners for listening by clarifying vocabulary and raising their awareness of the idioms structure and meaning — labeling pictures

showing animals and objects from the song, finding rhyming words, trying to make similes from the words (e.g. *as sly as a fox*).

The "while-listening" activities were of different types to provide variety and break the song down into more manageable chunks — filling in the gaps, putting lines in the correct order, correcting mistakes.

I also hoped this lesson would show learners that understanding authentic songs is feasible and encourage them to listen to more songs outside classroom paying more conscious attention to the lyrics.

The feedback on the lesson from my peers, the learners and my own assessment of the lesson were mostly positive. My peers also gave me some useful recommendations on how to improve the lesson flow and exploit the songs in an even more productive and entertaining way.

It definitely fulfilled all my teaching objectives and allowed me to assess future use of songs in class. The learners' objectives were also met as by the end of the lesson they demonstrated good understanding of the idioms from the song and their meanings and in our next lesson they were able to recall some of them as well as to make their own similes following the same pattern (as + adjective/adverb + as (a) + noun), some of which were very creative, which proves that the learners really understood the figurative use of such word combinations.

Overall, the lesson results confirmed the hypothesis showing a strong learning facilitation potential of songs. Most importantly, they show that acquiring new vocabulary, especially collocations and idioms, may largely benefit from the motivational and structuring properties of music and lyrics in songs.

In spite of all the minor drawbacks of my first experience using songs in the lesson I intend to integrate activities based on songs into my teaching practice.

Undoubtedly, I need to take everything that I was able to learn from this first experimental lesson (including the invaluable feedback from colleagues and learners) into account when preparing for future song-lessons.

I am going to do more research into ways of using songs for different purposes, other than grammar and vocabulary work, especially for more productive skills-focused activities/lessons. I will also take time to research different songs in English and try to work out how to use them creatively and effectively for the learners' benefit and learning progress. I will experiment with using songs as often as possible in my lessons with different levels to refine my understanding and practice.

Doing background research, planning and teaching this lesson has given me a lot of food for thought, and a strong motivation to further this experiment and to incorporate songs in my teaching to make learning English more effective and enjoyable for my learners.

Experimental practice like the one I have described is one of the least time-consuming, yet most effective and manageable ways to move off the beaten track and stay up-to date with the recent ELT methodology trends, which is vital for continuous professional development of a language teacher.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Davanellos A. Songs //English Teaching Professional, 1999 — Issue 13.

Hancock M. Singing Grammar, Cambridge: CUP, 1998.

Reid T. Heartland — Original Songs, Brian Friendly Publications, 1997.

Johnson S., Stannett K. Raps for Learning English, Mary Glasgow Magazines, 2005.

Schoepp K. Reasons for Using Songs in the ESL/EFL Classroom //The Internet TESL Journal, Vol. VII, No. 2, February 2001.

Scrivener, J. Learning Teaching, Macmillan, 2011.

Thornbury S. An A-Z of ELT, Macmillan, 2006.

Thornbury S. How to Teach Vocabulary, Pearson-Longman, 2002.

Tülek M.E. Songs as the Vitamin C of ELT: Practical Tips on How to Use Them in Humanising Language Teaching, Year 14; Issue 2; April 2012.

УДК 372.881.1
ББК Ч-48-951.6
Код ВАК 13.00.02

А. В. Охотникова
Екатеринбург, Россия

A. V. Okhotnikova
Ekaterinburg, Russia

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ДОГМИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК СПОСОБ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ

USING DOGME APPROACH IN A LANGUAGE CLASSROOM AS A WAY FOR A TEACHER'S PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Аннотация. В статье рассматриваются основные принципы метода обучения иностранным языкам Догми, а также дается ретроспективное описание, план и анализ урока английского языка, проведенного по методу Догми.

Ключевые слова: иностранный язык, метод обучения, экспериментальный урок, метод Догми.

Abstract. The article deals with the main principles of Dogme approach and presents the retrospective lesson observation and evaluation as well as the lesson plan of a lesson conducted within the Dogme format.

Keywords: foreign language, teaching approach, experimental lesson, Dogme approach.

Сведения об авторе: Охотникова Анна Васильевна. старший преподаватель кафедры иностранных языков и перевода УрФУ.

Место работы: Уральский федеральный университет.

About the Author: Okhotnikova Anna Vasilyevna, Seniour Teacher of the Chair of Foreign Languages and Translation.

Place of employment: Ural Federal University.

Контактная информация: 620000, г. Екатеринбург, ул. Мира 19-519. e-mail: ohotnikova_a@mail.ru.

Introduction

It was only two years ago that I heard the name of Dogme in connection to English language teaching for the first time. As it seemed completely new to me, I naturally got interested in finding

© Okhotnikova O. V., 2014

out more about this approach and was surprised to realise that it is very close to what any teacher of English may have to do at least from time to time either following and responding to their students' interests and needs or trying to compensate for the lack of materials and resources. Although there have been bits of «magic moments» (Harmer) in my lessons, it was not until this year that I considered the possibility of teaching a whole lesson within the Dogme format.

I decided to choose Dogme approach for my experimental practice for several reasons. Firstly, it was a good opportunity to read about the theoretical background and practical applications of the approach I'd been fascinated by for some time already. Secondly, it could give a start to a discussion with the peers who I was going to ask to observe my lesson and with the tutors who gave me an idea to conduct it. Neither my colleagues nor me had ever encountered Dogme in real life, the more interesting it could be to compare our ideas and impressions. Finally, I believed that this approach would make me more conscious of my students' needs, interests and goals.

Background

It was the manifesto of the Dogme 95 Film-makers' Collective with the Danish director Lars Von Trier as their leader that prompted Scott Thornbury to write an article which he himself later called «uncharacteristically provocative». (Thornbury 2005) The film-makers called for production of films using no special effects, artificial lightning, etc. In line with that, Scott Thornbury introduced the idea of returning to «a materials- and technology-free classroom in which language emerges as teachers and students engage in a dialogic relationship.» (Harmer 2007:75)

According to Scott Thornbury himself, «there is nothing very original in Dogme» (Thornbury 2005). The main principles of the new approach to EFL teaching may be traced back to educational theories of John Dewey and Paolo Friere who believed that the skills acquired by the learner could be transferred for use in real-life situations outside the classroom. It is not surprising that the article provoked a heated discussion within the teaching community as it questioned the long-

established principles of EFL teaching: not only the use of course books and handouts, but lesson planning in general. The idea was bound to find both true supporters and outspoken opponents.

Dogme principles

Since the time it was first introduced, there has been an ongoing «debate as to what Dogme is and what it isn't» (Thornbury, S In Marxist EFL 2010). There is only one book, Teaching Unplugged, to address in an attempt to find out more about the approach. The key features laid down by Thornbury and Meddings include:

– Dogme has its roots in communicative language teaching.

– Conversation is seen as central to language learning.

– Dogme places more emphasis on a discourse-level (rather than sentence-level) approach to language.

– Dogme considers that the learning of a skill is co-constructed within the interaction between the learner and the teacher.

– The Dogme approach considers that student-produced material is preferable to published materials and textbooks, to the extent of inviting teachers to take a 'vow of chastity' and not use textbooks

– Like task-based approach, Dogme considers language learning to be a process where language emerges rather than one where it is acquired.

– Scaffolded learning where learning is assisted by the teacher through conversations makes effective learning possible.

- The teacher's role is to optimise language-learning affordances, the environment where learners can potentially learn and direct their attention to emergent language.

– The learners' voice, beliefs and knowledge are accepted.

*Source: http://www.myenglishpages.com/blog/the-dogme-approach-to-language-teaching/***.**

In close connection with these key features are the three underlying principles of the approach:

Teaching should be

– conversation-driven

– materials light

– focused on emergent language.

Implications for teaching

The purpose of Dogme ELT is to lighten the lessons in terms of materials and make the students the centre of what is going on in the classroom where the students and «the teacher are fully present and not playing roles» (Meddings, L 2000), to increase the engagement and autonomy of students.

In his article «Dogme is still able to divide ELT» which was published in the Guardian, Luke Meddings claims that a lesson can be a Dogme one to different extent, «from Dogme-light to Dogme-heavy." It can be «Talk Dogme» if the teacher just talks to the learners in a natural way on the topic suggested by the course book, or it can be «total emersion" (Full Dogme) if the teacher doesn't plan anything before the lesson and only relies on the emerging language of the students to provide an opportunity for natural conversation. (Meddings, L 2003) However, having no plan doesn't automatically mean having no aim. The teacher may have an aim of the lesson and use all the instruments at their disposal (interaction patterns and different activities) to provide a material-light way to achieving this aim. The teacher may also use the emerging language of the students for a language focus and work towards meeting the needs of this particular group of learners in this particular teaching context.

Worries about Dogme

The blog of «ELT Dogme» Yahoo Group founded in March 2000 has 1521 members now, which clearly shows that the interest in «pedagogy of essentials» is deep enough to keep the conversation going for more than 13 years. The arguments in this blog include a number of worries about the practical implementation of the Dogme principles:

– it can be a real challenge for teachers;

– the appropriateness of Dogme is questionable in the examinational context;

– it can create problems for non-native and novice teachers who consider course books a safe guide and rely on them in their work;

– is it an appropriate approach for beginner classes where the students do not have enough language to rely on.

Source: https://groups.yahoo.com/neo/groups/dogme/info.

One more consideration is that of the cultural background. Some members of the blog suggest that Dogme has better chances with Italian and Spanish students who are generally more open to free conversation in the classroom, and it can be inappropriate for Chinese or Korean students who tend to struggle with free-conversation activities and traditionally view the teacher as an «authority" rather than a participant.

Experimental lesson

Research hypothesis

Dogme approach can help develop speaking skills and raise language awareness of as well as building up confidence with lower level learners.

Research Instruments

Two colleagues of mine observed the lesson. They were given Peer Observation Questionnaire which involved looking at how and to what extent the key features and main principles of the Dogme approach were observed.

After the lesson, the students were asked to fill in Learner Questionnaire with the purpose of finding out what their general attitude to the approach taken in this lesson is and what their preferences in terms of teaching and learning are.

My observers and I had a post-lesson discussion in order to analyse the experimental lesson in terms of learners' and teacher's objectives to enable me to better evaluate the outcomes.

Retrospective lesson aims

Main aim: to provide students with the opportunity to enlarge their vocabulary related to the topic of travelling and use this lexis in speaking activities.

Sub-aim: to enable students to practice their speaking skills in pairs, small groups and as a whole class.

Retrospective learner objectives:

By the end of the lesson, the learners

– had been introduced to a number of collocations related to the topic of travelling

– had been provided with an opportunity to use this lexis in speaking activities

– had practiced their speaking skills in pairs, small groups and as a whole class

– had become better aware of the differences in meaning and use, form, and the features of pronunciation of the present perfect and past simple.

Retrospective teacher objectives:

By the end of the lesson, the teacher

– had got an opportunity to decide to what extent the Dogme approach is applicable to teaching lower-level learners (a)

– had got an opportunity to see if using the Dogme approach is sufficient to satisfy the learners' needs at this level (b)

– had got an opportunity to see if the students found the lesson interesting and useful (c)

– had got an opportunity to see how high the pressure on the teacher is with no support in terms of plan and materials and with the necessity to deal with whatever happens in the lesson (d)

– had got an opportunity to successfully implement some of the Dogme principles making the lesson more effective for the learners. (e).

Post Lesson Evaluation

a) I feel that this approach worked well with these learners and in this context. The learners generally enjoyed the lesson and many of them commented that they liked speaking for the most part of the lesson. I think that this approach would certainly be a valuable addition to teaching lower level learners. It can definitely be applied when for one reason or another there is no access to course books and copies. Dogme time can be increased in the lesson with the focus on the emerging language and needs of the learners.

b) Most of the students commented that speaking is their priority in learning English. Four students out of seven added that the grammar focus was helpful, too. One student stated that he started

using the language more consciously. On the other hand, three students think that having a course book is a more systematic basis for the lessons. I think that the students would benefit from having instances of Dogme in their lessons but it is hardly possible to set up a course based on the Dogme approach only in the university context.

c) Judging by the answers and comments from Learner Questionnaire, most of the students found the topic of the lesson interesting, felt comfortable in the lesson due to the positive atmosphere and found the lesson generally useful. Many of them underlined they really felt motivated to speak.

d) Generally, I found the lesson format comfortable and motivating. I managed to take on different teacher roles, those of a «participant", «peer", and «interested listener" and was happy to see that the learners appreciated my interest in what they were speaking about and the way they tried to express their ideas and opinions. On the other hand, it was quite challenging to decide on the sport what tasks and activities to organise so that the learners would practice the emerging language and benefit from this or that stage of the lesson. I also managed to use a variety of interaction patterns, which helped the learners sustain their motivation throughout the lesson.

e) Judging by the notes and comments from Peer Observation Questionnaire, I managed to implement the following Dogme principles:

– Rewarding — by encouraging the students to make themselves understood and giving examples;

– Retrieving — by providing prompts on the board and focusing on the language;

– Repeating — by drilling contracted forms (I've, he's, she's)

– Recasting — by paraphrasing using the language the learners were likely to understand (jewellery — «a lot of nice expensive things")

– Recording — by boarding the grammar forms

– Reviewing — by addressing the differences in meaning and use, form, and the features of pronunciation of the present perfect and past simple.

My colleagues noted that the language focus was teacher-led. It is the area to work on.

My research instruments were appropriate and useful allowing me to view the lesson with some extent of objectivity.

Retrospective Lesson Plan

Timing	Stage Procedure	Interaction patterns	Outcomes
17.00-17.10 (0”10)	T asks Ss what they are going to do in August when the English course is over and they don’t have to come to the university every day. Some Ss say they are planning a holiday. W/B: When? Why? Where? T asks Ss to discuss their travelling habits and interests. To fuel the discussion: Are there any more places you’d like to visit?	T-Ss PW	Ss have suggested the topic for discussion. T has identified if the topic is interesting for the group as a whole.
17.10-17.17 (0’’17)	T focuses on the language item: Present Perfect v Past Simple. <u>Rationale:</u> The error was made by the strongest student in the group; T assumed that to revise this area would be beneficial for most of the Ss	Ss-T-Ss OC	Ss have revised the differences in meaning and use, form, and the features of pronunciation of the present perfect and past simple
17.17-17.27	T asks Ss to find in their groups of three and four students one thing that they	GW	Ss have discussed their general likes

Timing	Stage Procedure	Interaction patterns	Outcomes
(0’’27)	all like doing when they are on holiday. Ss come with the ideas of *sleeping a lot* and *shopping*.		and dislikes in relation to travelling and being on holiday, and have agreed on one thing that all of them like doing.
17.27-17.35 (0”35)	T tells Ss they have won competitions for the heaviest sleepers and best shoppers → now two groups have $ 1000000 and can spend the money but cannot divide it in halves → they should design the best tour for all seven Ss to spend all the money. Ss discuss their ideas in groups.	GW	Ss have had speaking practice in the context of travelling. Ss have had a natural and spontaneous discussion.
17.35-17.45 (0”45)	Groups present their plans to each other “Round the world trip” “Half a year on the Maldives”	OC	Ss have presented different travel opportunities to spend the money.
17.45-17.50 (0”50)	Ss discuss the plans of both groups, try to persuade each other but find it impossible to agree to change their plans as their interests are		Ss have discussed both ideas and decided to ask for the

Timing	Stage Procedure	Interaction patterns	Outcomes
	absolutely different.		permission to divide the money in halves.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Dewey J. Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education // The Free Press — 1944.

ELT Dogme Yahoo! Groups — ELT Dogme. http:// groups.yahoo.com/group/dogme Accessed 06/08/2014.

Freire P. Pedagogy of the Oppressed // 30th Anniversary Edition Continuum New York — 2006.

Meddings L. Re: [dogme] Jungle path — 2000. http://groups.yahoo.com/group/dogme/message/62/ Accessed 06/08/2014.

Meddings L. Dogme still able to divide ELT — 2003. http://www.guardian.co.uk/education/2003/apr/17/tefl.lukemeddings Accessed 06/08/2014.

Meddings L, Thornbury S. Teaching Unplugged // Delta Publishing — 2009

Thornbury S. Dogme: Dancing in the dark? — 2005. http://www.thornburyscott.com/assets/dancing %20in %20dark.pdf Accessed 06/08/2014.

Thornbury S. In Marxist ELF: Romantic Comedy with a Sinister Twist. A Marxist Critique of Dogme ELT — 2010. http://marxistelf.wordpress.com/2010/03/08/romantic-comedy-with-a-sinister-twist-a-marxist-critique-of-dogme-elt/ Accessed 06/08/2014.

An A-Z of ELT Scott Thornbury blog. http://scottthornbury.wordpress.com/2012/01/22/a-is-for-approach/ Accessed 06/08/2014.

ПРОФИЛЬНАЯ ЯЗЫКОВАЯ ПОДГОТОВКА И ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ

УДК 372.881
ББК Ш12/8-9+Ч432.0
Код ВАК 13 00 02 + 13 00 08

О. П. Казакова
Россия, Екатеринбург

O. P. Kazakova
Russia, Ekaterinburg

ЗАДАЧИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В РАЗВИТИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

TEACHERS' TASKS IN AUTONOMY DEVELOPMENT IN LSP-TEACHING

Аннотация. В статье представлены требования к заданиям, направленным на развитие самостоятельности обучающихся с учетом целей изучения ИЯ.

Ключевые слова: иностранный язык для специальных целей, самостоятельность, задания для самостоятельной работы

Abstract. The article deals with the requirements for tasks, which can develop autonomy of learners in LSP-teaching

Keywords: language for specific purposes, autonomy, tasks for independent work.

Сведения об авторе: Казакова Ольга Павловна, заведующая кафедрой перевода и переводоведения, кандидат педагогических наук, доцент.

Место работы: ФГБОУ ВПО «УрГПУ».

About the Author: Kazakova Olga, Head of the Chair of Translation, PhD in Pedagogy, Associate Professor.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

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

Обучение иностранным языкам является в высшей степени субъектным процессом, и результаты освоения языков, уровень владения ими в первую очередь зависит от доли самостоятельной работы. Положение Майкла Уэста о том, что языку нельзя научить, ему можно только научиться, представляет собой аксиому организации учебного процесса по освоению иностранному языку, не зависимо от того, с какой целью субъект приступает к его изучению.

Задача преподавателя заключается в формировании мотивации обучающихся к самообразовательной деятельности и обучении умениям самостоятельной учебной деятельности (далее: СУД), которые позволят субъекту осуществлять самообразование и без непосредственного руководства преподавателем.

Но для практической реализации данной задачи преподаватель должен себе четко представлять, в чем суть такой деятельности, каковы ее компоненты. Как показывает анализ М. Б. Баликаевой, в педагогической литературе нет единого толкования понятия «самообразование», и автор предлагает комплексную дефиницию, отражающую наиболее существенные черты данного процесса, выделенные в отечественной педагогической литературе: «Самообразование — образовательный процесс, личностно-ориентированная и личностно-управляемая многоаспектная деятельность, направленная в первую очередь на профессионализацию через непрерывное приобретение социального опыта, основанного на знаниях, использование различных ресурсов и овладение навыками и умениями самоорганизации, самообучения, самоконтроля и самооценки» [Баликаева 2008: 33].

Исходя из данного определения, мы можем вычленить важнейшие компоненты этого вида деятельности: знания о видах самостоятельной работы и их осуществлении, умения применения различных ресурсов для поиска объекта усвоения, навыки и умения организации собственной деятельности, умения

© Казакова О. П., 2014

самоконтроля. Мы считаем излишним выделять умения самооценки, поскольку они являются составляющей самоконтроля.

Как любая другая деятельность, СУД начинается с потребности, мотива к ее выполнению. Профессионализация, несомненно, может стать таким мотивом, как это отмечено в вышеприведенном определении, но изучение иностранного языка для специальных целей не ограничивается только профессиональными целями. Сферы педагогической деятельности затрагивают кроме школьного и вузовского обучения также и работу в лингвистических центрах, и индивидуальные занятия, где обучающиеся изучают язык не для получения образования.

Потребности обучающихся, приступающих к изучению языка, исходя из личных целей, имеют наиболее выраженный характер по сравнению с «обязательными» формами обучения. Однако, с другой стороны, у таких обучающихся практически отсутствует внешняя мотивация, так как нет ни оценок, ни опасности быть исключенным или оставленным на второй год. Они зачастую руководствуются спонтанно возникшим желанием расширить круг своих интересов, отдать дань моде обучаться на курсах, но очень немногие сохраняют это желание на длительный период.

Такие обучающиеся в силу наличия основной занятости не всегда могут выделить время даже для выполнения заданий, определенных преподавателем, не говоря уже о самомотивации к другим видам работы. Большая часть нацелена только на посещение занятий и считает, что этого вполне достаточно для овладения иностранным языком.

Таким образом, аспект цели изучения языка во многом определяет и деятельность преподавателя по организации и обучению СУД. В зависимости от субъекта, его осознания личностной важности или объективной необходимости изучения иностранного языка, преподаватель должен найти формы работы и пути мотивирования своих обучающихся. Соответственно, в основе обучения СУД лежит индивидуальный подход, позволяющий подвести каждого субъекта к необходимости самостоятельной работы над языком и определить наиболее подходящие для него формы СУД, реализующие личные интересы.

Основная цель заключается в создании условий для практического применения коммуникативных умений в различных ситуациях. Аспект ситуаций также является дифференцирующим. Если в комплексном обучении, как в школе, так и в вузе, ставится цель овладения всеми видами речевой деятельности, то курсы по выбору, или личностная направленность субъекта обучения могут ограничивать эти виды в зависимости от цели. Курс «Аудирование» не имеет своей целью обучение письменной речи, а курс устного перевода на обучение говорению. В личных целях нередко выбирают повторение курса грамматики, а некоторые, наоборот, считают изучение грамматики излишним и желают научиться только разговорной речи.

В таких ситуациях грамотный преподаватель не должен исключать из комплекса упражнений грамматические, или останавливаться на языковом уровне выполнения упражнений. Отвечать требованиям заказчика — это его внешняя задача, однако в его силах придать грамматическим упражнениям коммуникативную направленность и сделать их звеном отработки и в первом, и во втором случаях. На наш взгляд, такая методическая хитрость не является нарушением прав потребителя, это, в конечном счете, средство для повышения уровня владения иностранным языком субъектом обучения. Благодаря такому ходу «грамматисты» увидят функции явлений, а «разговорщики» научатся грамотно выражать свои мысли согласно нормам изучаемого языка.

Таким образом, расширение непосредственных целей обучения становится дополнительным мотивирующим фактором, обеспечивающим и разнообразие форм работы.

Важным условием заданий для самостоятельной работы, призванных развивать умения самостоятельности, является направленность на создание нового продукта. Рецептивный характер не способствует развитию мотивации через возможность реализации творческого потенциала обучающегося, но такие задания могут рассматриваться в качестве языкового тренинга под руководством преподавателя или как подготовительные для получения итогового речевого продукта при условии подключе-

ния аналитических действий. Языковой анализ является важной составной частью СУД по усвоению любых языковых явлений, поскольку прочное закрепление материала обеспечивается сознательным восприятием материала, его анализом и соответствующими упражнениями. Ранее мы уже представляли возможные методы практико-языкового анализа по усвоению нового грамматического материала, а именно:

- Выделение новой формы и ее морфемного содержания;
- Семантизация грамматического явления;
- Сопоставление с эквивалентными явлениями родного языка [Казакова 2012: 56—58].

Подобным образом может строиться и работа над лексическим материалом, но обязательным последующим шагом самообразовательной деятельности индивида должны стать речевые задания, демонстрирующие выход в реальные ситуации общения и возможности решения коммуникативных задач.

Особый вопрос при организации самостоятельной работы обучающихся заключается в подборе ресурсов. С одной стороны, в настоящее время существует огромное многообразие материалов: учебные пособия, справочные пособия, как на бумажных, так и электронных носителях, возможности социальных сетей по просмотру аутентичных видеоматериалов разных жанров и чтению литературы. С другой стороны, это многообразие создает проблему отбора материала, соответствующего всем вышеуказанным требованиям. Соответственно, преподаватель должен направить деятельность обучающихся, сориентировать в выборе источников, научить работать с ними самостоятельно.

Таким образом, задачи преподавателя заключаются не только в проведении текущих занятий, но и в организации самостоятельной работы своих обучающихся, которая должна в будущем обеспечить развитие их самостоятельности, раскрыть творческий потенциал, вывести полученные знания на уровень употребления в различных ситуациях и научиться самостоятельно добывать новые знания.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Баликаева М. Б. Современные подходы к изучению самообразования в отечественной педагогической науке // Качество. Инновации. Образование. — Москва, 2008. — № 5. — с. 30-33.

Казакова О. П. Самостоятельное овладение новой грамматикой. Немецкий язык: продвинутый уровень. — Saarbruecken: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH, 2012. — ISBN 978-3-8484-0637-1. — 163 с.

УДК 372.881.1
ББК Ш12/8-9-5+Ч486
Код ВАК 13 00 02

Е. С. Митюрева
Москва, Россия

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ЭКОНОМИКА»

Аннотация. В статье описывается содержание лингвистического компонента иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов в соответствии с современным выделением блоков курса иностранного языка и сфер общения.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, лингвистический компонент, сферы общения.

Сведения об авторе: Митюрева Екатерина Сергеевна, старший преподаватель кафедры языковой подготовки кадров государственного управления.

Место работы: «Международный институт государственной службы и управления» Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации.

E. S. Mityureva
Moscow, Russia

LINGUISTIC COMPONENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF BACHELOR OF ECONOMICS

Abstract. The article dwells on the linguistic component of the communicative competence of students in non-linguistic departments in accordance with the blocks of the language course and the spheres of communication.

Keywords: communicative competence, linguistic component, sphere of communication.

About the Author: Mityureva Ekaterina Sergeevna, Senior Lecturer at the Chair of Language Training of Public Administration.

Place of employment: International Institute of Public Administration and Management of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration.

Контактная информация: 301663, Тульская обл., г. Новомосковск, ул. Донская, д.13, кв.15.
e-mail: ekaterina.mityureva@mail.ru.

Современный профессионально-ориентированный подход к обучению иностранному языку предполагает формирование у студентов способности иноязычного общения в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях с учетом особенностей профессионального мышления, при организации мотивационно-побудительной и ориентировочно-исследовательской деятельности [Щукин 2012: 35]. Таким образом, профессионально-ориентированное обучение основано на учете потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемых особенностями будущей профессии или специальности. Которые, в свою очередь, требуют его изучения.

Обучение иностранному языку на неязыковых факультетах предполагает его интеграцию со специальными дисциплинами с целью получения дополнительных профессиональных знаний и формирования профессионально значимых качеств личности. Иностранный язык в данном случае выступает средством повышения профессиональной компетентности и личностно-профессионального развития студентов и является необходимым условием успешной профессиональной деятельности специалиста — выпускника современного вуза, способного осуществлять деловые контакты с иноязычными партнерами.

Профессионально-ориентированное изучение иностранным языкам может осуществляться по-разному в зависимости от того, в какой последовательности протекает обучение иностранному языку и профессии. Обучение иностранному языку может предшествовать специальной подготовке, завершать ее, либо проходить параллельно. В первом случае целью обучения является общая подготовка по иностранному языку, но с ориентацией на профессию, как, например, при профильном обучении в образовательном обучении в образовательных учреждениях. Во втором случае цель обучения заключается в получении правовой гарантии для трудоустройства по специальности со знанием

© Митюрева Е. С., 2014

иностранного языка, что предполагает сдачу экзамена на соответствующий сертификат. И, наконец, в третьем случае при параллельном овладении иностранным языком и профессией, как это имеет место при обучении иностранному языку студентов по направлению «Экономика», в качестве цели обучения выступает способность студента использовать иностранный язык для решения актуальных на момент обучения профессиональных задач и использование полученных знаний при обучении в долгосрочной перспективе, например при будущем трудоустройстве.

В соответствии с программой дисциплины «Иностранный язык», утвержденной министерством образования Российской Федерации в 2010 году, приоритетной задачей обучения студентов неязыковых факультетов иностранному языку является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, необходимой для квалифицированной информационной и творческой деятельности в различных сферах и ситуациях делового партнерства, совместной производственной и научной работы.

Традиционно выделяют следующие компоненты иноязычной коммуникативной компетенции:

- коммуникативный компонент;
- лингвистический компонент;
- социокультурный компонент;
- компенсаторный компонент;
- учебно-познавательный;
- социальный [Грабой 2002: 51].

Содержание лингвистического компонента обозначает «прирост» в овладении фонетикой, лексикой и грамматикой в соответствии с разделами, соответствующими определенным сферам общения:

1) бытовая сфера;
2) учебно-познавательная сфера;
3) социально-культурная сфера;
4) профессиональная сфера [Виленский, Образцов, Уман 2004: 23, Образцов 2005: 45].

Курс по иностранному языку интегрирует четыре традиционно выделяемых блока:

– иностранный язык для общих целей (English for general purposes);
– иностранный язык для академических целей (English for academic purposes);
– иностранный язык для профессиональных целей (English for specific purpose);
– иностранный язык для делового общения (Business English) [Соловова 2010: 15].

Блок «Иностранный язык для общих целей» реализуется в разделах 1-3 (Бытовая, Учебно-познавательная, Социально-культурная сферы общения).

Блок «Иностранный язык для академических целей» реализуется в разделах 2, 4 (Учебно-познавательная, Профессиональная сферы общения).

Блок «Иностранный язык для профессиональных целей» реализуется в разделе 4 (Профессиональная сферы общения). Однако для гуманитарных специальностей профессионально-ориентированное общение может реализовываться в том числе и в блоке 3 (Социально-культурная сфера общения).

Блок «Иностранный язык для делового общения» реализуется в разделах 4 и 2 (Профессиональная, Учебно-познавательная сферы общения). Не исключается возможность реализации данного блоках и в других разделах курса.

При выстраивании курса «иностранный язык для профессиональных целей» необходимо учитывать междисциплинарный подход, который позволит сделать процесс изучения иностранного языка интересным, с одной стороны, и способствует формированию необходимых компетенций с другой. Современный курс по дисциплине «Иностранный язык» для студентов-экономистов охватывает такой список тем и заданий к ним, что обеспечивается междисциплинарная связь со следующими дисциплинами [Тер-Минасова 2009: 6]:

– культурология;
– макроэкономика;
– микроэкономика;
– мировая экономика;

– менеджмент;
– маркетинг;
– рекламное дело;
– международное право;
– право;
– международный бизнес.

Таким образом, учитывая междисциплинарный подход и профессионально-ориентированное обучение иностранному языку будет выполнена основная задача курса — формирование и развитие у студентов иноязычной коммуникативной компетенции: лингвистической, социолингвистической, социокультурной, прагматической, дискурсивной, а также формирование компетенций, необходимых для использования английского языка в учебной, научной и профессиональной деятельности, обучения в магистратуре и аспирантуре, проведения научных исследований в области экономики.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. — 4-е изд. — М. : Филоматис : Издательство «Омега-Л», 2012. — 480 с.

Грабой Т. А. Формирование профессиональной коммуникативной компетенции на материале языка специальности в неязыковом вузе: Дис. К. п.н. — М. , 2002. — 172 с.

Виленский М. Я., Образцов П. И., Уман А. И. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: Учебное пособие / Под ред. В. А. Сластенина — М. : Педагогическое общество России, 2004. — 192 с.

Образцов П. И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: учебное пособие / П. И. Образцов, О. Ю. Иванова. — Орел: ОГУ, 2005. — 61 с.

Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс : пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. — 2-е изд. — М. : АСТ : Астрель, 2010. — 272 с.

Иностранный язык для неязыковых вузов и факультетов: примерная программа / под ред. С. Г. Тер-Минасовой. — М., 2009. — 24 с.

УДК 378.02:37.016
ББК Ч 486
Код ВАК 13.00.02

А. Ю. Ситникова
Сургут, Россия

A. Yu. Sitnikova
Surgut, Russia

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

PROFESSIONALLY ORIENTED TEACHING OF FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF NON-LINGUISTIC INSTITUTE

Аннотация. Статья затрагивает проблемы профессионально-ориентированного обучения и формирования коммуникативно-проектировочных умений студентов неязыкового вуза. Автор приводит сравнительную характеристику рабочих программ и анализирует результаты исследования

Ключевые слова: профессионально-ориентированное обучение, коммуникативно-проектировочные умения, иностранный язык

Abstract. The article deals with the problems of Professionally Oriented Teaching of Foreign Language and the formation of communicative project skills of students of non-linguistic Institute. The author gives the characteristics of educational programs and gives the analyses of the research results

Keywords: professionally oriented teaching, communicative-project skills, foreign language

Сведения об авторе: Ситникова Анастасия Юрьевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков.

Место работы: Сургутский Государственный Университет ХМАО-Югры.

About the Author: Sitnikova Anastasia Yurievna, Candidate of Pedagogics, University Lecturer, Foreign Languages Department.

Place of employment: Surgut State University.

Контактная информация: 628402, г. Сургут, пр. Ленина 1, к. 412.
e-mail: simonova_a@inbox.ru.

Динамичное развитие высшего образования в России, вызванное социальными потребностями общества и интеграцией в европейское и мировое образовательное пространство, обусловило изменение главных ориентиров в области обучения иностранным языкам, владение которым является неотъемлемой частью профессиональной подготовки всех специалистов в вузе и условием реализации Болонского процесса. В настоящее время владение иностранным языком обеспечивает высокий уровень профессиональной компетенции студентов неязыкового вуза, поскольку значительная часть научно-технической и профессиональной информации представлена на английском языке.

Учитывая специфику преподавания ИЯ на неязыковых факультетах вузов в кротчайшие сроки научить студентов пользоваться иностранным языком как средством межкультурного общения — целесообразно при составлении рабочих программ и написании учебных пособий, применять теорию и практику профессионально-ориентированного обучения, включающего использование таких интенсивных методов обучения, как метод проектов (Е. С. Полат, Е. И. Пассов), метод активизации возможностей личности и коллектива (Г. А. Китайгородская), метод профессионально-ориентированных учебных ролевых игр (О. А. Артемьева).

Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов представляет собой процесс, направленный на формирование активной и творческой личности будущего специалиста, способного успешно применять лингвистические знания в профессиональной деятельности, и предполагающий приобретение специальных знаний и навыков, способствующих его профессиональному развитию в различных областях науки и производства [Иванова 2005 : 4]. Данный процесс предусматривает не только обучение иностранному языку как средству общения и передачи студентам социально и профессионально значимой информации, но формирование коммуникативно-проектировочных умений, под которыми понимается способность мотивированно, осознанно и самостоятельно осуществлять проектную деятельность на иностранном языке,

© Ситникова А. Ю., 2014

связанную с проблематизацией, целеполаганием, планированием, реализацией, организацией взаимодействия участников, презентацией и рефлексивной оценкой результатов деятельности в условиях межкультурной коммуникации. [Симонова 2012: 7]

Сущность профессионально-ориентированного обучения иностранному языку заключается в его интеграции со специальными дисциплинами с целью получения дополнительных профессиональных знаний и формирования профессионально значимых качеств личности. Иностранный язык в этом случае выступает средством повышения профессиональной компетентности и личностно-профессионального развития студентов и является необходимым условием успешной профессиональной деятельности специалиста.

Традиционно обучение иностранному языку в неязыковом учебном заведении ориентировано на чтение, понимание и перевод специальных текстов, а также изучение проблем синтаксиса научного стиля. В настоящее время акцент в обучении перемещается на развитие навыков речевого общения на профессиональные темы и ведения научных дискуссий. Очень эффективным является использование деловой игры как активно-образовательной технологии обучения профессиональному иноязычному общению. Критериями отбора материала для занятий становятся посильность и доступность, наглядность, комбинирование различных упражнений в работе со специальным текстом, активное усвоение и применение изучаемого материала.

Характеризуя рабочие программы курсов иностранного языка для неязыковых факультетов в Сургутском Государственном Университете, можно выделить следующие основные моменты:

– комплекс лингводидактических средств разрабатывается специально для обучения студентов конкретной специальности языковым средствам. Данный комплекс обеспечивает проектно-ориентированную профессиональную деятельность в условиях иноязычного общения и включает два компонента: лингвистический (тематический корпус лексических единиц, речевые клише, функционально-речевые опоры, учебные тексты и гипертексты) и дидактический (приемы обучения видам речевой деятельности,

языковые и коммуникативные упражнения, интерактивные формы общения, коммуникативные задания) [Симонова 2012 : 6];

– основные приемы обучения иностранному языку направлены на развитие мыслительных способностей студентов и формирование коммуникативно-проектировочных умений, таких как: умение выдвинуть и сформулировать проблему учебной и проектной работы, умение спланировать и реализовать учебную деятельность, взаимодействуя с другими субъектами образовательного процесса, умение представить и оценить результаты учебной и проектной деятельности являются важной составляющей профессиональной компетенции;

– обязательно учитываются профессиональные потребности и личностные интересы обучающихся (профессионально значимая тема и ситуации, используемые при обучении языку, аутентичные задания, проблемные тексты, поднимающие актуальные вопросы, связанные с будущей профессиональной деятельностью, и т. д.) способствует повышению мотивации при изучении иностранного языка [Сластенин 2004 : 157].

Разработка и внедрение отечественных учебников нового поколения именно для студентов неязыковых вузов рассматриваются как непременное условие оптимизации процесса обучения иностранному языку, которое позволит создать благоприятную почву для развития иноязычной профессионально-ориентированной компетенции. Современные потребности общества обусловили необходимость создания новых учебных комплексов, предназначенных для эффективного обучения будущих специалистов.

Предоставим вашему вниманию результаты нашего научного исследования, проведенного на базе Сургутского Государственного Университета.

В экспериментальной группе студентов Факультета Педагогического Образования (далее ФПО) обучение английскому языку проводилось на основе оригинальных учебных пособии-практикумов по развитию навыков устной речи, чтения и аудирования, которые были разработаны автором исследования. Практикумы содержат аутентичные тексты и упражнения, на-

правленные на формирование лексических и грамматических навыков студентов, а также на развитие у них коммуникативных умений иноязычного речевого общения в профессиональных ситуациях, понимания и продуцирования иноязычного текста профессионального профиля. Каждый учебный модуль практикумов содержит проектное задание, которое будущие учителя технологии выполняют в процессе проектной деятельности.

В контрольной группе, состоявшей из студентов Биологического Факультета и студентов Медицинского Института, обучение английскому языку проводилось в традиционном формате, т.е. по общепринятым пособиям российских авторов, также применялись элементы проектной технологии.

Приступая к обучению студентов ФПО, профиль подготовки «Технологическое образование», мы, проанализировали результаты вводного языкового тестирования, которые показали низкий уровень владения иностранным языком в экспериментальной и контрольной группах, что не позволяло нам использовать аутентичные учебные пособия зарубежного издательства в полной мере. Тем не менее, работа с материалами из современных учебных пособий на занятиях по английскому языку в экспериментальной группе вызвало живой интерес студентов к изучаемому материалу, содержащему профессионально-важную для них информацию. Кроме того, используя компьютерные и Интернет-технологии в режиме on-line, студенты выполняли интерактивные упражнения по активизации и закреплению языкового материала на специальных сайтах.

На протяжении двух лет студенты экспериментальной группы обучались на основе применения проектного обучения и внедрения новых учебных комплексов, а в контрольной группе обучение велось на основе традиционной методики по базовым пособиям. На завершающем этапе обучения в качестве одного из этапов итоговой аттестации по английскому языку нами было проведено тестирование студентов экспериментальной и контрольной групп с применением международных тестов по оценке уровня владения иностранным языком, в частности, мы использовали тесты Кембриджского университета в онлайновом режиме.

Анализ полученных результатов показывает то, что на констатирующем этапе низкий уровень знаний по английскому языку одинаково доминировал как в экспериментальной группе, так и в контрольной группе: 52 % студентов в ЭГ и 56 % студентов в КГ. За период двухлетнего обучения в вузе уровень знаний студентов по английскому языку повысился: в КГ 60 % студентов имели средний уровень, в ЭГ этот уровень имеют 53 % студентов, принимавших участие в тестировании. Рост показателей высокого уровня знаний на двух этапах ОЭР составляет в ЭГ в 5 раз, в КГ в 4 раза. Анализируя полученный результат можно установить то, что динамика роста уровня языковых знаний имеет место в обеих группах студентов. При сопоставлении показателей высокого уровня мы видим, что различие в темпах роста показателей выше у студентов ЭГ в два раза.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что для оптимизации профессионально-ориентированного обучения и успешного формирования коммуникативно-проектировочных умений, необходимо разрабатывать и внедрять новые учебные комплексы по специальностям, которые будут призваны способствовать реализации профессионально-ориентированной иноязычной подготовки специалистов неязыковых вузов и повышению мотивации студентов к изучению языка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Иванова О. Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: автореф. дис. … канд. пед. наук. Орел, 2005. — 23с.

Педагогика профессионального образования: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Под ред. В. А. Сластенина. М. : Изд. центр «Академия», 2004. — 368 с.

Симонова А. Ю. Формирование коммуникативно-проектировочных умений у студентов неязыкового вуза при обучении иностранному языку: автореф.дис. … канд. пед. наук. Екатеринбург, 2012. — 23с.

УДК 378.02:37.016
ББК Ч 486
Код ВАК 13.00.02

Н. В. Ялаева
Екатеринбург, Россия

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ MOODLE В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Статья представляет собой обзор практического опыта организации работы студентов ВУЗа, изучающих английский язык, с использованием курса, разработанного в системе управления обучением Moodle (LMS Moodle). Курс является авторской разработкой, в статье представлена его структура, основные компоненты и особенности их использования при обучении иностранному языку. В статье раскрываются теоретические основы создания смешанных курсов обучения иностранному языку в ВУЗе; описываются принципы, лежащие в основе их разработки; обосновывается выбор средств обучения.

Ключевые слова: смешанное обучение, иностранные языки, система управления обучением, коммуникативная компетенция, индивидуализация обучения.

Сведения об авторе: Ялаева Наталья Вячеславовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков.

N. V. Yalaeva
Yekaterinburg, Russia

THE POSSIBILITY OF USING LMS MOODLE IN TEACHING ENGLISH

Abstract. Practical experience in ESP teaching with the use of blended learning course for students is presented. The course developed with the help of Learning Management System Moodle is described. The course structure, its main parts and principles of using it in teaching process are considered. Theoretical basis for developing blended learning courses of English for University students is given, some principles of course development are stated.

Keywords: blended learning, foreign languages, learning management system, communicative competence, learner-centered approach.

About the Author: Yalaeva Natalia Vyacheslavovna, Candidate of Pedagogics, Assistant professor.

Место работы: Уральский Государственный Юридический Университет

Place of employment: The Ural State Law University.

Контактная информация: 620137, г. Екатеринбург, ул. Комсомольская 21, к. 304.

e-mail: yalaeva-nv@mail.ru.

Современные средства обучения, в том числе инструменты сетевого дистанционного обучения, предоставляют преподавателю широкие возможности для реализации компетентностного подхода, обеспечивая комплексное всестороннее развитие личности студента через изучаемые предметы.

Целью обучения иностранному языку на неязыковых факультетах ВУЗов, является формирование личности, демонстрирующей способность и готовность к коммуникации на иностранном языке. Эта способность и готовность к иноязычному общению должна формироваться с учётом современных требований, предъявляемых к выпускнику ВУЗа, то есть должны учитываться условия, в которых специалисту предстоит осуществлять свою дальнейшую трудовую деятельность. Среди таких условий необходимо выделить высокий уровень и быстрое развитие информационных технологий, возрастающий объём информации и скорости её обработки, высокую конкуренцию на рынке труда, быстрое развитие международных контактов, необходимость обучения в течение всей жизни. Данная цель, условия, а также принципы обучения (общедидактические, психологические, методические) определяют выбор форм и средств обучения, применяемых в современном ВУЗе.

Одной из наиболее эффективных форм обучения иностранным языкам на современном этапе развития образования является так называемое смешанное обучение (blended learning), представляющее собой сочетание аудиторной и дистанционной форм. Этот вид организации процесса обучения объединяет в себе как преимущества очных занятий (контакт с преподавателем, языковую и речевую практику, групповые методы работы, возможности обратной связи), так и дистанционного обучения

© Ялаева Н. В., 2014

(оптимизацию самостоятельной работы, индивидуальный подход, дифференциацию обучения, широкие возможности осуществления проектной деятельности, формирование языковых и речевых навыков и умений).

При организации смешанного обучения иностранным языкам могут использоваться разнообразные возможности современных интернет-технологий, реализуемые в таких сервисах, как образовательные и информационные сайты, порталы, базы данных, интернет-словари, электронные библиотеки. Включение этих средств в процесс обучения повышает мотивацию студентов, обеспечивает разнообразие и аутентичность материала, способствует развитию самостоятельности обучаемых, их творческих способностей, формирует информационную компетенцию учащихся. Однако, использование названных технологий имеет существенные недостатки, такие как разрозненность материала, часто несоответствие их информационного наполнения уровню обучаемого, неприспособленность сервисов к образовательным целям, избыточность информации, невозможность или недостаточность контроля и оценивания успешности обучения. Из этого можно сделать вывод, что, хотя подобные источники информации и материалы могут быть использованы для обучения, их применение должно быть продуманным и методически обоснованным.

В отличие от применения отдельных интернет-сервисов, использование систем управления обучением (learning management systems — LMS), или образовательных платформ, лишено вышеупомянутых недостатков, поскольку они создавались целенаправленно для обучения, а не общения или обмена информацией в повседневной жизни. В LMS функции современных интернет-сервисов скомпилированы таким образом, чтобы преподаватель мог осуществлять взаимодействие с обучаемыми (а обучаемые в свою очередь — с преподавателем и между собой) в пределах одного сайта. При этом исчезает необходимость использования сторонних сервисов. С помощью LMS можно также осуществлять функцию контроля и оценки, учёта работы студентов.

Для создания сетевого дистанционного курса использовалась одна из известных бесплатных LMS — Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment -модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда). Создатель и идеолог Moodle — Мартин Дугиамас (Martin Dougiamas), Австралия. LMS Moodle распространяется по GNU GPL (свободное программное обеспечение с открытым исходным кодом), что обеспечивает возможность пользовательской настройки и адаптации среды с учётом конкретных целей и задач обучения, а также специфики предмета. Принципы, лежащие в основе идеологии Moodle: учиться, обучая; учиться, создавая и объясняя; учиться, наблюдая деятельность других; учиться, узнавая и понимая других; учиться, изменяя обучающую среду.

Курсы, разрабатываемые на платформе Moodle, имеют следующие особенности:

1) модульная структура (понятия «курс», «модуль», «блок»);
2) применение гипертекстовых технологий (ссылки внутри курса и на внешние источники);
3) интерактивность (реализуется в «элементах курса»);
4) гибкость (возможности управления и изменения контента);
5) доступность (нет необходимости в знании языков программирования, не требуется устанавливать специальные программы);
6) широкие возможности оценивания и контроля.

С учётом названных возможностей LMS Moodle была предложена следующая структура УМК курса английского языка на неязыковых факультетах ВУЗа (юридическом, прикладной информатики и экономическом):

Таблица 1. Структура УМК курса английского языка на неязыковых факультетах ВУЗа

Аудиторные занятия	Дистанционная поддержка (сетевой дистанционный курс в LMS Moodle)
Презентации Учебники Раздаточный материал (рабочая тетрадь) Видео, аудио фрагменты	Презентации Упражнения Форумы Задания Тесты Видео, аудио Интернет

В результате предлагается следующее распределение видов учебной деятельности (таблица 2).

Таблица 2. Распределение видов учебной деятельности

Аудиторные занятия	Дистанционный курс
Презентация нового материала Первичный тренинг Аудирование Работа в парах и малых группах (говорение) Презентация проектов, дискуссии	Повторение материала Языковые упражнения Условно-речевые упражнения Поисковые задания Творческие задания Проектные работы (подготовка) Развитие навыков чтения и письма Задания на аудирование

Основные компоненты курса включают в себя уроки-модули, состоящие из информационных и учебных форумов, учебных презентаций, интерактивных упражнений (включающих в себя аудио и видео материалы), заданий, тестов, ссылок на интернет-источники. Для первичного ознакомления с материалом был выбран формат презентации, который обладает рядом преимуществ, таких как наглядность, эффективность (по времени), гибкость (за счёт использования скрытых слайдов и возможностей быстрого поиска), возможность повторения и рефлексии, удобство использования, универсальность (содержания и формы).

В процессе апробации описанного курса были отмечены следующие положительные результаты: достигнута более высокая индивидуализация обучения, оптимизация изучения материала, возросла аутентичность используемых материалов, повысился уровень мотивации обучаемых, возросла самостоятельность учащихся, достигнуты хорошие результаты в формировании компонентов коммуникативной компетенции студентов.

При работе с дистанционным курсом были также отмечены некоторые недостатки, а именно: технические сложности, методические трудности в постановке задач, усложнение восприятия некоторых заданий студентами, большой объём работы при подготовке материалов, несоблюдение обучаемыми сроков выполнения заданий, увеличение нагрузки преподавателя. Однако в целом стоит отметить положительное влияние применения курса дистанционной поддержки на результаты обучения иностранному языку на вышеуказанных факультетах.

Безусловно, современные технологии предоставляют педагогу возможность широкого выбора средств обучения, но только грамотное их применение и тщательный отбор способствуют достижению результата в соответствии с поставленными целями и задачами. Предложенная модель организации обучения иностранному языку в ВУЗе — всего лишь пример построения курса с учётом целей обучения, сложившихся условий и возможностей, предоставляемых LMS Moodle.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Андреев, А. В. Практика электронного обучения с использованием Moodle [Текст] / А. В. Андреев, С. В. Андреева, И. Б. Доценко. — Таганрог : ТТИ ЮФУ, 2008.

Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов [Текст] : учебное пособие / под ред. П. И. Образцова. — Орел : ОГУ, 2005.

Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст] / под ред. Е. С. Полат — М. : «Academia», 2003.

Harvey Singh Building Effective Blended Learning Programs November — December 2003 Issue of Educational Technology Volume 43, Number 6, Pages 51-54. [Электронный ресурс] http://www.bookstoread.com/framework/blended-learning.pdf.

ДИСКУРСИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

УДК 811.111
ББК Ш105.51
Код ВАК 13.00.01; 10.02.19

Д. А. Ефремова
Москва, Россия

D. A .Efremova
Moscow, Russia

ЗАГОЛОВОК БИОГРАФИЧЕСКОГО ТЕКСТА КАК ОТРАЖЕНИЕ ЕГО СУБЪЕКТИВНО-ОБЪЕКТИВНОЙ ПРИРОДЫ

Аннотация. Статья посвящена заголовкам биографических текстов, которые рассматриваются с позиций лингвистики текста. Автор выявляет функциональное своеобразие заголовков в биографическом тексте в целом и различных типах биографических текстов в частности. Результаты исследования свидетельствуют о варьировании функций заголовков в зависимости от типологической принадлежности биографического текста.

Ключевые слова: биографический текст, биография-справка, хронологическая биография, биографическая статья, биографическое эссе, роман-биография, заголовок.

TITLE OF A BIOGRAPHICAL TEXT AS A REFLECTION OF ITS SUBJECTIVE AND OBJECTIVE NATURE

Abstract. The article is devoted to titles of biographical texts, which are viewed from the perspective of text linguistics. The author reveals functional peculiarities of titles in biographical texts as a whole and in different types of biographical texts in particular. Research results indicate that the functions that titles perform depend on the type of a biographical text.

Keywords: biographical text, biographical reference, timeline, biographical article, biographical essay, biographical novel, title.

Сведения об авторе: Ефремова Дарья Андреевна, аспирант кафедры английского языка № 1 МГИМО (У) МИД РФ, преподаватель английского языка.

About the Author: Efremova Darya Andreyevna, a postgraduate student of the English Language Chair № 1, a teacher of the English Language.

Место работы: МГИМО (У) МИД РФ.

Place of employment: MGIMO University.

Контактная информация: 117148, г. Москва, ул. Маршала Савицкого, д.30 к.1 кв. 75.

e-mail: efremovadarya@yandex.ru.

Занимаясь исследованиями в области лингвистики текста и особенно детальным, углубленным изучением различных типов текста и их функциональных особенностей нельзя обойти проблему заголовка и объемно-прагматического членения текста, и отражения ими стилевого и жанрово-типологического своеобразия текста. Многие исследователи [Гальперин 2008: 113—115; Сковородников 2001: 74—80; Ширяев 1999: 30] говорят о заголовке как об обязательном компоненте текста. Заголовок оказывает воздействие на то, как текст воспринимается и вызывает интерес у читателя.

Заголовок имеет фиксированное положение по отношению к тексту и выполняет многообразие функций: информативную, номинативную, аттрактивную, оценочную, интригующую, прогнозирующую, реже побудительную. Как отмечает Ю. В. Трубникова, важную роль в том, какие функции являются преобладающими, играют жанр и тип теста, также его стилевая принадлежность [Трубникова 2010:54]. В научных и официально-деловых текстах заголовок сжато передает содержание текста и поэтому выполняет, прежде всего, номинативную, информативную, реже прогнозирующую функции. В художественных текстах и публицистике довольно часто встречаются заголовки, выполняющие оценочную и интригующую функции.

Данная статья посвящена биографическому тексту, который представляет собой сложное и неоднозначное явление. Во-первых, в силу многообразия выполняемых им функций: информативной, дидактической функций и функции воздействия, что определяет функционально-стилистическое своеобразие данного типа текста. Во-вторых, из-за его широкого типологического разнообразия, охватывающего такие виды как биогра-

© Ефремова Д. А., 2014

фии-справки, биографические эссе, биографические очерки, биографические романы и т. д. Рассмотрим, будут ли функционально-видовые особенности заголовков отражать стилевой статус биографических текстов и их жанрово-видовое разнообразие.

Большинство заголовков биографических текстов содержат имя главного героя: The Ultimate Oprah Winfrey Timeline, John Muir in the New World [Gillis], Sartre. A life [Cohen-Solal], т. е. практически всегда выполняют номинативную и информативную функции. Эта особенность объединяет все без исключения типы биографических текстов и свидетельствует о высоком уровне его фактологичности и объективности. Возможно, отчасти и поэтому многие исследователи, особенно в области литературоведения, рассматривают биографии как род документальной литературы. В редких случаях (встречается это только в биографических текстах, характеризующихся более высоким по сравнению с остальными уровнем субъективности) название биографического произведения может не содержать имени главного героя: Lucky Man [Doster], American Evita [Anderson] — однако при этом имя биографируемого лица указывается в подзаголовке или в аннотации. Цель подобного нивелирования информативной функции состоит в необходимости привлечь читателя, заинтриговать его: в первом случае читательский интерес вызывает эмоционально-оценочное прилагательное Lucky, во втором аллюзия на супругу аргентинского президента Эвиту Перон.

Заглавия биографий-справок практически никогда не выполняют оценочной или побудительной функций, а только информативную и номинативную. Они, как правило, содержат только имя биографируемого лица. Это связано с типологическими особенностями биографий — справок, которые максимально приближены к научному стилю. В качестве факультативной черты биографического текста, в особенности, такой более жестко регламентируемой жанрово-типологическими требованиями разновидности как биографии-справки часто признается рубрикальность, хронологически и семантически обусловленное и унифицированное объемно-прагматическое членение. Практически в каждой биографической статье можно встретить

раздел, озаглавленный Early years или Final years, т. е имеющие временную отнесенность или Swiss years, Berlin years т. е. имеющие пространственную отнесенность. Все это придает подобного рода текстам большую объективность, т.к. данные заголовки носят нейтральный характер и прозрачны. Для заголовков разделов хронологических биографий характерна еще более четкая временная отнесенность, например, 1955-1985 — Youth and Apple Years [Steve Jobs Timeline], 1701 — 1714 —Wars [Maria Theresa, Empress of Austria. Timeline], что указывает на их большее стремление к объективности. Также, хронологические биографии характеризуются большим количество разделов, большей рубрикальностью, дробностью. Нередко в них можно встретить и подобное объемно-прагматическое членение:

Marie Curie is born

November 7, 1867	Marie was born in Poland [Marie Curie. Timeline].

Заголовок в настоящем времени, как видно из примера, сопровождается дополнительной фактологической информацией в тексте, которая подается в прошедшем времени. Подобное объемно-прагматическое членение хронологических биографий облегчает поиск необходимой информации и позволяет лучше ориентироваться в тексте.

Со структурной точки зрения в названиях разделов биографий-справок, как и других видов биографических текстов, преобладают односоставные назывные заголовки: Synopsis, Medical Education and Career [Arthur Conan Doyle], Royal Romance [Kate Middleton], Move to Italy [Albert Einstein Timeline. How It All Went Down.], что указывает на стремление авторов биографий-справок к краткости изложения и синтаксической компрессии и что неизменно характеризует многие разновидности документальной литературы. Среди других структурных типов подзаголовков биографий-справок есть двусоставные и даже вопросительные предложения: Why Is Steve Jobs Important? What Impact Did Steve Jobs Have On The History of Computers? [Steve Jobs] Это сближает биографии-справки с научным стилем, где вопросы

также часто используются для названия разделов и постановки проблемы. Нередко в качестве названия раздела можно встретить термин, который соотносит его с определенной областью науки или искусства и свидетельствует о научности, фактологической достоверности самого раздела: Mystery of Magnetism [Albert Einstein Timeline. How It All Went Down], The Digital Hub strategy [Steve Jobs. Short biography], Ontology [Jean-Paul Sartre] etc.

Однако есть заголовки, которые явно свидетельствуют о некоторой степени субъективности биографий-справок, например, заголовки, содержащие оценочный компонент и выполняющие оценочную функцию: Yes, she's rich [The Ultimate Oprah Time Line], в котором содержится качественное прилагательное, дающее определенную характеристику герою, а внедрение в документальный текст разговорной лексики придает ему экспрессивный характер и усиливает его субъективность. Заголовки, выполняющие оценочную и интригующую функции, относящиеся к экспрессивному и полупрозрачному и непрозрачному типу не характерны для текстов научного стиля, а их наличие в биографических текстах свидетельствует об их своеобразии и невозможности отнесения их к научному стилю.

В биографических справках, в отличие от научного текста, можно встретить заголовки разделов, выполняющие аттрактивную и интригующую функции: From Screen to Stage [The Ultimate Oprah Time Line], 2001 An Apple Odyssey [Steve Jobs. Short biography]. В первом случае заголовок-локализатор построен на основе фонетического стилистического приема аллитерации, повторении свистящего звука s и таким образом привлекает внимание читателей. В третьем примере, также представляющем собой заголовок-индикатор, аттрактором выступает аллюзия на Одиссею Гомера, которая в данном контексте олицетворяет длительный и мучительный поиск своего продукта, который компания Apple и ее талантливый глава проводили в 2001г., результатом чего стал запуск на рынок iPod.

В биографических эссе, которые по своим функционально-стилевым особенностям приближаются к публицистическим текстам, заголовки также как и в биографиях-справках выпол-

няют, в основном, номинативную и информативную функции. Они, однако, дают больше данных о называемом произведении, указывая не только на имя главного героя, но и сам жанр текста: Isaiah Thomas. Short Biographical Essay, Critical and Biographical Essay. Frances Ann Kemble, William Law: Biographical Essay. Оценочная функция встречается в заголовках довольно редко. Например, в заголовке Biographical Essay on the Genius and Works of William Hogarth., лексическая единица Genius, обладающая положительной коннотацией, передает авторскую оценку героя и его творчества. Такая редкая рекуррентность подобных оценочных заголовков свидетельствует об общем стремлении текста к объективности, что отражает общее стремление биографических эссе к достоверности.

Однако, в биографических эссе гораздо чаще, чем в биографических справках встречаются названия разделов, выполняющие оценочную функции, что вполне соотносится с жанрово-типологическими чертами данного типа текста: Contributions to Photojournalism [Doris Ulmann], A Modest Hero, The Bowral Wonder [Page]. Оценка героя автором передается при помощи лексических единиц с положительной коннотацией: Contributions, Hero, Wonder, причем во втором случае эффект усиливается употреблением качественного прилагательного Modest, также приобретающего в подобном контексте положительную коннотацию, ведь скромность всегда украшает героев. В третьем примере лексическая единица Wonder использована метафорически и описывает не какое-то чудесное событие, как можно было бы предположить, а относится к самому герою, который превратился в настоящее чудо для маленького провинциального города Австралии, в котором родился. Также в биографических эссе нередко встречаются названия разделов, которые выполняют интригующую и аттрактивную функции, например, Triumph and Disaster, Fame and £50 Fine, A Casualty of Cricket [Page]. Первые два заголовка, которые представляют собой заголовки-индикаторы с полупрозрачной семантикой, построены на антитезе, которая и привлекает внимание читателей, вызывая их интерес и желание ознакомиться с текстом раздела. Первый заголо-

вок является также аллюзией на известное стихотворение R. Kipling «If» и используется автором для передачи своего восхищения стойкостью и упорством героя, который, возможно, использовал данное стихотворение как руководство к действию. Интригующий эффект третьего примера, который принадлежит к тому же типу заголовков, достигается путем использования метафоры.

В целом, в биографических эссе по сравнению с биографиями-справками заголовки отличаются большей информативностью, а объемно-прагматическое членение, хоть и отличается унификацией, характеризуется большей оценочностью, аттрактивностью и более частым использованием заголовков-индикаторов с полупрозрачной и непрозрачной семантикой в интригующей функции. В отличие от публицистических текстов, заголовки биографических эссе отличаются большей объективностью и отсутствием открытого диалога с читателем, т.е. заголовков в побудительной функции.

В биографических романах, которые по своим жанрово-стилистическим особенностям больше всего приближаются к художественному тексту, заголовки выполняют зачастую не только информативную и номинативную функции, но и оценочную, аттрактивную и интригующую. Нередко заголовок биографического произведения вообще не содержит имени биографируемого лица. Авторы подобного рода текстов используют такие заголовки, чтобы привлечь внимание читателей и вызвать их интерес: The Man Who Knew Too Much [Leavitt], American Prometheus [Bird, Sherwin]. В первом случае заголовок, интригует читателей, поскольку часто ассоциируется в сознании людей с судьбой шпионов или разведчиков, при этом вторая его часть Who Knew Too Much имеет явную отрицательную коннотацию из-за использования наречия Too, в итоге читатель рисует довольно мрачную картину судьбы героя, жизнь которого трагически закончилась. И не обманывается в своих предположениях — действительно, роман посвящен Алану Турину — человеку, который, хоть и известен больше как великий математик, но чей земной путь закончился весьма печально — он покончил жизнь самоубийством. Подобным образом автор также намекает на

собственную трактовку смерти биографируемого лица, которую из-за стремления к объективности и непредвзятости изложения избегает излагать открыто на страницах романа. Заголовок American Prometheus построен на аллюзии на греческую мифологию, подобное сравнение с героем народного эпоса передает, хоть и имплицитно, авторскую оценку деятельности и изобретения своего героя Р. Оппенгеймера.

С точки зрения объемно-прагматического членения и наименования глав, биографические романы также представляют большой интерес. Единообразие и универсализм здесь встречаются гораздо реже. В биографических романах, как и в других разновидностях биографического текста, заголовки побудительную функцию не выполняют, авторы прибегают к более скрытым способам «воспитания» своей аудитории (хотя дидактическая функция является одной из основных в биографическом тексте), например, к оценке. Оценочная функция в данном случае оказывается весьма важной, если не доминантой, но часто приобретает совсем иной характер, чем в художественном тексте. Например, такие названия глав, содержащие выраженную эксплицитно оценку, как “A Pleasant Life», “Headstrong Girl” [Hibbert], “The World’s Sweetheart”, Dark Princess [Bradford], с кавычками или без, представляют собой цитаты либо самого биографируемого лица, либо иных лиц о различных героях биографии. В данном случае автор стремится усилить объективность, увеличить достоверность своего романа, и в то же самое время привлечь внимание читателей, которые неизбежно захотят узнать, кому принадлежат подобные характеристики. Терминологичность названий глав биографических романов также отличает их от художественного стиля и заставляет их звучать более точно, истинно, авторитетно: Taming Nitroglycerin, The Quadruplex and the Robber Baron [Larsson].

В биографических романах часто встречаются заголовки, выполняющие аттрактивную функцию, которая нередко реализуется путем использования аллитерации: Court and Country [Collinson], антитезы Her and Us [Hardman] и метафоры Birth of a Beautiful Mind [Larsson]. Это свидетельствует о большей субъ-

ективности, которой обладает данный тип биографического текста по сравнению с другими. В отличие от биографий-справок и биографических эссе, в романах-биографиях сами названия глав намного чаще функционируют как связный текст и даже являются частью одного стилистического приема:

Unwilling to School.

Willing to War [Best] или

The Man and the Child.

The Child and the Young man [Hoffman].

В первом примере парадокс, построенный на антитезе, не только привлекает внимание читателей, но и дает определенную характеристику герою и имплицитно выражает авторское отношение к нему, которое становится очевидным после прочтения романа: хотя автор полностью признает и восхищается достижениями У. Черчилля, он в некоторой степени осуждает недостаток образования героя и часто отмечает, как это ему в жизни мешало. Вторая группа заголовков представляет собой хиазм, который отражает нарушение традиционной хронологической последовательности текста: сначала автор говорит о достижениях А. Эйнштейна, его вкладе в современную науку, а потом возвращается к его детству, повествуя о том, как родился и развивался маленький гений. О большей субъективности биографических романов свидетельствует и отход от облигаторных признаков биографического текста, например, традиционного отсутствия личных местоимений первого лица. Нередко можно встретить данные местоимения в названиях глав, которые по отношению к тексту занимают сильную позицию, а, значит, и больше привлекают внимание: Look at me! I am a Lady! Not Easy Being Me [Clayton, Craig]. Подобные заголовки придают разговорное звучание тексту, делают его похожим на диалог.

В целом, заголовки биографических романов по сравнению с заголовками художественных текстов отличаются большей информативностью, терминологичностью, стремлением к достовености. В отличие от других типов биографического текста объемно-прагматическое членение романов-биографий более субъективно, названия глав чаще выполняют оценочную, ат-

трактивную, интригующую функции, обладают полупрозрачной и непрозрачной семантикой, стилистической экспрессией.

Таким образом, очевидно, что функционально-типологическое разнообразие заголовков биографического текста и их субъективно-объективный характер свидетельствуют о его функционально-стилевом и жанровом своеобразии. Биографический текст вряд ли можно четко отнести к какому-либо стилю, скорее его можно рассматривать как межстилевое явление, лежащее на стыке научного, художественного, публицистического и документального стилей. Типологические особенности разного рода биографических текстов, прежде всего, соотношение в них субъективного и объективного, также находят свое отражение в их заголовках и объемно-прагматическом членении.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. — М. :URSS, 2008. — С. 113 — 115.

Граудина Л. К., Ширяев Е. Н. Культура русской речи. — М. : Издательская группа НОРМА-ИНФРА М, 1999. — С. 30.

Сковородников А . П . Фигуры речи в современной российской прессе Текст. // Филологические науки. — 2001. — № 3. — С. 74 — 80.

Трубникова Ю. В. Текст и его заголовок: проблема структурного и семантического взаимодействия // Известия Алтайского государственного университета. — Барнаул, 2010. — № 2/2 (66). — С. 54.

Anderson Ch. American Evita. — NY.: Avon Books, 2005.

Arthur Conan Doyle. [Электронный ресурс]. URL: http://www.biography.com/people/arthur-conan-doyle-9278600 (дата обращения: 19. 01.2014).

Best G. Churchill: A Study in Greatness. — London: Penguin, 2002.

Bird K., Sherwin M.J. American Prometheus. — Lnd.: Atlantic Books, 2009.

Bradford S. A Biography of Her Majesty, the Queen. — Lnd.: Penguin books, 2002.

Clayton T., Craig P. Diana. Story of a Princess. —NY.: Pocket books, 2001.

Cohen-Solal A. Sartre: A Life. — NY: Pantheon Books, 1987.

Collinson P. Elisabeth I. — Oxford: Oxford university press, 2007.

Cook L. W. William Law: Biographical Essay. [Электронный ресурс] — URL:byustudies.byu.edu/showtitle.aspx?title=6272\ (дата: обращения 19. 01.2014).

Doster S. Lucky Man. [Электронный ресурс] — URL: http://discoverarchive.vanderbilt.edu/handle/1803/3103 (дата: обращения 19. 01.2014).

Flynn Th. Jean-Paul Sartre. / Stanford Encyclopedia of Philosophy. [Электронный ресурс]. — URL:http://plato.stanford.edu/entries/sartre/ (дата: обращения 19. 01.2014).

Gillis A. M. John Muir in the New World // National Endowment for the Humanities. — 2011.

Hardman R. Our Queen. — Lnd.: Arrow books, 2011.

Hibbert Ch. Queen Victoria: A Personal History. — Lnd.: Da Capo, 2001.

Hoffman B. Albert Einsten: Creator and Rebel. — New York: New American Library, 1974.

Isaiah Th. Short Biographical Essay. [Электронный ресурс]. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. — URL: http://www.teachushistory.org/files/u2/IsaiahThomas/short_bio_of_it_0.pdf (дата: обращения 19. 01.2014).

Japp A. H. Critical and Biographical Essay. Frances Ann Kemble // Women Poets of the 19th Century — Lnd, 1907.

Kate Middleton. [Электронный ресурс] — URL:http://www.biography.com/people/kate-middleton-542648?page=3 (дата: обращения 19. 01.2014).

Lacayo R. Albert Einstein. The Enduring Legacy of Modern Genius. — NY: Time books, 2011.

Larsson U. Alfred Nobel Networks of Innovation. — Sweden: Norkoppings Tryckery, 2008.

Leavitt D. The Man Who Knew too Much. — Lnd.: Phoenix, 2006.

Marie Antoinette's and the French Revolution. Timeline. [Электронный ресурс]. — URL:http://www.pbs.org/mariean toinette/timeline/ (дата обращения 10.08.2013).

Marie Curie. Timeline. [Электронный ресурс]. URL:http:// www.softschools.com/timelines/marie_curie_timeline/7/ (дата: обращения 19. 01.2014).

Moore H. T. The Priest of Love. — Middlesex: Penguin Books, 1976.

Nichols J. Biographical Essay on the Genius and Works of William Hogarth. [Электронный ресурс] — URL: http://cle.ens-lyon.fr/anglais/biographical-essay-on-the-genius-and-works-of-hogarth-part-i--168357.kjsp?RH=CDL_ANG110201 (дата обращения: 19.01.2014).

Page M. The Don: a Photographic Essay of a Legendary Life. — South Melbourne: Sun Books, 1984.

Steve Jobs Timeline. [Электронный ресурс]. — URL: http:// allaboutstevejobs.com/bio/timeline.php (дата обращения: 19.01.2014).

Steve Jobs. [Электронный ресурс]. — URL:http://www. notablebiographies.com/Ho-Jo/Jobs-Steve.html#ixzz2Vyhtd3SH (дата обращения: 19. 01.2014).

Steve Jobs. Short biography. [Электронный ресурс] — URL: http://allaboutstevejobs.com/bio/shortbio.php (дата обращения: 19.01.2014).

The Ultimate Oprah Time Line. [Электронный ресурс]. — URL: http://www.theroot.com/multimedia/ultimate-oprah-timeline (дата обращения: 19. 01.2014).

Theresa, Empress of Austria. Timeline. [Электронный ресурс]. — URL: http://timelineindex.com/content/view/1622 (дата: обращения 19. 01.2014).

Ulmann (1882—1934). Biographical Essay [Электронный ресурс]. — URL:http://www.loc.gov/rr/print/coll/womphotoj/ulmannessay. html (дата обращения: 19. 01.2014).

УДК 821.111-34(73)(Баум Л. Ф.)
ББК 83.83(7)-8,44
Код ВАК 10.02.20

Ю. В. Кузина
Екатеринбург, Россия

Y. V. Kuzina
Ekaterinburg, Russia

ТРАВЕСТИЗМ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗЕ ВОЛШЕБНИКА СТРАНЫ ОЗ [1]

TRAVESTISM IN WIZARD OF OZ'S ARTISTIC IMAGE

Аннотация. В статье рассматриваются детали художественного образа, позволяющие трактовать его как репрезентацию метаконцептов Дух и Трикстер.

Ключевые слова: лингвокультурный типаж, метаконцепт, архетип, дефиниционный анализ лексем, Дух, Трикстер.

Сведения об авторе: Кузина Юлия Викторовна, аспирант кафедры английского языка, методики и переводоведения.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Abstract. The article discusses the details of the artistic image, allowing to treat it as a representation of metaconcepts the Spirit and the Trickster.

Keywords: lingvocultural type, metaconcept, archetype, lexemes' definition analysis, the Spirit, the Trickster.

About the Author: Kuzina Yulia Viktorovna, postgraduate student of the Chair of the English Language, Language Teaching Methods and Translation Theory.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 379.
e-mail: kuzina85@mail.ru.

Одним из ключевых понятий лингвокультурологии является лингвокультурный типаж — типизируемая личность, представитель определенной этносоциальной группы, узнаваемый по

[1] Статья подготовлена при поддержке Российского гуманитарного научного фонда: проект 14-04-00268 «Политическая лингвистика: проблематика, методология, аспекты исследования и перспективы развития научного направления».

© Кузина Ю. В., 2014

специфическим характеристикам вербального и невербального поведения и выводимой ценностной ориентации. Каждой культуре свойственен собственный набор лингвокультурных типажей. Важной характеристикой лингвокультурного типажа является способность конкретизироваться в персонаже художественного произведения [Карасик 2007: 235].

Лингвокультурный типаж — разновидность лингвокультурного концепта. В основе лингвокультурного типажа также может лежать метаконцепт — устойчивый базовый концепт, существующий постоянно или очень долгое время [Степанов 1998: 84]. По мнению А. Ю. Большаковой, метаконцепты объединяют множество единичных проявлений той или иной сущности, устойчивы к историческим изменениям и определяют строй мировоззрения личности, нации, народа [Большакова 2012]. Такими метаконцептами являются юнгианские архетипы.

В рамках античной философии, архетип (от греч. arche — начало и typos — образ) трактуется как прообраз, первичная форма, изначальный образец [Новейший философский словарь 2008: 58]. К. Г. Юнг, в свою очередь, определял архетип как «психический первообраз», «непредставимую, бессознательную, предсуществующую форму», «часть унаследованной структуры психической субстанции, способную к спонтанному проявлению» [Юнг 1991]. Юнг выделял следующие свойства архетипов: бессознательность, универсальность, коллективность, глубина, автономность, нуминозность, генетическая обусловленность. Как составляющие коллективного бессознательного, архетипы проявляют себя на всех этапах человеческой истории в самых различных сферах, одной из которых является искусство.

Для К. Г. Юнга и его последователей воспроизведение архетипа искусством — основное требование эстетики, а именно степенью насыщенности архетипическими образами и мотивами определяется ценность и сила воздействия художественного произведения. Согласно данной точке зрения, архетипы лежат в основе любых художественных структур и сближаются с «вечными образами» [Литературная энциклопедия… 2009]. Архетипы находят свое воплощение в художественных

образах как фольклорных, так и авторских литературных произведений.

При анализе текста художественного произведения посредством комплекса методов, предложенных В. И. Карасиком, возможно выделение метаконцептов, воплощённых автором в созданных им художественных образах. Неотъемлемым элементом данного комплекса является дефиниционный анализ лексем, использованных автором при создании художественного образа того или иного персонажа.

Так, Волшебник страны Оз, известный персонаж сказочной повести Л. Ф. Баума, сочетает в себе черты Мудреца (Духа) и Трикстера.

Согласно тексту повести, данный персонаж обладает магической способностью изменять своё обличье. Перед Дороти, Страшилой, Железным Дровосеком и Трусливым Львом Волшебник является в разных образах:

*...“I thought Oz was **a great Head**,” said Dorothy. “And I thought Oz was **a lovely Lady**,” said the Scarecrow. “And I thought Oz was **a terrible Beast**,” said the Tin Woodman. “And I thought Oz was **a Ball of Fire**,” exclaimed the Lion...* [Baum 1900].

Каждый из данных образов позволяет рассматривать персонажа как репрезентацию метаконцептов Мудреца или Трикстера.

В рамках данной статьи мы остановимся на рассмотрении эпизода сказочной повести, где Страшила, получив аудиенцию Волшебника, встречает его в образе прекрасной Дамы:

*...So the Scarecrow followed him and was admitted into the great Throne Room, where he saw, sitting in the emerald throne, **a most lovely Lady**...* [Baum 1900].

Первое, что привлекает наше внимание в данном фрагменте сказочной повести, это смена пола Волшебника. В первую очередь, подобное явление вызывает ассоциации с архетипом Трикстера. С одной стороны, Д. А. Гаврилов, давая подробную характеристику данного архетипа, указывает, что Трикстер — оборотень, перевёртыш, игрок, склонный к переодеванию женщиной или смене пола [Гаврилов 2006: 361]. С другой стороны, по ряду признаков Трикстер отождествляется с шаманом. Таки-

ми признаками являются, например, присущие и Трикстеру и шаману функции медиации между мирами и добывания культурных благ. Шаман также склонен к травестизму. Изначально отражённая в мифах, данная особенность позже находит своё проявление в волшебной сказке. В. Я. Пропп, рассматривая сказку как отражение обряда, указывает, что во многих обрядах ключевую роль играла женщина в силу матриархата, существовавшего на определенном этапе развития человечества. Позже матриархальные отношения вступают в коллизию с исторически сложившейся властью мужчин. С целью разрешения возникшего противоречия мужчина-руководитель обряда переодевается женщиной, совмещая в себе мужское и женское начала [Пропп 2000: 87]. Отсюда возникают и образы переодетых в женщин богов и героев, и гермафродитизм многих из них. Таким образом, представление Волшебника в образе женщины указывает на его соответствие данного художественного образ архетипу Трикстера.

Тем не менее, использование Л. Ф. Баумом лексемы *lady* позволяет рассматривать персонажа и как воплощение архетипа Духа:

- a woman who has the rights, rule, or authority of a lord; 2) a woman of high social position [CAED];
- 1) a woman having proprietary rights or authority especially as a feudal superior; 2) a woman of superior social position [Merriam Webster's Dictionary];
- 1) a woman of high social position or economic class; 2) a woman who has proprietary rights or authority, as over a manor; female feudal superior [Random House Dictionary].

Данные толкования указывают на высокий социальный статус и обладание властью, при этом женщина, называемая лексемой *lady,* близка к мужчине-правителю по степени влиятельности.

Так, детали внешности прекрасной Дамы характеризуют её как правящую особу:

...upon her flowing green locks ***a crown of jewels****...* [Baum 1900].

Согласно тексту повести, на голове прекрасной Дамы надета драгоценная корона. Как известно, корона выступает в каче-

стве знака высшей королевской власти, о чём свидетельствуют следующие дефиниции:

- a circlet or headdress, often of gold and jewels, worn by a monarch as an emblem of sovereignty [CAED];
- a circle made of gold and jewels that a king or queen wears on his/her head [LDAE];
- a royal or imperial headdress or cap of sovereignty [Merriam Webster's Dictionary];
- any of various types of headgear worn by a monarch as a symbol of sovereignty, often made of precious metal and ornamented with valuable gems [Random House Dictionary].

Наше внимание также привлекли дефиниции, свидетельствующие, что лексема *lady,* особенно написанная с заглавной буквы, употребляется по отношению к божественным существам женского пола. Так, следующее толкование рассматривает данную лексему как часть имени богини:

- (usually initial capital letter) a title prefixed to the name of a goddess [Random House Dictionary].

Другие дефиниции соотносят такое написание лексемы *lady* с обозначением Девы Марии, Божьей Матери:

- the Virgin Mary [CAED];
- (capitalized) Virgin Mary [Merriam Webster's Dictionary];
- (initial capital letter) the Virgin Mary [Random House Dictionary].

Такие оттенки значения лексемы *lady* позволяют рассматривать прекрасную Даму, в форме которой Волшебник предстал перед Страшилой, как божество. Здесь необходимо обратиться к трудам К. Г. Юнга, где автор пишет о соблазне приравнять архетип Духа к Богу в силу его могущества и сверхъестественных способностей. Собственно, наилучшей иллюстрацией данного положения является библейское утверждение «Бог есть Дух» [Юнг 2004: 296].

Форма, приобретённая Волшебником, акцентирует внимание, с одной стороны, на могуществе и божественности, присущим Духу, а с другой стороны, на травестизме, присущем Трикстеру, что позволяет нам трактовать художественный образ персонажа как смешение этих двух метаконцептов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Большакова А. Ю. Теория архетипа и концептология, 2012. URL: http://www.cr-journal.ru/rus/journals/109.html&j_id=9 (дата обращения 15.08.2013)

Гаврилов Д. А. Трикстер. Лицедей в евроазиатском фольклоре. — М. : Издательство «Социально-политическая МЫСЛЬ», 2006. — 240 с.

Карасик В. И. Языковые ключи. — Волгоград: Парадигма, 2007. — 520 с.

Литературная энциклопедия, 2009. URL: http://sinocidal.com/index.php/list/3-literaturnaya-entsiklopediya/ (дата обращения 10.07.2013)

Новейший философский словарь, 2008. URL: http://www.philosophi-terms.ru/ (дата обращения 15.08.2013)

Степанов Ю. С. Язык и метод. К современной философии языка. —М. : «Языки русской культуры», 1998. — 784 с.

Пропп В. Я. Исторические корни волшебной сказки. — М. : Лабиринт, 2000. — 336 с.

Юнг К. Г. Архетип и символ, 1991. URL: http://lib.co.ua/psyhol/young-02/Young-02.txt (дата обращения 10.07.2013)

Юнг К. Г. Душа и миф. Шесть архетипов / К. Г. Юнг. — Минск: Харвест, 2004 — 400 с.

Baum L.F. The Wonderful Wizard of Oz [Электронный ресурс]. URL: http://lib.aldebaran.ru/author/baum_l/baum_l_the_wonderful_wizard_of_oz/ (дата обращения 23.08.2013)

Collins Dictionary of American English [Online]. URL: http://www.collinsdictionary.com/dictionary/american (дата обращения 23.08.2013).

Longman Dictionary of American English [Online]. URL: http://www.longmandictionariesusa.com/. (дата обращения 23.08.2013).

Merriam Webster’s Dictionary [Online]. URL: http://www.merriam-webster.com/ (дата обращения 23.08.2013).

Random House Dictionary [Online]. URL: http://dictionary.reference.com/ (дата обращения 23.08.2013).

УДК 811.111-26
ББК Ч-48-951.6
Код ВАК 10.02.05

С. В. Мухин
Москва, Россия

S. V. Mukhin
Moscow, Russia

СИСТЕМНЫЕ ОТНОШЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ КАЛЕК ФРАНЦУЗСКОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЛЕКСИКОНЕ

SYSTEMIC RELATIONS OF FRENCH LOAN-TRANSLATIONS IN ENGLISH LEXICON

Аннотация. В статье рассматриваются системные языковые отношения фразеологических калек французского происхождения, функционирующих в современном английском языке.

Ключевые слова: фразеологическая калька, заимствование, системные отношения.

Abstract. The article treats the systemic linguistic relations of French loan-translations in the word-stock of modern English.

Keywords: praseological loan-translation,borrowing, systemic relations.

Сведения об авторе: Мухин Сергей Владимирович, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка № 1 МГИМО (У) МИД РФ.

Место работы: МГИМО (У) МИД РФ.

About the Author: Mukhin Sergey Vladimirovich, Candidate of Philology, Associate Professor of the English Language Chair #1.

Place of employment: MGIMO University.

Контактная информация: 115372, г. Москва, ул. Лебедянская, 12, к. 1, кв. 388

e-mail: s.muhin@inno.mgimo.ru

Системные отношения, устанавливающиеся при вхождении заимствуемого фразеологизма в лексико-фразеологическую систему языка, являются показателем натурализации заимствуемых единиц. Они устанавливаются между каждой конкретной фра-

© Мухин С. В., 2014

зеологической калькой (ФК) и другими лексическими и фразеологическими единицами (ФЕ), входящими в лексикон английского языка. Под системными отношениями понимаются: включение фразеологизмов в то или иное фразеосемантическое поле, синонимо-антонимические связи фразеологических единиц, а также деривационные связи.

Что касается принадлежности ФЕ к определенному фразеосемантическому полю, то, очевидно, такая принадлежность является обязательным условием существования фразеологизма как части лексико-фразеологической системы языка. Любой заимствуемый фразеологизм, в том числе ФК, занимает определенную нишу, что на семантическом уровне выражается во вхождении в определенное фразеосемантическое поле. Относительно синонимо-антонимических и деривационных отношений можно сказать, что в каждом конкретном случае фразеологического заимствования, как и лексического, а также применительно к исконным языковым единицам наличие таких отношений не является обязательным. Отдельная языковая единица может не устанавливать синонимо-антонимических и деривационных отношений, но присутствие таких отношений внутри системы в целом обязательно. В нашем случае можно утверждать, что даже немногочисленные выявленные случаи подобных отношений должны рассматриваться как доказательство натурализации ФК. Иными словами, даже если немногие из рассматриваемых фразеологических калек обнаруживают синонимы или антонимы или способность к деривации, это свидетельствует о потенциальной возможности любой ФК к установлению данных видов системных отношений. Проведенный анализ показывает, что случаи наличия таких внутрисистемных отношений фразеологических калек далеко не единичны.

Как уже было сказано, включение заимствованной ФЕ в соответствующее фразеосемантическое поле является необходимым условием натурализации. Фразеосемантическое поле понимается как совокупность ФЕ, относящихся к одной концептуальной сфере и характеризуемых определенными системными отношениями между собой, например, фразеосемантическое

поле умственной деятельности, здоровья, материального благосостояния и т. п. Считается, что подобная совокупность единиц структурно организована, т.е. внутри нее возможно выделить ядро, центр и периферию, которые соотносятся иерархически [Кириллова 1986: 18]. В рамках одного поля языковые единицы взаимодействуют и определяют друг друга специфическим образом. Термин «фразеосемантическое поле» применим к семантической организации фразеологии языка, однако, по всей очевидности, было бы более логичным говорить о единых лексико-фразеологических семантических полях. Представляется, что семантическое поле составляется фразеологическими единицами наряду с лексическими, поскольку семантические группы лексики и фразеологии «сосуществуют». Вследствие этого представляется вполне реальным построение лексико-фразеологических полей [Ножин 1966: 117].

Для английских ФК французского происхождения, как и для большинства ФЕ в целом, характерна антропоцентричность. В своем подавляющем большинстве они прямо либо косвенно характеризуют человека, его деятельность, поведение. Такое положение вещей характерно для фразеологии в целом. Условием тому служит способность языковых единиц к символьному прочтению [Телия 1996: 243] и их способность служить эталоном, т.е. образной подменой свойства человека какой-либо реалией — персоной, натуральным объектом, вещью. Соответственно, фразеосемантические поля, в которые входят заимствованные фразеологизмы, так или иначе относятся к человеку или его деятельности.

В качестве примера можно привести ФК, относящиеся к фразеосемантическому полю морально-нравственного облика человека: *Knight without Fear and without Reproach < Le Chevalier sans peur et sans reproche (рыцарь без страха и упрека); after us the deluge < après nous le déluge (после нас хоть потоп); marriage of convenience < mariage de convenance (брак по расчету); chevalier of industry < chevalier d'industrie (рыцарь легкой наживы; аферист); black beast < bête noire (человек, вызывающий всеобщие ненависть и отвращение); to espouse smb's quarrel < épouser la querelle de qn (заступиться за кого-л.; по-*

мочь добиться справедливости); man of honor < homme d'honneur (человек чести) и др.

Относительно синонимо-антонимических отношений можно сказать, что они у ФК достаточно развиты. Так, антонимические отношения фиксируются между самими рассматриваемыми единицами, например *black magic (черная магия)* vs *white magic (белая магия); to throw down the gauntlet (бросить вызов)* vs *to pick up the gauntlet (принять вызов); heart of gold (золотое сердце; замечательный человек)* vs *black beast (человек, вызывающий всеобщие ненависть и отвращение); to gain ground (наступать; укрепляться; получать преимущество)* vs *to lose ground (отступать; терять преимущество)* и др.

Как показало исследование, антонимические отношения выявляются прежде всего у глагольных ФК, что соответствует положению дел в исконной английской фразеологии, поскольку фразеологические антонимы больше всего наблюдаются среди глагольных фразеологизмов [Алехина 1968: 11].

Что касается синонимо-антонимических отношений с исконными языковыми единицами, то они устанавливаются прежде всего между ФК и исконными лексическими единицами, между ФК и исконными свободными словосочетаниями и, наконец, между ФК и исконными фразеологизмами.

В качестве примера первого и второго типа связи можно привести ФЕ *house of tolerance < maison de tolérance (дом терпимости).* Данная единица образует синонимическую связь с рядом исконных и заимствованных лексем и словосочетаний, становясь частью синонимического ряда и отличаясь от своих синонимов в основном стилистической окраской, а также узусом, поскольку данное выражение по природе своей эвфемично: *brothel, bordello, house of ill repute, house of prostitution, bawdy house, whore-house, bagnio, knocking-shop* и др.

Как правило, различия между ФК и синонимичными им исконными единицами лежат в сфере стилистики. Обычно ФК французского происхождения отличается от исконного синонима более книжной окраской, что можно проиллюстрировать сравнением. В качестве примера приведем фразеологическую

кальку *appetite comes with eating < l'appetit vient en mangeant (аппетит приходит во время еды)* и исконный фразеологизм английского языка *eating and scratching wants but a beginning (аппетит приходит во время еды; стоит только начать)*. При совпадении значений данные синонимичные единицы обнаруживают различную стилистическую окраску. Исконная единица носит более разговорный характер, кроме того, благодаря компоненту *scratching* она приобретает более, по сравнению с заимствованной ФЕ, иронический оттенок. Национально-культурные элементы коннотации синонимичных единиц также различны, особенно для носителей языка, имеющих представление о происхождении данных единиц: первая является французской пословицей, а вторая — шотландской.

Ниже приводятся другие примеры синонимических отношений между фразеологическими кальками и исконными ФЕ: *natural child < fils naturel (незаконнорожденный ребенок)* vs *babe of love.*

Этимон приведенной ФК является эвфемизмом и, очевидно, именно эта его характеристика послужила причиной калькирования, т.к. подобная характеристика оказывается прежде всего востребована у английской ФК, что подтверждается следующим примером, в котором взрослые персонажи вынуждены прибегнуть к данному фразеологизму при общении с ребенком:

The most amusing incident that I can remember about his childhood was that when he was about seven years old he told me he was going to have a ***natural child****. I asked him his reasons for thinking this, and he explained that papa and mamma had always told him that nobody had children till they were married, and as long as he had believed this of course he had had no idea of having a child till he was grown-up; but not long since he had been reading Mrs. Markham's history of England and had come upon the words, "John of Gaunt had several* ***natural children****»; he had therefore asked his governess what a* ***natural child*** *was — were not all children natural?*

"Oh, my dear," said she, "a ***natural child*** *is a child a person has before he is married."*

S.Butler. The Way of All Flesh

Пример приведенной выше ФК не единственный в своем роде. Среди исследуемых единиц есть такие эвфемизмы, как *to make water < faire (de l')eau (мочиться); the last favors < les dernières faveurs (вступление женщины в интимную связь с мужчиной).*

Можно предположить, что заимствование данных единиц также было вызвано их эвфемистичным характером. Таким образом, феномен эвфемии оказывается фактором, стимулирующим фразеологическое калькирование.

У приводимых ниже ФК также обнаруживаются синонимические отношения с исконными английскими фразеологизмами: *to be in smb's good graces < être dans les bonnes grâces (auprès) de qn (быть в милости у кого-л.)* vs *to keep on the right side of smb; to make a scene < faire une scène (устроить сцену)* vs *to hit the ceiling* и др.

Во многом благодаря стилистической разнице, абсолютной синонимии между единицами не наблюдается. Помимо принадлежности к различным регистрам речи синонимичные единицы могут обнаруживать различную степень экспрессивности и эмотивности. Подобная разница явно видна в случае последней из приведенных выше пары синонимов. В таких случаях генерализация и абстракция, типичные для французского языка и в полной мере проявляющиеся во французской фразеологии, по-видимому, продолжают оказывать свое влияние на «стилистический облик» ФК, заставляя ее казаться для носителя английского языка эмоционально недостаточной. Такое предположение подтверждается фактами перевода художественных тексов. Если контекст не предполагает иного, при переводе оригинального французского текста, содержащего этимон ФК, переводчик в большинстве случаев предпочитает использовать исконный синонимичный фразеологической кальке оборот, менее абстрактный и более эмотивный и оценочный, как в следующем примере, где в английском тексте для передачи значения французского фразеологического этимона ФК *to make a scene < faire une scène (устроить сцену)* используется исконная английская ФЕ *to make fuss*:

Aujourd'hui, par exemple, on lui avait ***fait une scène*** *pour une miniature peinte d'après la photo d'un brave homme décédé, qu'elle n'avait jamais vu.*

Today for instance they had ***made a great fuss*** *on account of a miniature painted from the photograph of an honest fellow deceased whom she had never seen.*

R.Rolland. Pierre et Luce

В описываемой ситуации события происходят в Париже во время Первой мировой войны. Персонаж — молодая девушка — зарабатывает себе на жизнь тем, что рисует портреты с фотографий для родственников солдат, погибших на фронте. Иногда портреты оказываются не по вкусу заказчикам, которые не стесняются высказывать свое неудовольствие.

В приводимом ниже примере английский переводчик также избегает употребления слишком абстрактной для английского языкового сознания ФК *to be on the point of doing smth (собираться сделать, едва не сделать что-л.).* Значение французского этимона данной кальки он передает более образным исконным фразеологизмом *to come within an inch of doing smth*, лучше передающим эмоциональное напряжение, испытываемое персонажем в описываемый момент:

Mademoiselle de la Mole râvie ne songeait qu'au bonneur d'avoir été ***sur le point d'être tuée****.*

Mademoiselle de la Mole, in an ecstasy, could think only of the felicity of having come ***within an inch of being killed****.*

Stendhal. Le rouge et le noir

Заимствованные фразеологизмы, занимая свое место в определенном семантическом поле и устанавливая внутрисистемные отношения с исконными единицами, могут влиять на «место» последних в системе английского языка. В качестве примера можно привести ФК *to give oneself airs < se donner des airs (задаваться, важничать),* которая вытеснила исконные синонимичные ей выражения *to pile on lugs* и *to put on side* из опре-

деленных сфер употребления. Употребление последних двух выражений в настоящее время ограничено областью сленга, тогда как заимствованное выражение широко используется в литературном стиле [Патрушева 1986: 144].

Еще один вид семантических отношений, который ФК могут устанавливать внутри лексико-фразеологической системы английского языка, — это деривационные отношения. Языковая единица, имеющая деривационные отношения с другой языковой единицей, может реализовывать их в одной из ипостасей: она может являться либо деривационной основой для другой единицы, либо быть дериватом другой единицы. Применительно к заимствованным единицам возможен лишь первый вариант, поскольку единицу, производную от заимствованной, по всей очевидности, следует считать исконной, т.к. она образована уже в рамках данной языковой системы, т.е. не имеет иноязычного этимона.

Таким образом, в настоящем исследовании возможно говорить о способности ФК к деривации. Анализ показывает, что ФК французского происхождения способны как к лексической, так и к фразеологической деривации.

В качестве примеров способности к лексической деривации можно привести ФЕ *to hold a candle to smb* < *tenir la chandelle à qn (потворствовать кому-л.)* и *to give smb a sack* < *donner le sac à qn (уволить кого-л.)*.

ФК *to hold a candle to smb* послужила основой для образования существительного *candle-holder (пособник)*. От ФК *to give smb a sack* был образован глагол *to sack* со значением «уволить». Лексическая деривация происходит благодаря возможностям английского словообразования, благодаря которым один из компонентов ФК образует новое слово.

Помимо способности к лексической деривации некоторые ФК проявляют способность к фразеологической деривации. Вслед за А. В. Куниным под фразеологической деривацией мы понимаем явление вторичной фразеологизации, т.е. образование ФЕ от устойчивых словосочетаний любого типа [Кунин 1980: 160]. В качестве примеров способности заимствованных ФЕ к

фразеологической деривации можно привести такие единицы, как *to buy a pig in a poke < acheter chat en poche (купить кота в мешке)*; *so goes the world < ainsi va le monde (так устроен мир);to fish in troubled waters < pêcher en eau trouble (ловить рыбу в мутной воде); he laughs best who laughs last < rira bien qui rira le dernier (хорошо смеется тот, кто смеется последним); the newly rich < nouveaux riches (нувориши, новые богатые)* и др.

Первая из упомянутых ФЕ послужила деривационной основой для образования сразу двух фразеологизмов: *a pig in a poke (кот в мешке)* и *to sell a pig in a poke (продавать кота в мешке)*. Относительно последней единицы следует заметить, что помимо деривационной она образует антонимическую связь с исходной ФЕ. ФК *so goes the world* образовала фразеологизм *how the world goes (как обстоят дела)*. От ФК *to fish in troubled waters* образован фразеологизм *to pour oil on troubled waters (действовать успокаивающе, умиротворять)*. От пословицы *he laughs best who laughs last* образован фразеологизм *to have the last laugh on smb (одержать верх над кем-л.)*. ФК *the newly rich* послужила деривационной основой и одновременно установила антонимическую связь со своим фразеологическим дериватом *the newly poor*.

Подводя итог, следует признать следующее: ФК устанавливают системные отношения с другими фразеологическими и лексическими единицами английского языка, что выражается во вхождении заимствованных единиц в определенное семантическое поле, а также в возможности возникновения синонимо-антонимических и деривационных связей с исконными английскими лексемами и фразеологизмами. Факт наличия системных отношений у ФК также свидетельствует об их натурализации и вхождении в лексико-фразеологическую систему английского языка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Алехина А. И. Фразеологическая антонимия в современном английском языке: Автореферат дис. … канд. филол. наук. — М., 1968. — 23 с.

Кириллова Н. Н. Сопоставительная фразеология романских языков. — Л. : ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1986. — 81 с.

Кунин А. В. Фразеологическая деривация в английском языке // Вопросы словообразования и фразообразования в германских языках: Сб. науч. тр. МГПИИЯ им. М. Тореза. — М., 1980. — Вып. 164. — С. 155—162.

Ножин Е. А. Англо-русский фразеологический словарь по семантическим группам (Теоретическое обоснование) // Иностранные языки: Сборник трудов. — М. : ВИИЯ, 1966. — Вып. 2. — 120 с.

Патрушева О. А. Английские фразеологические кальки и закономерности процесса их ассимиляции // Системная организация английской фразеологии: Сб. науч. тр. МГПИИЯ им. М. Тореза. — М., 1986. — Вып. 262. — С. 141—150.

Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. — М. : Школа «Языки русской культуры», 1996. — 284 с.

УДК 81’27
ББК Ш100.621
Код ВАК 10.02.19; 13.00.01

М. В. Никифорова
Екатеринбург, Россия

M. V. Nikiforova
Ekaterinburg, Russia

ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДЕЯТЕЛЯ: ПОДХОДЫ К РЕЧЕВОМУ ПОРТРЕТИРОВАНИЮ

LANGUAGE PERSONALITY OF A POLITICAL FIGURE: APPROACHES TO SPEECH PORTRAITS MAKING

Аннотация. В статье представлен обзор современных исследований феномена языковой личности в сфере политической коммуникации. Предпринята попытка классифицировать работы по данной проблематике на основании объекта исследований (анализируемых уровней языковой личности). Особое внимание уделяется перспективам комплексного изучения языковой личности политика в речежанровом аспекте.

Ключевые слова: языковая личность, речевой портрет, риторический портрет, коммуникативная компетенция, речежанровая компетенция.

Abstract. The article gives a review of recent language personality studies in the sphere of political communication. There has been made an attempt to classify the works on the issue on the basis of a research object (language personality levels). A special attention has been given to prospects of complex research of the language personality of a politician in speech genre aspect.

Keywords: language personality, speech portrait, rhetorical portrait, communicative competence, spech genre competence.

Сведения об авторе: Никифорова Марина Владимировна, аспирант кафедры риторики и межкультурной коммуникации Уральского государственного педагогического университета.

Место работы: Уральский юридический институт МВД, преподаватель кафедры иностранных языков.

About the author: Nikiforova Marina Vladimirovna, Post-graduate student of the Chair of Rhetoric and Cross-cultural Communication of the Ural State Pedagogical University.

Place of employment: the Ural Law Institute of the Ministry of Internal Affairs, the Chair of Foreign Languages.

Контактная информация: г.Екатеринбург, ул. Индустрии, д.96а, кв.11.
E-mail: armada29@yandex.ru

Смена научной парадигмы в языкознании во второй половине XX века приводит к актуализации вопроса связи человека и языка. На первый план выходит проблема языковой личности (далее ЯЛ). В отечественной лингвистике изучение феномена ЯЛ связывают в первую очередь с именами В. В. Виноградова и Ю. Н. Караулова. В. В. Виноградов был первым, кто ввел термин «языковая личность» в научный оборот, применив его в анализе образов автора и адресата в различных типах текстов [Виноградов 1980]. В трудах Ю. Н. Караулова проблема ЯЛ получает глубокое теоретическое обоснование [Караулов 2010]. Именно его концепция ЯЛ становится базовой для последующих поколений исследователей (С. Г. Воркачев, В. И. Карасик, В. П. Нерознак).

Под ЯЛ Ю. Н. Караулов понимает «совокупность способностей и характеристик человека, обусловливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются а) степенью структурно-языковой сложности, б) глубиной и точностью отражения действительности, в) определенной целевой направленностью» [Караулов, Красильникова 1989: 3]. Ю. Н. Караулов отмечает, что изучение и описание ЯЛ предполагает воссоздание структуры ЯЛ на основе ее дискурса. Комплексное изучение ЯЛ, по мнению Ю. Н. Караулова, включает а) характеристику вербально-семантического уровня ее организации; б) реконструкцию языковой картины мира, или тезауруса данной личности (характеристику когнитивного уровня); в) выявление ее жизненных или ситуативных доминант, установок, мотивов, находящих отражение в дискурсе (характеристику мотивационного уровня) [Караулов 2010: 43]. Такое описание дает возможность выявить философско-мировоззренческие предпосылки, этнонациональные особенности, социальные характеристики и историко-культурные истоки ЯЛ.

Интерес к феномену ЯЛ обусловил формирование нового направления в языкознании— лингвистической персонологии

© Никифоров М. В., 2014

(теории языковой личности), в рамках которой разрабатываются типологии, создаются различные модели и методики описания, а также апробируются приемы сбора лингвистического материала для анализа ЯЛ.

Одним из способов описания ЯЛ является создание ее речевого портрета. Исторически интерес к речевому портретированию возникает с фонетического портретирования и связывается в первую очередь с именем М. В. Панова, который в середине 60-х годов сделал ряд фонетических портретов известных общественных деятелей [Панов 2007]. В современном языкознании речевой портрет называют «функциональной моделью языковой личности» [Китайгородская, Розанова 1995: 10], «совокупностью языковых и речевых характеристик коммуникативной личности или определённого социума в отдельно взятый период существования» [Тарасенко 2007: 8], «воплощенной в речи языковой личностью» [Леорда 2006: 23] и т. д.

М. А. Гордеева в статье «Речевой портрет и способы его создания» делает детальный обзор современных работ по речевому портретированию и отмечает, что в описании речевого портрета единой строгой модели придерживаются немногие, однако в большинстве исследований уровни описания речевого портрета соответствуют уровням ЯЛ, по Ю. Н. Караулову: во-первых, это лексический уровень, при анализе которого рассматриваются особенности словоупотребления; во-вторых, уровень, отражающий представления о мире, заключенные в значении слов и выражений — картину мира говорящего; в-третьих, уровень коммуникативных ролей, стратегий и тактик [Гордеева 2008].

По мнению ряда исследователей (Т. М. Николаева, Л. П. Крысин, С. В. Леорда, М. А. Гордеева), при создании речевого портрета описание всех слоев языка не является обязательным, так как «языковые парадигмы, начиная от фонетической и кончая словообразовательной, оказываются вполне соответствующими общенормативным параметрам» [Николаева 1991: 73]. Соответственно одной из важнейших задач речевого портретирования признается фиксация «диагносцирующих пятен» [Николаева 1991: 73], под которыми понимаются «социально маркирован-

ные способы выбора и употребления языковых средств и особенности речевого поведения» [Крысин].

На современном этапе развития лингвистической науки речевому портретированию различных типов ЯЛ посвящается огромное количество работ. Исследуются те или иные аспекты речи представителей отдельных социальных и возрастных групп: носителей элитарной речевой культуры [Кочеткова 1996] и представителей современной молодежи [Гуц 1995], городских жителей [Лаптева 1995] и диалектоносителей [Иванцова 2002; 2006; Казакова 2005]. В разных аспектах описываются ЯЛ современного российского студента [Леорда 2006; Солодянкина, Хвостова 2012; Шарифуллин 2005], школьника [Константинова, Илюхина 2012; Тарасенко 2007], солдата [Гафарова 2006], русского эмигранта [Земская 2000], современного русского интеллигента [Крысин 1994] и т. д.

Вторая половина XX века отмечается также повышением интереса к речевому портретированию представителей различных профессиональных групп. В этой связи не остается без внимания и сфера политической коммуникации. Политический деятель выступает, с одной стороны, как носитель индивидуальных коммуникативно-прагматических и лингвостилистических характеристик, с другой стороны — как представитель целого класса, тип институциональной ЯЛ, несущей в себе признаки групповой принадлежности. Как правило, объектом исследований становятся политические лидеры — главы государств (В. Путин, Дж. Буш, Б. Обама, Н. Саркози), главы правительств (А. Меркель, Д. Кэмерон), лидеры политических партий и яркие представители политической оппозиции (Г. Зюганов, В. Жириновский, И. Хакамада, С. Руаяль, Х. Клинтон).

Публичный характер и огромный манипулятивный потенциал политической коммуникации обусловили интерес к ней со стороны многих лингвистических школ и направлений. Речевое портретирование политиков осуществляется в рамках и на пересечении ряда наук — социолингвистики, лингвокультурологии, прагматики, риторики и др. — и являет собой характеристику разных уровней реализации ЯЛ. В этой связи представляется

возможным разделить все многообразие работ по данной проблематике на несколько групп:

– исследования когнитивной составляющей речи политиков;
– исследования речевого поведения политика в содержательно-коммуникативном аспекте;
– риторическое портретирование политических деятелей;
– исследования акустических характеристик речи политиков.

Исследования первой группы имеют целью выявление базовых доминант ценностной иерархии ЯЛ политика, воссоздание его идеологической картины мира [Светоносова 2006; Фенина 2008]. В качестве основной единицы анализа в этих работах выступает концепт, понимаемый как «многомерное смысловое образование» [Карасик 2002: 91], единица «ментальных или психических ресурсов сознания» [Цит. по Карасик 2002: 96]. При анализе тех или иных концептов исследователи раскрывают их понятийные и ценностные составляющие и выделяют значения, образующие ядерные и периферийные смыслы в дискурсе политического деятеля. Кроме того, анализируется выражение концепта — способы его реализации в речи политика. Для этого рассматривается контекстуальное употребление концепта, все языковые средства, служащие для иллюстрации и уточнения его содержания.

Среди исследований этой группы особенно следует выделить работы, в которых когнитивная составляющая ЯЛ политического деятеля рассматривается через призму построения метафорических моделей [Дементьева 2009; Нехорошева 2012, Цаголова 2012]. Теоретико-методологической базой этих исследований являются теория концептуальной метафоры (Дж. Лакофф, М. Джонсон), дескрипторная теория метафоры (А. Н. Баранов, Ю. Н. Караулов), когнитивное изучение метафоры в школе политической лингвистики (А. П. Чудинов, Э. В. Будаев) и другие направления современной метафорологии, в основе которых лежит представление о метафоре как об особом механизме речемыслительной деятельности. Как отмечают А. П. Чудинов и Э. В. Будаев, такой подход позволяет «вывести метафору за рамки языковой системы и рассматривать ее как феномен взаимодействия языка, мышления и культуры» [Будаев, Чуди-

нов 2008: 31]. Для исследователей когнитивной системы ЯЛ политического деятеля метафора является своеобразным способом отражения идеологической картины мира политика. Метафоры анализируются с точки зрения реализации в них определенных ценностных доминант ЯЛ политика. Так, в исследовании А. М. Нехорошевой с опорой на классическую типологию концептуальных метафор Дж. Лакоффа анализируется взаимодействие основных концептов когнитивной матрицы «свой-чужой» в дискурсе канцлера Германии А. Меркель [Нехорошева 2012]. В работе М. А. Дементьевой метафора рассматривается как одно из языковых средств выражения оценки в дискурсе российских президентов В. В. Путина и Д. А. Медведева [Дементьева 2009].

К первой группе исследований мы также относим работы, в которых в качестве средств вербализации ценностных доминант ЯЛ политика рассматриваются фразеологические единицы [Седых, Сопова 2011; Сопова 2012].

Исследования второй группы, посвященные речевому портретированию политиков в содержательно-коммуникативном аспекте, основываются на системном подходе и предполагают обращение к концепции ЯЛ, разработанной Ю. Н. Карауловым [Асташова 2011; 2013; Гаврилова 2012; Осетрова 1999; Цветкова 2012]. Работы этой группы содержат описание лингвоидеологического пласта речи политического деятеля, характеристику коммуникативного поведения политика через анализ основных стратегий и тактик, а также стилистическую квалификацию наиболее частотных в речи политика языковых единиц. Так, Е. В. Осетрова для описания речевого портрета губернатора Красноярского края предлагает двухкомпонентную модель, включающую содержательную и коммуникативную составляющие. К содержательным характеристикам исследователь относит концепты (ключевые слова), модель настоящего, модель будущего и лозунги. Самым специфическим объектом из всех четырех называются лозунги: «Они «языковой анфас» политика, который стремится к тому, чтобы быть содержательно узнаваемым и отличным от любого из своих оппонентов» [Осетрова 1999: 59]. Речевую (коммуникативную) составляющую модели

речевого портрета, по мнению исследователя, составляют коммуникативный режим (монолог — диалог), жанровые предпочтения, коммуникативная успешность (речевые ошибки), а также степень искренности (правдивости) [Осетрова 1999: 66]. Кроме того, Е. В. Осетрова отмечает, что речевой портрет политика «не предъявляется обществу непосредственно, но имеет вид приблизительной, не всегда точной копии благодаря усилиям СМИ, оппонентов и общественного мнения» [Осетрова 1999: 65].

В исследовании О. И. Асташовой, посвященном изучению ЯЛ Н. Ю. Белых в динамическом аспекте, предлагается модель лингвопортретного описания, включающая в себя три уровня: лингвокогнитивный, связанный с описанием ключевых идеологических концептов в дискурсе личности; коммуникативный, раскрывающийся на базе понятий речеповеденческих стратегий и тактик; индивидуально-речевой, опирающийся на понятие речевой компетенции личности. Исследователь создает лингвопортретные варианты ЯЛ Н. Ю. Белых в зависимости от условий современной для него социальной реальности и его политического статуса: Н. Ю. Белых как оппозиционер, представитель оппозиционной партии «Союз правых сил», и Н. Ю. Белых как губернатор Кировской области, управленец, представитель федеральной власти. На основе сопоставления лингвопортретных вариантов О. И. Асташова выявляет константные и вариативные параметры ЯЛ политика, позволяющие проследить динамическую модификацию речевого портрета, обусловленную определенным социально-культурным контекстом [Асташова 2011; 2013].

Речевое портретирование политических деятелей в риторическом аспекте — составление «риторического портрета» — осуществляется в русле компетентностного подхода и предполагает анализ знаний, умений и навыков, помогающих политику оказывать планируемое воздействие на аудиторию [Гаврилова 2012; Макарова 2012; Обвинцева 2012, Паршина 2005]. Целью данных исследований является оценка риторической компетенции и определение доминирующих средств речевого воздействия в речи политического деятеля. В докторской диссертации О. Н. Паршиной, посвященной анализу стратегий и тактик в ре-

чевом поведении различных представителей российской политической элиты, составляются риторические портреты В. В. Путина, Д. С. Рогозина и А. Б. Чубайса. По мнению автора, риторическая грамотность политика проявляется в первую очередь в эффективном использовании тактик речевого поведения [Паршина 2005]. В статье О. В. Обвинцевой исследуются различные риторические и лингвостилистические средства эмоционального воздействия в предвыборных речах жен кандидатов в президенты США М. Обамы и Э. Ромни. В качестве риторических средств воздействия автор рассматривает различные топосы и их реализации в ряде эмоциональных примеров; в качестве лингвостилистических средств — лексемы с эмотивным компонентом, а также всевозможные стилистические приемы [Обвинцева 2012].

В отдельную группу исследований мы выделяем работы, в которых объектом изучения становятся акустические характеристики речи политиков [Алышева 2012; Голошумова 2002; Ковалев 2006]. Этот тип речевого портретирования относится к области аппаратной лингвистики и осуществляется с применением компьютерных аудио- и видеоредакторов. Представляется очевидным, что интонационные и иные акустические характеристики речи политика не являются самоценными, а рассматриваются как средство речевого воздействия и, шире, как средство формирования определенного образа политика, а потому анализируются с учетом их взаимодействия с синтаксическими конструкциями, лексическим наполнением и ситуативным контекстом. Так, исследование Ю. С. Алышевой посвящено выявлению доминантных характеристик речевых портретов В. В. Путина и Д. А. Медведева. Автор анализирует взаимодействие разноуровневых языковых средств, обеспечивающих своеобразие речевого портрета политиков. Наибольшее внимание при этом уделяется акустическим характеристикам звучащей речи, к которым исследователь относит особенности синтагматического членения речевого потока, доминирующие интонационные модели, паузацию, варьирование интенсивности звучания в зависимости от значимости информации и т. д. [Алышева 2012а; 2012б].

Нельзя не признать, что в условиях современной научной интеграции лингвистические исследования все чаще выходят за рамки определенной школы и ведутся на пересечении нескольких научных направлений. В этой связи отметим, что предложенная нами классификация носит сугубо приблизительный характер и ни в коей мере не претендует на завершенность и всеохватность.

Исследователи речевого поведения ЯЛ неоднократно отмечали важность речежанровой компетенции говорящего. Так, по мнению К. Ф. Седова, «степень владения/невладения личностью нормами речежанрового поведения, тяготение к тем или иным жанрам могут стать основой для типологии проявлений коммуникативной компетенции» [Цит. по Дементьев http]. В этой связи следует сказать еще об одном направлении в исследовании ЯЛ, оформившемся на стыке лингвоперсонологии и теории речевых жанров, — персонологической генристике (термин В. В. Дементьева [Дементьев http]). К важнейшим задачам данного направления относится исследование ЯЛ через призму речевого жанра, при котором на первый план выходят объем и детальные характеристики речежанровой коммуникативной компетенции ЯЛ. В. В. Дементьев отмечает, что в рамках типологии, построенной на основании «языковая личность через призму жанра» выделяются типы ЯЛ в зависимости от умений / способностей / предпочтений / репертуара используемых речевых жанров. В. В. Дементьев также отмечает, что простая фиксация речевых жанров, используемых и предпочитаемых ЯЛ, является необходимым условием для создания ее речевого портрета [Дементьев http].

На наш взгляд, речежанровый анализ становится особенно актуальным для исследования политической коммуникации, ведь публичная речь политиков — это всегда речь, детерминированная канонами определенного жанра, будь то интервью, пресс-конференция, дебаты или предвыборное обращение. В этой связи нам представляется, что именно речевое портретирование в жанровом аспекте может обеспечить наиболее комплексный подход к анализу ЯЛ политика, так как позволит не только охарактеризовать различные уровни реализации ЯЛ, но и

проследить зависимость варьирования тех или иных речевых характеристик от жанра, ситуации коммуникации, образа адресата и т. д., то есть оценить степень речежанровой и, шире, коммуникативной компетенции политика. Кроме того, анализ речевого поведения политика в рамках определенных жанров дает основания для оценки типа его ЯЛ (см., например, классификацию К. Ф. Седова [Седов 1999]).

Отметим, что термином «жанр» применительно к политическому дискурсу обычно обозначаются событийные речевые жанры (сложные речевые события [Гольдин 1997; Дубровская 1999], гипержанры [Дементьев, Седов 1998]), то есть «речевые формы, сопровождающие социально-коммуникативные ситуации и объединяющие в своем составе несколько жанров, которые в свою очередь состоят из субжанров, одноактных высказываний, входящих в состав жанра на правах тактик» [Дементьев, Седов 1998: 19].

Отметим также, что речежанровый репертуар того или иного политика в немалой степени обусловлен его политическим статусом. Так, существуют жанры, в которых может выступать только президент (инаугурационная речь, новогоднее обращение к гражданам страны), кандидаты на пост президента страны или депутаты Государственной думы (предвыборное обращение) и т. д. В этом случае речь идет, как правило, о монологических риторических жанрах. Существуют также письменные жанры, разная степень представленности которых в дискурсе политического деятеля также в основном зависит от его политического статуса (программа партии, предвыборные статьи и т. д.).

Представляется логичным, что для описания ЯЛ политика устные диалогические жанры более значимы, нежели жанры риторические и письменные, поскольку последние, хотя и могут служить основанием для измерения риторической грамотности политика, вряд ли в полной мере отражают закономерности его речевого поведения. Риторические жанры реализуются в текстах, заранее подготовленных и отредактированных (в условиях современной политической действительности не без помощи профессиональных редакторов — так называемых спичрайте-

ров), в качестве основной цели имеющих воздействие на аудиторию и представляющих политика в наиболее выгодном для него свете. Устные диалогические жанры (интервью, пресс-конференция, дебаты, токшоу), в свою очередь, характеризуются высокой степенью спонтанности коммуникации и соответственно предполагают максимально объективные результаты анализа. Отметим, что интерес к устной коммуникации в целом характеризует современную действительность и в полной мере распространяется на жанровое пространство политического дискурса: «необходимость исследования политического дискурса на материале речи политиков диктуется тенденциями развития политической коммуникации, наблюдаемыми в нашем обществе, а именно — «орализацией» общения, значительным возрастанием роли устной речи, увеличением её удельного веса в общении и повышении значимости устной речи как формы существования языка» [Паршина 2005: 16].

Итак, речевое портретирование политических деятелей является популярным направлением политической дискурсологии. Оно осуществляется в различных аспектах и в рамках (или на пресечении) различных лингвистических направлений, таких как когнитивная лингвистика, лингвокультурология, теория дискурса, риторика, прагматика и др. Особенно актуальным и перспективным, на наш взгляд, становится описание ЯЛ политика в жанровом аспекте, предполагающем жанровую квалификацию дискурса политического деятеля и описание его коммуникативно-речевого поведения в рамках заданного речежанрового репертуара. Преимущество речежанрового анализа заключается в комплексном подходе, позволяющем интегрировать содержательный, поведенческий и компетентностный аспекты. Именно при таком комплексном подходе обеспечивается максимально полное и детальное описание речевого портрета языковой личности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Алышева Ю. С. Речевой портрет В. В. Путина // Вестн. Волгогр. гос. ун-та. — 2012. — Вып. 2 (16). — С. 171—174.

Алышева Ю. С. Речевой портрет современного политического лидера: автореф.дисс. …..канд.филол.наук: 10.02.01. — Волгоград, 2012. — 21с.

Асташова О. И. Речевой портрет Н. Ю. Белых: динамический аспект // Политическая лингвистика. — 2011. — Вып. 3 (37). — С. 64—68.

Асташова О. И. Речевой портрет политика как динамический феномен: автореф. дисс. … канд.филол.наук: 10.02.01. — Екатеринбург, 2012. — 23 с.

Будаев Э. В., Чудинов А. П. Зарубежная политическая метафорология. — Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т., 2008. — 248 с.

Виноградов В. В. Избранные труды: О языке художественной прозы. — М. : Наука, 1980. — С. 53—175.

Гаврилова М. В. Некоторые черты речевого портрета первого президента России Б. Ельцина // Политическая лингвистика. — 2012. — Вып. 4. — С. 17—22.

Гафарова А. С. Речевой портрет: социолигнвистические характеристики: автореф.дисс…. канд.филол.наук: 10.02.19. — Тверь, 2006. — 20 с.

Голошумова О. И. Роль интонации и других языковых средств в формировании и оптимизации имиджа политического лидера: На материале публичных выступлений американских политических деятелей : Дисс. … канд.фил.наук: 10.02.04. — М., 2002. — 203 с.

Гольдин В. Е. Имена речевых событий, поступков и жанры русской речи // Жанры речи: сб. науч. Статей. — 1997. — Вып. 1. — С. 23—34.

Гордеева, М. Н. Речевой портрет и способы его описания // Лингвостилистические и лингводидактические проблемы коммуникации. — 2008. — Вып. 6. — С. 89 — 101.

Гуц Е. Н. К проблеме типичных речевых жанров языковой личности подростка // Жанры речи. — 1997. — Вып. 1. — С. 131—137.

Дементьев В. В., Седов К. Ф. Социопрагматический аспект теории речевых жанров. — Саратов: Изд-во Сарат. гос. пед. ин-та, 1998. — 107 с.

Дементьев В. В. Персонологическая генристика: URL: http://www.sgu.ru/structure/philological/linghist/sbornik-zhanry-rechi/materialy-vypuskov/vypusk-7.

Дементьева М. К. Языковые средства выражения оценки в современном Российском официальном политическом дискурсе // Политическая лингвистика. — 2009. — Вып. 4. — С. 82—92.

Дубровская О. Н. . Сложные речевые события и речевые жанры // Жанры речи. — 1999. — Вып. 2.— С. 101—107.

Земская Е. А. Речевой портрет эмигрантки первой волны (к вопросу об объяснительной силе теории естественной морфологии) // Русский язык сегодня. — М., 2000. — С. 100—121.

Иванцова Е. В. Феномен диалектной языковой личности. — Томск: Изд-во Том. ун-та, 2002. — 312 с.

Иванцова Е. В. Изучение языковой личности в Томской лингвистической школе // Вестник Томского государственного университета. — 2006. — Вып. 291. — С. 5—11.

Казакова О. А. Диалектная личность в жанровом аспекте // Томск: Изд-во ТПУ, 2007. — 200 с.

Караулов Ю. Н., Красильникова Е. В. Русская языковая личность и задачи ее изучения // Язык и личность. — М. : Наука, 1989. — С. 3—11.

Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. — М. : Издательство ЛКИ, 2010. — 264с.

Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. — Волгоград: Перемена, 2002. — 477 с.

Китайгородская, М. В., Розанова, Н. Н. Русский речевой портрет. Фонохрестоматия. — М., 1995. — 128 с.

Ковалев Ю. В. Интонация публичной политической речи: прагматический аспект. — М. : РУДН, 2006. — 204 с.

Константинова Л. А., Илюхина О. В. Учет особенностей языковой личности школьника при обучении русскому языку // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. — 2012. — Вып. 1—2. — С. 292—297.

Кочеткова Т. В. Проблема изучения языковой личности носителя элитарной речевой культуры (обзор) // Вопросы стилистики. Язык и человек. — 1996. — Вып. 26. — С. 14—24.

Крысин Л. П. Современный русский интеллигент: попытка речевого портрета: URL: http://www.philology.ru/linguistics2/krysin-01.htm.

Лаптева О. А. Изучение устной городской разговорной речи в местных центрах // Вопросы языкознания. — 1995. — Вып. 5 — С. 127—141.

Леорда С. В. Речевой портрет современного студента: автореф. дисс….канд.филол.наук: 10.02.01. — Саратов, 2006. —17 с.

Макарова В. В. Риторический портрет П. А. Столыпина: образ России в речах 1906-1911 годов // Научный диалог. — 2012. — Вып. 8. — С. 208—215.

Михалевич О. В. Проблема изучения языковой личности в лингвистике: исторический аспект // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. — 2011. — Вып. 1. — С. 145—151.

Нехорошева А. М. Концептуальная метафора как механизм реализации когнитивной матрицы «свой-чужой» в политическом дискурсе (на примере выступлений Ангелы Меркель) // Политическая лингвистика. — 2012. — Вып. 4. — С. 157—162.

Николаева Т. М. Социолингвистический портрет» и методы его описания // Русский язык и современность. Проблемы и перспективы развития русистики: докл. Всесоюз. науч. конф. — 1991. — Ч. 2. — С. 73—75.

Обвинцева О. В. Средства эмоционального воздействия в предвыборных речах жен кандидатов в президенты США М. Обамы и Э. Ромни // Политическая лингвистика. — 2012. — Вып. 4. — С. 163—167.

Панов М. В. История русского литературного произношения XVIII—XX вв. — М., 2007. — 456 с.

Светоносова Т. А. Сопоставительное исследование ценностей в российском и американском политическом дискурсе: автореф. дисс. …. канд. филол. наук: 10.02.20. — 2006. — 174 с.

Седов К. Ф. О жанровой природе дискурсивного мышления языковой личности // Жанры речи. — 1999. — Вып. 2. — С. 14—28.

Седых А. П., Сопова И. В. Фразеологическая коммуникация как способ актуализации языковой личности политика

(на материале дискурса А. Меркель) // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Гуманитарные науки. — 2011. — Вып. 12. — Т. 10. — С. 145—153.

Солодянкина Н. В., Хвостова А. В. Речевой портрет студента-филолога // Русская языковая личность в современном коммуникативном пространстве. Материалы Международной научной конференции. — Бийск, 2012. — С. 155—159.

Сопова И. В. Фразеология и институциональный дискурс в лингвоперсонологическом аспекте (на материале речевых манифестаций В. В. Путина и А. Меркель) : автореф. дис. … канд. филол. наук.: 10.02.20. — Белгород, 2011. — 22 с.

Паршина О. Н. Стратегии и тактики речевого поведения современной политической элиты России: дисс. … доктора филол.наук: 10.02.01. — Саратов, 2005. — 325с.

Тарасенко Т. П. Языковая личность старшеклассника в аспекте ее речевых реализаций (на материале данных ассоциативного эксперимента и социолекта школьников Краснодара): автореф. дисс. … канд. филол. наук: 10.02.01. — Краснодар, 2007. — 26 с.

Фенина В. В. Репрезентация культурных ценностей во французском политическом дискурсе // Политическая лингвистика. — 2008. — Вып. 25. — С. 102—115.

Цаголова В. А. Лингвокультурный портрет женщины-политика (на примере федерального канцлера Германии Ангелы Меркель): URL: http://www.science-education.ru/106-7790.

Цветкова Е. Б. Языковая специфика текстов политических речей Ангелы Меркель // Вестник Белтийского Федерального университета им. И. Канта. — 2013. — Вып. 2. — С. 153—160.

УДК 811.131.1’36
ББК Ш147
Код ВАК 10.02.04

М. В. Петров
Екатеринбург, Россия

M. V. Petrov
Ekaterinburg, Russia

ФОРМЫ И ФУНКЦИИ ЯДЕРНЫХ ТОНОВ В ДИСКУРСЕ ПУБЛИЧНЫХ ВЫСТУПЛЕНИЙ ДЭВИДА КЭМЕРОНА [1]

FORMS AND FUNCTIONS OF NUCLEAR TONES IN THE DISCOURSE OF DAVID CAMERON’S PUBLIC SPEECHES

Аннотация. В данной статье при помощи комплексного метода описываются тональные формы и их функциональные роли в дискурсе публичных обращений Д. Кэмерона. В центре внимания находятся ядерные тоны, которые выявляются при помощи компьютерной программы речевого анализа, описываются их формы и функции. В конце автор делает выводы о частотности тонов.

Ключевые слова: интонация, ядерный тон, автосегментный анализ, дискурс.

Abstract: The present article deals with the description of the forms and functions of tones used by D. Cameron in his public speeches. The emphasis is on some nuclear tones, which are identified by means of a computer program of speech analysis, then their forms and functions are thoroughly described. At the end of the article the author draws some conclusions about the frequency of the tones.

Keywords: intonation, nuclear tone, autosegmental analysis, discourse.

Сведения об авторе: Петров Максим Вадимович, ассистент кафедры английского языка, методики и переводоведения.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

About the Author: Petrov Maxim Vadimovich, Assistant of the Chair of the English Language, Language Teaching Methods and Translation Theory.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

[1] Статья подготовлена при поддержке Российского гуманитарного научного фонда: проект 14-04-00268 «Политическая лингвистика: проблематика, методология, аспекты исследования и перспективы развития научного направления».

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 459.
e-mail: maxthestudent@yandex.ru .

На современном этапе развития политическая лингвистика уделяет пристальное внимание устной речевой деятельности политиков, которая обязательно имеет свое интонационное оформление. По мнению Л. Н. Попова, «в тоне, в живой интонации выражается все многообразие политического дискурса, что позволяет достаточно точно и объективно определить мотивы, цели, интересы, а также предсказать результаты речевой деятельности того или иного политика» [Попов 2010:131]. Таким образом, анализ интонационных структур может дать более точную характеристику дискурса политического деятеля, поскольку интонация обладает рядом функций. Так, например, Н. Д. Светозарова выделяет следующие функции: 1) организации и членения речевого потока; 2) выражения степени связи между единицами членения; 3) оформления и противопоставления типов высказываний (во взаимодействии с синтаксисом и лексикой); 4) выражения отношений между элементами интонационных единиц (актуальность для речевых отрезков и смысловых отношений, определение интонационного центра ударением); 5) выражения эмоциональных значений и оттенков [Светозарова 1982]. Н. В. Черемисина-Ениколопова утверждает, что в различных языках интонация выполняет следующий ряд функций: 1) коммуникативную; 2) смыслоразличительную (фонологическую); 3) кульминативную (выделительную); 4) синтезирующую (объединительную); 5) делимитативную (разграничительную); 6) эмоциональную; 7) экспрессивную [Черемисина-Ениколопова 2013: 19]. Также автор выделяет у интонации такие дополнительные функции, как апеллятивную, обладающую прагматическим потенциалом, и эстетическую.

Как показал обзор зарубежной литературы, лингвисты выделяют следующие основные функции интонации: 1) грамматическая (grammatical) [Blum 2001; Chun 2002; Couper-Kuhlen 1986; Crystal 1985; Halliday 1967; Lind 2008; Wells 2006 и др.];

© Петров М. В., 2014

2) модальная (attitudinal) [O'Connor, Arnold 1973; Chun 2002; Couper-Kuhlen 1986 Fry 1974; Lind 2008; Taylor 1993; Wells 2006; Wichmann 2002 и др.]; 3) дискурсивная (discursive) [Chun 2002; Couper-Kuhlen 1986; Levis 1999; Lind 2008; Ranalli 2002; Wells 2006 и др.]; 4) прагматическая (pragmatic) [Couper-Kuhlen 1986; Wells 2006; Lind 2008 и др.]. Также, некоторыми из них выделяются такие функции, как психологическая (psychological) [Wells 2006] и индексикальная или социолингвистическая (indexical) [Chun 2002; Couper-Kuhlen 1986; Wells 2006 и др].

Исходя из всего этого, возникает ряд вопросов:

1. При помощи каких средств интонации выполняются данные функции?

2. Какие средства являются наиболее частотными и важными?

3. Осуществление каких функций преследует Д. Кэмерон в своих выступлениях?

Отвечая на эти вопросы, можно сказать, что выполнение данных функции становится возможным при использовании темпа, тембра [Черемисина-Ениколопова 2014: 24], акцента [Кодзасов, Кривнова 2001: 382] и др. Как отмечают С. В. Кодзасов и О. Ф. Кривнова, наиболее важные функции интонации выполняются акцентами, главным признаком которых является изменение тона [Там же: 382]. Тем самым, можно сделать вывод о том, что при описании интонации следует обращать особое внимание на тон, поскольку он являются одним из главных способов осуществления той или иной функции.

Таким образом, цель данной статьи является выявление и описание форм (структур) ядерных тонов и присущих им функций в дискурсе публичных обращений Д. Кэмерона. Выбор именно ядерных тонов связан с тем, что они обладают наибольшей семантической нагрузкой и являются обязательным компонентом любой интонационной группы.

Материалом для настоящего исследования послужила цифровая аудиозапись выступления премьер-министра, продолжительность которой составляет 30 минут. Корпус выборки составил 702 ядерных тона.

В качестве основного метода применялся описательный метод, реализованный с помощью комплекса более частных методов и приемов анализа, а именно:

- анализ на слух;
- компьютерный анализ;
- автосегментно-метрический анализ;
- дискурс-анализ.

Сначала проводился анализ на слух, а затем для его верификации использовалась компьютерная программа *Praat*, при помощи которой были получены осциллографические рисунки. Ядерные тоны обозначались согласно нотации Дж. Пьерхумберт [Pierrhumbert 1980] в незначительно измененном виде.

Проанализировав материал, мы выявили следующие ключевые ядерные тоны:

1) H*L
2) L*H
3) H*LH
4) L*HL
5) H*H

Теперь перейдем к конкретной интерпретации полученных нами результатов.

Тон H*L (Рисунок 1) является наиболее частотным в данном выступлении Д. Кэмерона, так как составляет 45 %. На Рисунке 1 представлена интонограмма слова *more (of)*, которое встречается в следующем примере:

…because this is exactly the sort of business Britain needs ***more of****: making more things, designing more things, inventing more things, exporting more things…* [David Cameron Economy speech 2013].

Как нам удалось выяснить, этот тон может иметь разные функции в дискурсе (они указаны в Таблице 1 в конце статьи), но в данном примере можно видеть некоторую выделенность в высказывании (эмфаза или кульминативная функция). Эмфаза в других контекстах может усиливаться за счет высокого регистра. Также, следует отметить, что данный тон в других примерах использовался при перечислении фактов, для чего обычно ис-

пользуется тон L*H. Применение данного тона в этом контексте можно считать своего рода тактикой: Д. Кэмерон не просто перечисляет факты, а призывает свою публику согласиться с ним в том, что Британии нужно больше создавать, изобретать, экспортировать, т.е. здесь речь идет о прагматической функции данного ядерного тона.

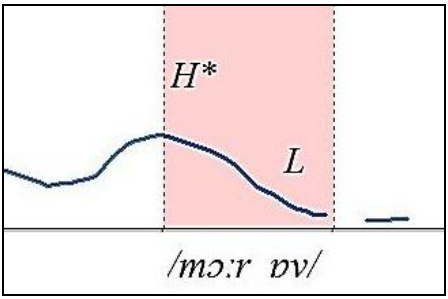

Рис. 1

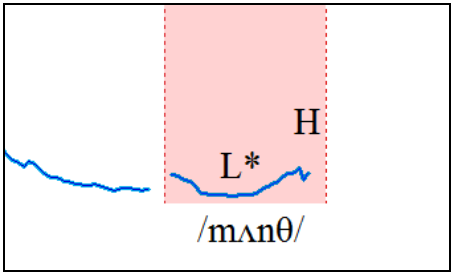

Рис. 2

На Рисунке 2 изображена интонограмма слова *month*, контекстом которого является следующий:

«Families are struggling with the bills at the end of the ***month****. Some are just a paycheque away from going into the red. Parents are worried about what the future holds for their children» [David Cameron Economy speech 2013].*

Данный тон является вторым по частотности — *25 %*. В данном контексте он используется в качестве перечисления проблем, с которыми британцы на данный момент сталкиваются: счета, долги, неясное будущее детей и т. д. Следует также

отметить, что данный тон использовался в большинстве случаев при перечислении отрицательных моментов бывшей экономической политики, т.е. используя данный ядерный тон, Д. Кэмерон давал понять своей публике, что предыдущая политика оказалась весьма неэффективной, что в результате такой политики в Британии появилось достаточное количество проблем с дефицитом.

На Рисунке 3 можно увидеть интонограмму слова *plan* в следующем контексте:

But I'm here to say that's not going to happen. Because we have a ***plan*** *to get through these difficulties — and to get through them together. It's a plan to fix the fundamental problems in our economy, to get the jobs and growth that will make our country a success in the Global Race…* [David Cameron Economy speech 2013].

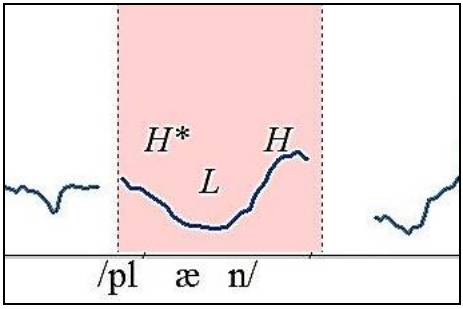

Рис. 3

Данный акцент выполняет функцию эмфазы, т.е. Д. Кэмерон привлекает к себе внимание и говорит том, что у них есть некоторый план, при помощи которого возможно решить проблемы, связанные с экономикой, рабочими местами и т. д. Частотность использования данного акцента составляет 14 %, но прагматический потенциал все также актуален. В большинстве примеров данный тон носил разделительный характер, а именно падение приходилось на одно слово, а повышение — на другое. При помощи такого сложного ядерного тона Д. Кэмерон говорил о положительных сторонах нового экономического плана, который уже принес свои плоды и значительно сократил количество проблем (например, структурный

дефицит), которые были не по силам другим стратегиям и планам.

На Рисунке 4 показана интонограмма тона L*HL на слове *vital* в данном контексте:

Second, with the banking system badly damaged it is ***vital*** *to recognise that you need more than just fiscal responsibility to turn low interest rates into the affordable loans essential for businesses…* [David Cameron Economy speech 2013].

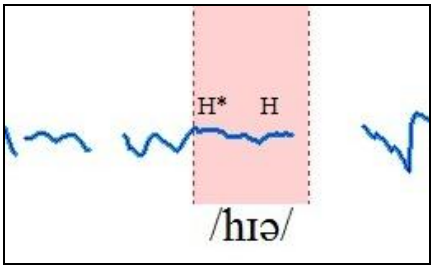

Рис. 4

Данный тон также используется в качестве эмфазы, привлечения внимания и акцента на том, что необходимо принять шаги касательно выдаваемых предприятиям кредитов.

Ядерный тон H*H является наименее частотным в данном выступлении — 6 %. К функциям такого тона можно отнести незавершенность высказывания, положительная оценка и подготовка публики к другой или новой информации. На Рисунке 5 можно увидеть интонограмму слова *here*, встречающегося в следующем примере:

Can I say what a pleasure it is to be here, and what a pleasure it is to be ***here*** *in a business like this?* [David Cameron Economy speech 2013].

В данном контексте функция акцента заключается в том, чтобы подготовить публику к информации, которая будет произнесена после данного тона. Создается некоторое напряжение или заинтересованность в том, что скажет Д. Кэмерон дальше.

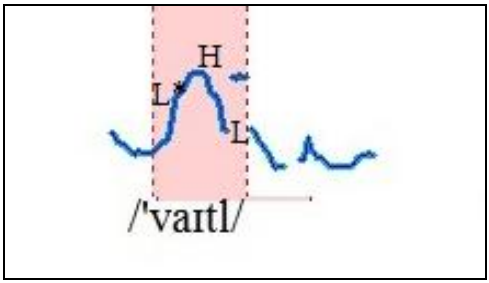

Рис. 5

Все выше сказанное можно кратко суммировать в виде таблицы, в которой отображены функции, встретившиеся нам в других контекстах настоящего выступления (Таблица 1):

Таблица 1

Тон	Количество (проценты)	Функции
H*L	316 (45 %)	Эмфаза, степень которой увеличивается за счет высокого регистра, перечисление положительных стратегий, призыв к соглашению (прагматическая функция), категорическое утверждение, объяснение неправильной тактики со стороны правительства и народа, личное неодобрение (модальная функция), утверждение и т. д.
L*H	175 (25 %)	Перечисление в основном отрицательных (неблагоприятных) фактов и факторов, стратегий, которые нужно принять, критические комментарии и т. д.
H*LH	98 (14 %)	Эмфаза, привлечение внимания, акцент на неэффективности выбранной стратегии, на преимуществах нового плана, который политик предлагает во время своего выступления, на проблемах, которые заслуживают должного внимания (прагматическая) и т. д.
L*HL	70 (10 %)	Эмфаза, акцент на статистической информации, удивление (модальная функция) и т. д.
H*H	43 (6 %)	Незаконченность высказывания, создание напряжения и заинтересованности и т. д.

Как мы видим из таблицы выше, функции ядерного тона H*L являются более важными для Д. Кэмерона, чем те у тона H*H. Для политика важно, чтобы с ним согласилась его публика, поэтому он так часто использует его в своих публичных речах. При помощи данного ядерного тона предоставляется возможным акцентировать внимание на неправильных тактиках, в результате которых страна получила много экономических проблем, которые в свою очередь интонационно оформляются в виде тона L*H, но, используя ядерный тон H*LH, премьер-министру удается «разрекламировать» свой план, который уже помог частично элиминировать большую часть этих проблем, и убедить своих слушателей, что именно этот план позволит их стране процветать на должном уровне.

Подводя итоги, можно сказать, что первые три ядерных тона следует считать доминирующими в данном выступлении Д. Кэмерона, так как они выполняют ряд важных функций. Необходимо отметить, что максимальный эффект достигается за счет использования этих ядерных тонов в комплексе друг с другом.

В дальнейшем планируется анализ тонов, образующих друг с другом более сложные структуры, что позволит дать более точную и комплексную интонационную составляющую дискурса Д. Кэмерона.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Кодзасов С. В., Кривнова О. Ф. Общая фонетика. — М. : Изд-во Российского государственного гуманитарного университета, 2001. — 592 с.

Попов Л. Н. Интонация политика: власть и оппозиция. // Политическая лингвистика. — 2010. — № 1. — С. 131 — 134.

Светозарова Н .Д. Интонационная система русского языка. JU: Изд-во Ленингр. ун-та, 1982. — 175 с.

Черемисина-Ениколопова Н. В. Законы и правила русской интонации: учеб. пособие. — 2-е изд., стер. — М. : ФЛИНТА, 2013. — 520 с.

Blum R. V. Intonation and Interrogation in English: It’s All a Matter of Defaults. Université de Nice Sophia Antipolis. Internet

http: // http://www.univpau.fr/ANGLAIS/alaes/blum.htm (дата обращения: 02.03.2014).

Chun D. M. Discourse Intonation in L2: From Theory and Research to Practice. — Library of Congress Cataloging-in-Publication Data, 2002.

Cooper-Kuhlen E. An Introduction to English Prosody. — Tübingen,1986.

Crystal D. Prosodic Systems and Intonation in English, Cambridge University Press, 1985.

Halliday M. A. K. Intonation and Grammar in British English. — The Hague, 1967.

Levis J. M. The Intonation and Meaning of Yes/No Questions. World Englishes, 18, 3+. Retrieved May 14, 2004, from Academic Search Premier database, 1999.

O'Connor J. D., G. F. Arnold. The Intonation of Colloquial English, Longman, 1973.

Pierrehumbert J. B. The Phonology and Phonetics of English Intonation. PhD thesis. MIT, 1980.

Ranalli, J. M. Discourse Intonation: To Teach or not to Teach? Birmingham: University of Birmingham. Internet http: // http://www.cels.bham.ac.uk/resources/essays/Rannali4.pdf (дата обращения: 02.03.2014).

Taylor D. S. Intonation and Accent in English: What Teachers Need to Know. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 31, 1-21. Communication & Mass Media Complete database, 1993.

Wells J. C. English Intonation: An Introduction. — Cambridge University Press. — 2006.

ИСТОЧНИКИ МАТЕРИАЛА

Cameron D. Economy speech [Electronic resource] — Режим доступа. — URL: https://www.gov.uk/government/speeches/economy-speech-delivered-by-david-cameron.

Cameron D. David Cameron speech on UK economy [Electronic resource] — Режим доступа. — URL: http://www.youtube.com/watch?v=8vm17atjKdo.

УДК 81’42 (Диаз Дж.)
ББК Ш105.51
Код ВАК 10.02.20

Д. В. Питолин
Екатеринбург, Россия

D. V. Pitolin
Ekaterinburg, Russia

МЕТАФОРИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КОНЦЕПТА «ЧУЖОЙ» В РАМКАХ ДИХОТОМИИ «СВОЙ—ЧУЖОЙ» В СБОРНИКЕ РАССКАЗОВ ДЖ. ДИАЗА «THIS IS HOW YOU LOSE HER» [1]

METAPHORICAL MODELING OF THE CONCEPT “ALIEN” WITHIN THE DICHOTOMY “ONE’S OWN — ALIEN” IN THE SHORT STORY COLLECTION “THIS IS HOW YOU LOSE HER” BY JUNOT DÍAZ

Аннотация. В статье рассматривается метафорическое моделирование концепта «чужой» в сборнике рассказов Дж. Диаза «This is how you lose her».

Ключевые слова: концептуальная метафора, дихотомия «свой — чужой», спанглиш, литература на спанглише.

Abstract. In this article the matter of metaphorical modeling of the concept “alien” in the short story collection “This is how you lose her» by Junot Díaz is considered .

Keywords: conceptual metaphor, dichotomy “own — alien», Spanglish, literature in Spanglish.

Сведения об авторе: Питолин Данил Викторович, ассистент кафедры английского языка, методики и переводоведения.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

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

e-mail: danilpitolin@gmail.com.

About the Author: Pitolin Danil Victorovich, Assistant of the Chair of the English Language, Language Teaching Methods and Translation Theory.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Статья подготовлена при поддержке Российского гуманитарного научного фонда: проект 14-04-00268 «Политическая лингвистика: проблематика, методология, аспекты исследования и перспективы развития научного направления».

Данная статья посвящена изучению метафорического моделирования концепта «чужой» в рамках концептуальной диады «свой — чужой» в сборнике рассказов Дж. Диаза «This is how you lose her». Методика предлагаемого исследования основана на теории концептуальной метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона, теории метафорического моделирования (Н. Д. Арутюнова, Е. С. Кубрякова, А. П. Чудинов) и теории концептов В. И. Карасика, которые обеспечивают выделение основных метафорических моделей.

Многие годы исследователей привлекает изучение дихотомии «свой — чужой», так как она является одной из базовых оппозиций, формирующих языковую картину мира. Согласно некоторым теориям, дихотомия «свой — чужой» возникла на заре развития языка. Как отмечает Ю. С. Степанов, она «в разных видах пронизывает всю культуру и является одним из главных концептов всякого коллективного, массового, народного, национального мироощущения» [Степанов 2004: 126]. Таким образом, начиная с архаичной модели мира, где механизм дифференциации реальности на «своих» и «чужих», «друзей» и «врагов», «местных» и «пришельцев» был необходимым условием выживания как индивида, так и группы людей, заканчивая сегодняшним днём, рассматриваемая дихотомия является фундаментом для большой части языковой картины мира. Помимо этого, дихотомия «свой — чужой» необходима для появления и предшествует становлению категории личностной идентификации — «я» [Кон 1978: 128]. Результаты различных исследований оппозиции «свой — чужой» с позиции лингвокультурологии позволяют сделать наиболее обобщенные выводы о ее универсальных или обусловленных национальной спецификой свойствах, статусе в различных культурах, связи с другими концептуальными диадами (M. Bamberg 2004, J. Fabian 1996, В. И. Карасик, 2002, В. В. Красных 2003, А. Н. Серебренникова 2005, Ю. С. Степанов 2004, Т. В. Цивьян 2005 и др.).

Необходимо отметить и социальное значение диады «свой — чужой»: она определяет степень интеграции определённых групп в социум. В социальной среде, где самоидентификация — вопрос до сих пор небанальный и неоднозначный, функциони-

© Питолин Д. В., 2014

рование диады «свой — чужой» вызывает отдельный интерес. Учитывая постоянный приток мигрантов в США из стран Латинской Америки, а также то, что большая часть южных и западных регионов США ранее были испаноязычными, в этой стране сформировалась многочисленная группа носителей так называемого спанглиша — результата языкового контакта английского и испанского языков. Долгие годы в США существовал стереотип об иммигрантах из Латинской Америки как о неграмотных и бескультурных людях, пригодных лишь для тяжёлого физического труда. Ранее считалось, что спанглиш как языковое явление появился из неспособности первого поколения латиноамериканских иммигрантов выучить английский, а второго поколения — свободно говорить на английском и испанском языке. Однако сейчас многие преподаватели университетов, политики, высокопоставленные юристы и писатели, связывающие самоидентификацию со спанглишем, наглядно опровергают тезис о недостаточном знании классических языков среди латиноамериканцев. Статус спанглиша как языкового явления до сих пор является предметом споров. Существуют подчас прямо противоположные мнения относительно спанглиша: одни считают его проявлением банальной неграмотности [Betanzos Palacios 2001] другие — языком, который вскоре вытеснит и английский и испанский из Нового Света, став единым для обеих Америк [Stavans 2001]. Наиболее выдержанным и адекватным представляется, однако, мнение о спанглише как интерязыке [Franco, Solorio 2007]. Уже несколько десятков лет в США пишется и издаётся литература на спанглише, широкое признание общества и критиков в качестве полноценной и полновесной литературной традиции это течение получило лишь в двухтысячных. Одним из главных творцов общественного признания можно назвать Джунота Диаза. Переехав из Доминиканской республики в США в возрасте шести лет, он получил школьное и университетское образование, а затем стал постоянным автором журнала The New Yorker, лауреатом Пулитцеровской премии и профессором Массачусетского Технологического Института. И герои его книг, и он сам постоянно идентифицировали себя с помощью спанглиша,

опровергая представление о спанглише как средстве коммуникации полуграмотных чернорабочих.

Основной темой большинства произведений Диаза представляется судьба иммигрантов. Для них кроме проблем насущных и материальных главным моральным вопросом остаётся самоидентификация. Тем ярче и интереснее раскрываются в тексте метафоры «чужого». Доминирует как во всём творчестве Диаза, так и в рассматриваемом сборнике рассказов, деление на «своих» и «чужих» по этническому и национальному признаку.

В первую очередь, дифференциация происходит по самому очевидному признаку — внешности, а, точнее, цвету кожи. Из-за культурных, но прежде всего исторических и социальных различий однозначно чужими признаются европеоиды. Слово «gringo» — «гринго», которым изначально называли неговорящих по-испански англичан, со временем несколько изменило своё значение и стало оскорбительным прозвищем для всех светлокожих людей. *The gringo children watched me from a distance and then walked away. Дети гринго посмотрели на меня издалека и ушли.* Так описывает своё знакомство с американцами герой одного из рассказов. Напряжённая первая встреча сразу расставляет всё по своим местам: «белые» дети не подходят к латиноамериканцу, а он цедит им презрительное «гринго». Автор не забывает и про термины времён сегрегации. *All the white people would be. All that would be left here would be us colored folks. Все белые будут в порядке. Здесь останемся только мы, цветные.* В рамках стратегии переключения кодов, герои рассказов зачастую переходят на испанский, чтобы охарактеризовать кого-нибудь как «белого», подчеркнув не только самим словом, но и языком на котором оно произнесено чуждость этого человека своей культуре. *After six months he moved them in with a fat widow una blanca asquerosa who hated Lora. Через шесть месяцев он перевёз их в квартиру к толстой вдове una blanca asquerosa (отвратительной белой), которая ненавидела Лору.* Однако не всегда герои ограничиваются лишь расовой принадлежностью. Понятие «white trash» безусловно указывает на расу человека, но в первую очередь характеризует его соци-

альный статус. Это ещё одна номинация белых, которую латиноамериканцы переняли у афроамериканцев, называвших так опустившихся белых американцев на юге США. В англо-русских словарях это словосочетание описательно переводят как «деклассированные элементы среди белого населения». *You were whitetrash from outside of Patterson. Ты был белым отбросом общества с окраин Паттерсона.* Герои рассказов Диаза не испытывают особенной эмпатии по отношению к подобным людям и также категоризируют их как однозначно чужих.

В сборнике рассказов «This is how you lose her» базовую метафорическая модель дихотомии «свой — чужой», основанную на расовой принадлежности, несколько упростив, можно определить как «темнокожие — свои», «белые — чужие», однако существуют определённые условия и контекст отступления от неё, и даже переход к прямо противоположной. Несмотря на социальную близость к афроамериканцам в случае возникновения разногласий, латиноамериканцы для отмежевания от них используют тоже табуированное «слово на букву Н», что и в разговоре с белыми американцами для определения общности с афроамериканцами. *None of us wanted to be niggers. Not for nothing. Никто из нас не хотел быть чёрным. Ни за что.* Какими бы ни были суровыми обстоятельства по отношению как к латиноамериканцам, так и к афроамериканцам, «своими» они понимают друг друга лишь в противопоставлении «белым», но в других ситуациях не забывают своих различий.

В части воспоминаний о романтических отношениях на родине с доминиканкой герой следующим образом описывает отношение к ней своей матери: *If she wasn't getting on her about the way she dressed, how she ate (with her mouth open), how she walked, about her campesina-ness about her prieta-ness… Если она (мать) не придиралась к тому как она (девушка) одевается, как она ест (с открытым ртом), как она ходит, к её campesina-ness (крестьянскости) и её priets-ness (смуглости).* Очевидно, что в данном контексте тёмный цвет кожи не является признаком принадлежности к «своим», а, напротив, указывает на внутреннее деление на более культурных жителей города с более светлой кожей и темнокожих простых сельских жителей.

Кроме этнических/расовых метафор, которые широко и разнообразно представлены в книге Дж. Диаза, автор использует зоометафоры в моделировании метафорического концепта «чужой» *At least one Eurofuck beached out on a towel like some scary pale monster that the sea's vomited up. По меньшей мере один еврохмырь лежал на пляжном полотенце как страшный бледный монстр, которого отрыгнуло море*. Вид бледного человека на доминиканском пляже среди смуглых латиноамериканцев настолько впечатляет героя, что чуть позже он сравнивает его с уже конкретным морским обитателем — кальмаром.

Анализ способов метафорического моделирования концепта «чужой» в рамках концептуальной диады «свой — чужой» в сборнике рассказов Дж. Диаза «This is how you lose her», представленный в данной статье, показывает, что в преимущественно в этой книге представлены метафоры со сферой-источником «этническая и расовая принадлежность», но из-за неоднозначности вопроса самоидентификации носителей спанглиша, одни и те же метафоры могут относиться как к «своей» так и к «чужой» действительности. Кроме того в данном сборнике рассказов рассматриваемая концептуальная диада моделируется также с помощью зоометафор.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Кон И. С. Открытие «я». — М. : Политиздат, 1978. — 336 с.

Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры.: Изд. 3-е, испр. и доп. — М. : Академический проект, 2004.— 992 с.

Betanzos Palacios O. El español en Estados Unidos: problemas y logros. II Congreso Internacional de la Lengua Española. Valladolid, España, 2001. URL: http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/3_el_espanol_en_los_eeuu/betanzos_o.htm (дата обращения: 31.07.2014)

Franco J. C., Solorio T. Baby-Steps Towards Building a Spanglish Language Model — UTEP Technical Departmental, 2007 — 11 p.

Morales E. Living in Spanglish: The search for a new Latino identity in America. —New York: St. Martin's Press, 2002. — p. 8.

Stavans I. Spanglish: The making of a new American Language. New York: Harper Perennial, 2003. — p. 6.

УДК 81’42 (Этвуд М.)
ББК 81.055.1
Код ВАК 10.01.08

Н. Г. Шехтман
Екатеринбург, Россия

Shekhtman N. G.
Ekaterinburg, Russia

ОБРАЗЕЦ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА ПО ТИПУ «КОММЕНТИРОВАНИЕ»

COMMENTING ON A BELLES-LETTRES TEXT: AN INTERPRETATION SAMPLE

Аннотация. Статья содержит образец лингвостилистического анализа текста на примере отрывка из романа М. Этвуд «Слепой убийца». Анализ выполнен на английском языке. Рассматриваются фонетические, лексические и синтаксические выразительные средства и стилистические приемы, а также эффекты, которые они создают.

Ключевые слова: лингвостилистика, интерпретация текста, художественная литература, стилистические приемы, выразительные средства языка.

Abstract. The paper contains a sample of linguostylistic text analysis on the material of an extract from the novel “The Blind Assassin” by M. Atwood. The analysis is written in English. Phonetic, lexical and syntactical expressive means and stylistic devices are discussed, the effects they create are commented upon.

Keywords: linguostylistics, text interpretation, belles-lettres, stylistic devices, expressive means.

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

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

About the Author: Shekhtman Natalia Georgiyevna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Chair of the English Language, Language Teaching Methods and Translation Theory.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 379.
e-mail: natalia.sh2@gmail.com.

В данной статье мы предлагаем образец лингвостилистического анализа отрывка романа Маргарет Этвуд «Слепой убийца». Материал статьи может быть использован в преподавании курсов «стилистика английского языка» и «интерпретация текста» на языковых факультетах.

Анализ выполнен по схеме, которая носит название «комментирование» и которая была разработана и детально описана И. В. Арнольд и Н. Я. Дьяконовой [1979]. Особенности данного подхода заключаются в высокой степени его вариативности по сравнению, например, с анализом текста по абзацам [Сошальская, Прохорова 1979]. Такая вариативность привлекает студентов: в этом случае они не привязаны к строгой схеме и могут строить свой ответ в достаточно свободной форме.

Вслед за Н. А. Постоловской [Постоловская 2010: 23] мы придерживаемся «усеченной» схемы комментирования отрывка художественного текста, являющейся наиболее приемлемой в условиях преподавания интерпретации текста в университете. Данная схема выглядит следующим образом:

I. 1) информация о том, является ли текст самостоятельным произведением или же он представляет собой отрывок из более объемной работы (во втором случае необходимо прокомментировать роль данного отрывка во всем произведении);

2) жанр, в котором написано анализируемое произведение;

3) информация об авторе (историческая эпоха, страна, центральные вопросы творчества, возможно также предполагаемая читательская аудитория);

4) анализ рассказчика, типа нарратива и структуры рассматриваемого текста;

5) передача краткого содержания анализируемого текста и перечисление фактов, которые становятся известными читателю;

6) комментарий относительно впечатления от текста и настроения, которое он создает;

7) подтверждения и иллюстрации сказанного в предыдущем пункте плана; необходимо распознать выразительные средства и стилистические приемы, встречающиеся в тексте, и

© Шехтман Н. Г., 2014

прокомментировать создаваемый ими эффект (важные моменты: студент не должен сбиваться на пересказ анализируемого текста; при комментировании стилистического приема начинать следует с эффекта, который он создает, затем давать название приема);

8) заключение, где суммируются основные идеи рассмотренного произведения.

В соответствии с данным планом был выполнен предлагаемый нами образец анализа, приводимый ниже.

The text under analysis is an excerpt from a bigger novel by Margaret Atwood, who is a contemporary Canadian poet, novelist, literary critic and essayist. *The Blind Assassin* is her best-selling novel, which centres on the protagonist, Iris Chase, and her younger sister Laura, who committed suicide shortly after the Second World War. Iris tells the history of the Case family and recalls the events and relationships of her childhood, youth and middle age.

The composition of the novel is rather unusual: there are a lot of seemingly disjoined newspaper articles and news reports, especially at the beginning, to say nothing of the fact that the action jumps back and forth throughout the whole novel. One may say that, for the most part, it is built of flashbacks and foreshadowings, a few of which may be viewed as separate works of literature — essays or short stories with an open-plot structure, and the extract under analysis is among such pieces of the novel.

The extract we are analyzing is a first person narration. It is part of the exposition to the novel and describes the event that is going to play a significant role in the life of its protagonist, Iris Chase — her sister Laura's suicide. This harsh fact is introduced without any preliminaries: *Ten days after the war ended, my sister Laura drove a car off a bridge. The bridge was being repaired: she went right through the Danger sign. The car fell a hundred feet into the ravine, smashing through the treetops feathery with new leaves, then burst into flames and rolled down into the shallow creek at the bottom. Chunks of the bridge fell on top of it. Nothing much was left of her but charred smithereens* [Atwood 2003: 7]. The events are presented coldly and clinically, the whole description of the suicide is almost exclusively a mere statement of facts — no emotions penetrate the

text here. The epithet “feathery» and the simile “like a dragonfly» can be considered the only exceptions; however, they do not refer to the tragedy directly — rather, they add some sensitive touches to the description of the background against which it happened. It is not clear from the beginning of the extract what attitude the narrator has to the whole situation. The asyndeton in the quoted paragraph intensifies the business-like, unemotional character in which the account of Laura’s suicide is given. The final word-combination of the paragraph — the naturalistic *charred smithereens* — also contributes to the same effect. One may also note in passing the touching contrast between the setting and the tragic death of the young woman: *treetops feathery with new leaves* symbolize a new life; besides, it was just after the war ended — all the more reasons to be optimistic about the future and have a will to live.

From the next paragraph we learn some facts about Iris’s social position: her family is certainly not without influence in the town, her husband, at least, must be an influential man — the policeman’s tone was *respectful* because *he recognized Richard’s name* [Atwood 2003: 7]. In this part of the passage it is also implied that Iris is not really unfeeling or indifferent. Judging by the simile *I could hear the calmness of my own voice, as if from a distance* [Atwood 2003: 7] we can say that she is only beginning to realize the enormity of her loss. As she is talking to the policeman, she is not paying attention to what she is saying, trying to get the full meaning of what he told her.

As we read further, our previous suppositions that Iris was only calm and composed on the outside are confirmed: *In reality I could barely get the words out; my mouth was numb, my entire face was rigid with pain. I felt as if I’d been to the dentist. I was furious with Laura for what she’d done, but also with the policeman for implying that she’d done it* [Atwood 2003: 7]. The asyndetic connection here, as before, increases the tension and, together with the pronounced rhythm of the clauses, is almost like a musical accompaniment to the idea developed in the passage, underscoring the drama of the moment. The aptly chosen vehicle of the extended metaphor — being to the dentist — is a very vivid way of describing the abstract concept of the inner emotional state of the woman through a concrete image.

During the conversation with the policeman the wind tousles Iris' hair so that it was *lifting and swirling in it, like ink spilled in water* [Atwood 2003: 7], which can be considered a symbol of Iris's emotional turmoil — it is quite in keeping with the mood of unrest prevalent in the passage. The simile also adds to the expressivity of the whole extract and makes it more dramatic.

Asyndetic constructions continue further into the passage, sustaining the jagged rhythm of the narration: *It wasn't the brakes, I thought. She had her reasons. Not that they were ever the same as anybody else's reasons. She was completely ruthless in that way* [Atwood 2003: 7].

One paragraph in particular deserves attention because of the convergence of various means of compression in it, which makes it sound very dramatic: *The white gloves: a Pontius Pilate gesture. She was washing her hands of me. Of all of us* [Atwood 2003: 7]. The shortness of the paragraph itself in conjunction with the laconic second sentence and the parcellation in the final strong position build one very short paragraph laden with meaning. The allusion to Pontius Pilate also helps to say quite a lot with only a few linguistic means.

The mood of grief and tragic life is also sustained and developed through the metaphorical epithets describing Laura's clothes — *a sober colour, hospital-corridor green, penitential colours—less like something she'd chosen to put on than like something she'd been locked up in* [Atwood 2003: 7]. The vehicles of both metaphors in the example — hospital and prison — suggest a lack of personal freedom, and the same idea is also indicated by the sustained metaphor in the last quoted clause.

The second half of the passage under analysis is especially full syntactical structures creating a pronounced rhythm. In one of the paragraphs they tell the reader a lot about the state of mind of the protagonist. For example, short sentences, parallel in structure and containing the anaphoric repetition of the pronoun "I" create a jagged, staccato rhythm. The reader can almost physically feel the tension of the moment, the mechanical, automatic actions which Iris was performing like a robot. Her mind was far away from the place where she was: *When the policeman had gone I went upstairs to*

change. (...)I went into my dressing room: I would need black, and a handkerchief. I opened the drawer, I saw the notebooks. I undid the crisscross of kitchen string that tied them together. I noticed that my teeth were chattering, and that I was cold all over. I must be in shock, I decided [Atwood 2003: 8].

In another paragraph the rhythm is created by anaphoric repetition and parallel constructions containing questions that the heroine was asking herself wondering what had been the reason for her sister's suicide: *What had she been thinking of as the car sailed off the bridge, theft hung suspended in the afternoon sunlight, glinting like a dragonfly for that one instant of held breath before the plummet? Of Alex, of Richard, of bad faith, of our father and his wreckage; of God, perhaps, and her fatal, triangular bargain. Or of the stack of cheap school exercise books that she must have hidden that very morning, in the bureau drawer where I kept my stockings, knowing I would be the one to find them* [Atwood 2003: 8]. The text contains a lot of unanswered questions: who is Alex, for instance? Or what does the stack of cheap exercise books in Iris' drawer contain? All this creates intrigue and suspense.

The main idea that is foregrounded throughout the greater part of the excerpt by various means is the fact that Iris was shocked and deeply hurt. At first the reader is only beginning to suspect it, then it is stated explicitly, but it is in the final two paragraphs that the idea of suffering a sharp physical pain is especially strongly emphasized: *What I remembered then was Reenie, from when we were little. It was Reenie who'd done the bandaging, of scrapes and cuts and minor injuries (...) She'd scoop us up and sit us on the white enamel kitchen table and (...) give us a lump of brown sugar to get us to close our mouths. Tell me where it hurts, she'd say. Stop howling. Just calm down and show me where.*

But some people can't tell where it hurts. They can't calm down. They can't ever stop howling [Atwood 2003: 8]. It is ambiguous who the last words refer to: it could be both Iris and Laura, so it may refer both to the pain that Iris felt after her sister's suicide and to the pain that drove Laura to it. Besides, these words can be viewed as the foreshadowing of the future story of Iris's tragic life.

The whole passage has a markedly dramatic character, which is achieved through various means: the choice of the vocabulary *(howling, smithereens)*, the anaphoric repetition and parallel structures, the pronounced rhythm and gradation in the last paragraph which is the final strong position of the extract.

To sum up, one can say that Margaret Atwood is a master of psychological portrayal and can create a deeply moving picture with only a few skilfully applied linguistic means.

В заключение подчеркнем, что любой анализ текста является открытой системой, и предлагаемый нами вариант, разумеется, не может считаться исчерпывающим.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Арнольд И. В., Дьяконова Н. Я. Аналитическое чтение. Л. : Просвещение, 1979. — 367 с.

Постоловская Н. А. Interpretation Through Self-Access — дидактический материал для самостоятельной подготовки: учебное пособие. Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2010. — 28 с.

Сошальская Е. Г., Прохорова В. И. . Oral Practice through Stylistic Analysis. М. : ВШ, 1979. —115 с.

Atwood M. The Blind Assassin. Rosettabooks LLC, 2003. — P. 7—8.

УДК 81’27:811.111
ББК Ш100.621
Код ВАК 10.02.19; 10.02.04

Е. В. Шустрова
Екатеринбург, Россия

E. V. Shustrova
Ekaterinburg, Russia

ПОСЛЕДСТВИЯ ПОЛИТИЧЕСКОГО КРИЗИСА НА УКРАИНЕ В АМЕРИКАНСКОЙ КАРИКАТУРЕ

RESULTS OF POLITICAL CRISIS IN UKRAINE AS REFLECTED IN AMERICAN POLITICAL CARTOON

Аннотация. Описаны основные переносные значения и культурно обусловленные смыслы, участвующие в создании образов американской карикатуры на момент присоединения Крыма к РФ.

Ключевые слова: графическая метафора; политический дискурс; политическая карикатура; Б. Обама; В. Путин.

Abstract. The paper investigates graphic images of Russia, Ukraine, USA and presidents of these countries that have appeared in American cartoons starting after the Olympic Games 2014 and up to the moment when Crimea became part of Russian Federation. We also give examples of transferred meanings, pun, decomposition of set-expressions and analyze images that are deeply rooted in culture. All these form the basis for satire and irony in political cartoons.

Keywords: graphic metaphor; political discourse; political cartoon; Barack Obama; Vladimir Putin.

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, Language Teaching Methods and Translation Theory.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Материалы подготовлены в рамках государственного задания МинОиН №2014/392 № 1900 «Политическая лингвистика: метафоричность, прецедентность и креолистичность».

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 459.
e-mail: shustrovaev@mail.ru.

Наш обзор посвящен краткому анализу ментальных моделей, лежащих в основе графических метафор, появившихся на американских сайтах в течение периода, начавшегося почти одновременно с олимпиадой в Сочи и завершившегося присоединением Крыма к России. Нас интересуют следующие образы: Россия, Украина, США, президенты этих стран.

Итак, Российская Федерация. 30 % от всей выборки составляет, конечно, милитарная, агрессивная модель. Наша страна представлена достаточно традиционно через метонимические связи с танками, самолетами, автоматами Калашникова. Интересно отметить, что нигде наши военные не изображены пьяными, непрофессиональными, плохо одетыми, глупыми, что еще недавно было в карикатурах США. Везде это практически спецназ, хорошо обученная, одетая в соответствии со всеми современными тенденциями, отлично вооруженная грозная сила (ср., например, рис.1). Только одна карикатура немного выпала из доминирующего направления (рис.2). С одной стороны, она иллюстрирует милитарную модель, с другой — попадает в группу карикатур, представляющих Россию как наследницу СССР (их последнее время немало), параллельно развивается образ России-матери. Только матушка эта весьма злобная, склонная к шантажу и угрозам.

Рис. 1

Рис. 2

© Шустрова Е. В., 2014

Вторая по частотности зооморфная модель (9 % от всей выборки), что тоже неудивительно. Конечно, на первом месте медведь. Показательно, что животное здоровое, крепкое, крупное. Это особенно важно, если сопоставить этот сегодняшний образ с временами распада СССР, когда у животного не хватало конечностей, оно было слабым, раненым, больным. Сейчас наш мишка проявляет свой крутой нрав, отказываясь подчиняться Б. Обаме в виде укротителя (рис.3), готов легко наловить себе рыбы (в виде Украины или Крыма) под видом их спасения и наворовать себе меда (рис.4).

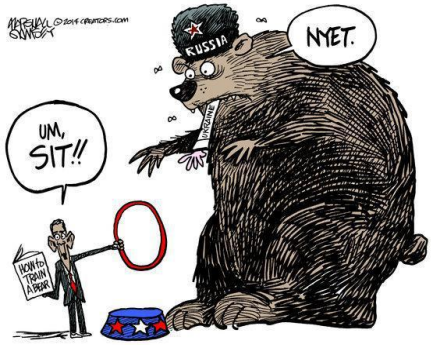

Рис. 3

Рис. 4

Последний образ России как вора (либо бабки, либо медведя) тоже нередко появлялся при иллюстрации событий в Крыму (ср, например, рис.5). Была только одна карикатура, где медведь был изображен с подпаленным хвостом-Украиной (рис.6).

Рис. 5

Рис. 6

Второй зооморфный образ это волк — достаточно наглое, самоуверенное существо, которому нипочем угрозы Украины, США и Евросоюза, выступающих в роли трех поросят, пытающихся сдуть Крым — новый дом волка (рис. 7).

Рис. 7

Третья модель гастрономическая (8 % от всей выборки). Она близко примыкает ко второй, потому что Крым изображается в качестве обеда медведя или волка (рис. 8).

Рис. 8

Но кроме этого обедать Крымом в виде утки, головки сыра или стейка президент РФ может и в человеческом образе (рис.9). Кстати, что касается утки, то здесь обыгрывается выражение *lame duck — «хромая, подбитая утка»*. На основе этого выражения существуют следующие устойчивые словосочетания: *lame duck president* — президент, заканчивающий свое пребывание на этом посту; «*lame duck» year* — последний год чьего-л. президентства;

Lame Duck Amendment — «поправка о подбитой утке», т.е. двадцатая поправка к Конституции США, ратифицированная в январе 1933 г. Применительно к ситуации на Украине, Крым можно рассматривать не только как дичь, лакомый кусочек, но и саму Украину можно сравнить с подбитой уткой, у которой нет шансов на спасение, особенно зимой. Сыр ассоциируется со сладким, десертом, а само слово «*cheese*» и его синонимы часто метафорически обозначают деньги.

Рис. 9

Теперь пора перейти к Украине и Крыму как самостоятельным сферам-мишеням. Гастрономическая модель здесь становится доминантной (38 % применительно к сферам-мишеням «Украина» и «Крым»). За ней следуют модели пути и физиологии. У них равное процентное соотношение (каждая составляет 7 % от всей выборки и 31 % применительно к сферам-мишеням «Украина» и «Крым»). Пути у Украины как такового нет — она находится в глубокой расселине, откуда ее тщетно пытаются достать Европа и РФ, каждая из которых тянет на себя (рис.10).

Физиологическая модель проявляется при изображении Крыма как психбольного, который, вместо того, чтобы стать часть Европы, выбирает Россию (рис.11). Украина — это либо инвалид, покалеченный В. Путиным (рис.12), либо потенциальная жертва Мрачных Жнецов, которые, кстати, перед этим разделались с торговым представительством министерства сельского хозяйства США. Нужно сказать, что на момент создания и отбора карикатур еще и речи не шло о той кровавой гражданской войне, которая развернулась на Украине пару месяцев спустя.

Рис. 10

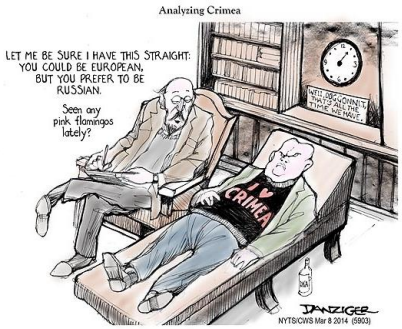

Рис. 11

Рис. 12

Единично проявлялась сексуальная модель, когда Украина представала как объект желаний и продажная женщина, и семейная модель с Украиной в образе матери, у которой бабка Россия украла ребенка Крым. Интересно, что Евросоюз практически не попал в американскую карикатуру, и кроме образа поросенка (см. выше), неудачливого жениха Украины, подъемного крана и безликого неидентифицируемого политика ничем ярким не наделен. Что тоже показательно и хорошо отражает зависимость политики Европы от решений, принимаемых в США.

Сами США на карикатуре этого периода, как ни парадоксально для американского патриотического сознания, тоже выглядели не лучшим образом. Основных моделей две: финансовая и милитарная. Финансовая модель составляет 9 % от всей выбор-

ки и 59 % применительно к США. Ни на одной карикатуре нет ощущения прежней уверенности американцев в обеспеченности будущего. Финансовая графическая метафора показывает близкий или уже наступивший финансовый крах, нищенствующую статую Свободы, банкротство дяди Сэма (см., например, рис.13).

Рис. 13

Интересно, что стали появляться карикатуры, изображающие американцев или США в виде персонажей классической европейской литературы. Один из таких примеров представлен на рис.14. США в образе бедняжки Козетты из романа В. Гюго «Отверженные» сетуют на свою судьбу и плачевное состояние экономики. Не случайно, на карикатуре приведены и оригинальное название романа «Les Misérables» и перевод («The Miserable Ones»). Традиционный перевод названия романа на русский язык в большей мере передает смыслы непринятости обществом, изоляции. Если же посмотреть словарные статьи слова «*misérable*», то основные значения будут следующие: прилаг. 1. несчастный, жалкий; бедный; нищенский, убогий; 2. бедственный, плачевный; печальный 3. дрянной, ничтожный; презренный, подлый; сущ. 1. несчастный, жалкий человек, бедняга; 2. бедняк, бедная женщина. У английского заимствованного «*miserable*» семантика очень похожая на французскую: 1. жалкий, несчастный; 2. бедный, бедствующий, нуждающийся; 3. печальный (о новостях, событиях). Т. е. доминировать здесь будет не маргинальность, а финансовая несостоятельность, бедность и, как следствие этого, замкнутость социальной группы, закрытость возможностей и мира. Эта карикатура, помимо финансо-

вой, включает еще и театральную модель, потому что внизу значится: «Сегодня на всех театральных площадках».

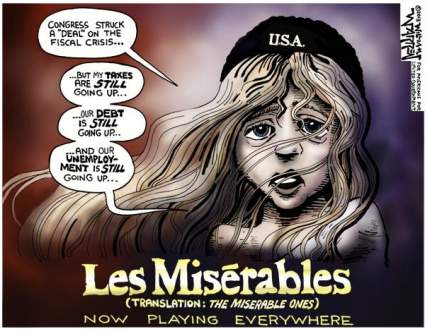

Рис. 14

У милитарной модели при изображении США 7 % от всей выборки и 41 % применительно к США как отдельной сфере-мишени. Высмеиваются агрессивные призывы к войне представителей консервативной партии. Отдельного осмеяния удостоен Дж. Маккейн, например, говорящий американскому солдату, что теперь все американцы украинцы и должны воевать с Россией за свои права. Позже, правда, выясняется, что у американского солдата отец ирландец, а мать вообще русская, и забывать об этом он не желает. Судя по карикатуре, в американском обществе все чаще напрямую говорят о том, что агрессивная внешняя политика США — это часть войны за энергоресурсы, что эта война, в конечном счете, губительна не только для других государств, но и для самих США, что за призывами «Свобода! Демократия! Права!» стоит простая жажда наживы (рис.15).

Театральная и спортивная модели (6 % от всей выборки) связаны с образами В. Путина и Б. Обамы. В. Путин выступает в образе актера, манипулирующего марионеткой-Януковичем и российскими СМИ, певца, исполняющего переделанный на новый лад хит «Georgia On My Mind» (здесь обыграны омонимы Georgia как штат Джорджия и Грузия), или жонглера (рис.16, 17). Интересно, что последний образ примыкает к милитарной модели, потому что жонглирует наш президент бензопилами на глазах у связанного по рукам и ногам Б. Обамы. Обращаясь к

Б. Обаме, на карикатуре В. Путин говорит: «Throw me another». Это вызывает аналогию с разговорным выражением: «Tell me another! — Хватит врать-то! Брехать не пахать. Не кроши мне батон на уши! Не вешай лапшу! и т. д.».

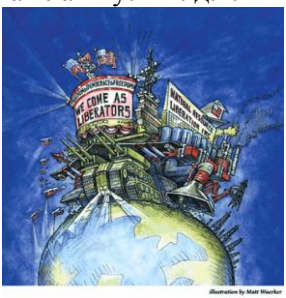

Рис. 15

Спортивная модель тоже показывает, что у Б. Обамы нет шансов. Видов спорта применительно к этой ситуации в данный период было всего два — баскетбол, где В. Путин, пользуясь нетрадиционным приемом пригибания корзины, легко кладет в нее мяч на глазах у изумленного долговязого Б. Обамы; и шахматы. В этой игре шах был поставлен с помощью российских танков, что снова дает сочетание с милитарной моделью (рис.18).

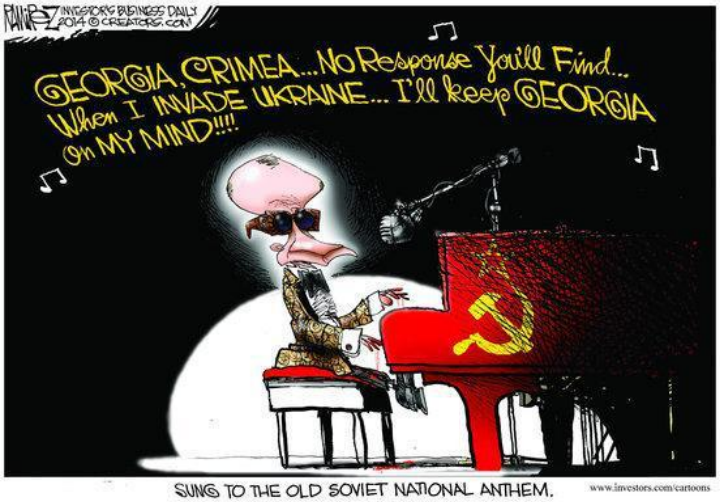

Рис. 16

Рис. 17 **Рис. 18**

Но не эти модели являются ключевыми, если говорить отдельно об образах президентов РФ и США. Для В. Путина ведущей становится модель брутального мачо, который откровенно издевается над слабаком Обамой, гнет его в колесо, давит танком в лепешку, обворачивает вокруг пальца и т. д. В последнем случае обыгрывается ряд фразеологизмов: *to give smb. the finger* — выразить презрение, сделав неприличный жест рукой (средний палец поднят вверх); *to turn / twist smb. round one's (little) finger* — вить верёвки из кого-л.; *to have smb. wrapped around one's little finger* — полностью подчинять себе кого-л. Порядка 90 % карикатур на В. Путина изображают его с обнаженным торсом, что только добавляет мачизма. Практически все образы так или иначе вновь возвращают к милитарной модели (ср., например, рис. 19). Кстати, на этом рисунке в темных очках В. Путина отражается Б. Обама с открытым от изумления ртом.

Единично фиксируются следующие образы В. Путина: монархический, деда Мороза с подарками для военного бюджета США, сумасшедшего и дикаря, пытающегося силком взять в полон Украину (рис. 20, 21).

В образе царя В. Путин сопоставляется с Николаем I, а ситуация с Крымом должна напомнить о Крымской войне 1853—1856 гг. (рис. 22). Второй монархический образ — это царь, «ужинающий в одиночестве». На ужин монарху подан Крым — лакомый кусок, которым В. Путин ни с кем не поделится. Между прочим, это только первая перемена блюд, что означает, что за Крымом должны были последовать другие территории (рис. 23).

Рис. 19

Рис. 20

Рис. 21

Рис. 22

Рис. 23

Интересно, что по частности появления на карикатуре В. Путин во много раз превосходит Б. Обаму. Последний с начала 2014 г. заметно сдал свои позиции. Дело в том, что когда политический лидер вызывает желание создать шарж или карикатуру, это свидетельствует о его популярности. Хорошая она или плохая это другой вопрос, но так или иначе лидер интересен. Если этого нет, это свидетельствует о потере интереса к данной личности в обществе, что и произошло с Б. Обамой. Там, где он появляется один, Б. Обама предстает как унылый Пиноккио с длинным перевешивающим его носом или как откровенный придурок. Один из таких примеров приведен на рис.24, где Б. Обама изображен вместе с символом демократов ослом, но все знают переносные значения этого слова. Дополнительные смыслы вносит искаженный лозунг Б. Обамы «Hope & Change», который превратился в «Hopeless». У слова «*hopeless*» несколько значений, которые здесь обыграны: 1. безнадёжный, неисправимый, безвыходный, безысходный; 2. отчаявшийся; доведённый до состояния отчаяния. Словарь Oxford дает еще такие значения: 1. feeling or causing despair about something — испытывающий или внушающий чувство отчаяния, безнадежности; 2. inadequate; incompetent — неадекватный, неподходящий, непрофессиональный. Напомним, что это *американский* графический материал, т.е. так видят двух президентов граждане США.

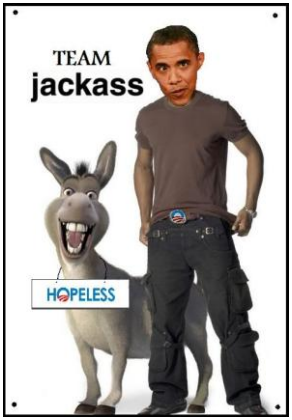

Рис. 24

Еще один интересный и новый образ Б. Обамы — это мим в берете (рис.25, 26). Этот типаж явно вводит образ француза и обращен, с одной стороны, к театральной сфере, которая отражает фальшь, обман, подделку, а с другой — к мотивам чужести, чужеродности, а потому ненужности, вновь обмана, враждебности для США.

Параллельно это аллюзия на другой, хорошо известный в США персонаж — мсье Верду, главного героя одноименного фильма Ч. Чаплина. Мсье Верду (рис.27, 28), после того как его уволили из банка, стал брачным аферистом и зарабатывал деньги, убивая свои престарелых состоятельных супруг. Жизнь его заканчивается на гильотине, но на суде он произносит речь, обличающую крупные военные концерны, которые тоже зарабатывают деньги подобным способом, только гораздо большей кровью. При переносе на Б. Обаму создается образ гнусного обманщика с искаженной системой ценностей, пытающегося доказать, что его прегрешения ничто, по сравнению с деяниями других.

Рис. 25

Рис. 26

Рис. 27

Рис. 28

Из карикатур, где два президента изображены вместе, отдельно стоит упомянуть карикатуру, где Б. Обама берет на себя роль пограничника Украины, напрасно угрожающего вслед В. Путину, несущемуся вперед на танке. Показательно, что карикатура озаглавлена «Как весь остальной мир воспринимает Б. Обаму» (рис. 29).

Единичные случаи приходятся на изображения политиков Украины. В описываемый период В. Янукович появлялся в роли марионетки Кремля (рис. 30), а маленький, жалкий А. Яценюк явно проигрывал невозмутимому В. Путину на танке (рис. 31).

Рис. 29

Рис. 30

Рис. 31

Завершая анализ графики этого временного периода применительно к конкретному событию, можно отметить, что карикатура, будучи частью политической пропаганды, конечно, от-

ражает многое из того, что слышится в риторике ведущих политиков и СМИ. Относительно нашей страны можно порадоваться, что нас воспринимают пусть и агрессивной, но сильной страной. Нас перестали воспринимать как придурков и алкоголиков. Параллельно с этим критике со стороны своих собственных граждан начинают все чаще подвергаться действия лидеров США. Возможно, это может стать настоящим началом «перезагрузки». Пусть пока не на политическом уровне, а на уровне массового сознания, но это гораздо важнее.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

ИСТОЧНИКИ

Allvoices. URL: http://www.allvoices.com.

Bangor Daily News. URL: http://www.bangordailynews.com.

Blogs.post-gazette. URL: http://www.blogs.post-gazette.com.

Cab drollery. URL: http://www.cabdrollery.blogspot.com.

Carpetbaggery. URL: http://www.carpetbaggery.com.

Cartoonstock. URL: http://www.cartoonstock.com.

Contra Costa Times. URL: http://www.contracostatimes.com.

Daily Kos. URL: http://www.dailykos.com.

Dave Granlund : editorial cartoons & illustrations. URL: http://www.davegranlund.com.

Davidmixner.com. URL: http://www.davidmixner.com.

Dayton Daily News. URL: http://www.mydaytondailynews.com.

Desrtpeace. URL: http://www.desertpeace.wordpress.com.

Detroit Free Press. URL: http://www.freep.com.

Disc.yourwebapps. URL: http://www.disc.yourwebapps.com.

Facebook. URL: http://www.facebook.com.

Hire an illustrator. URL: http://www.hireanillustrator.com/.

Humor in America. URL: http://humorinamerica.wordpress.com/.

Jokes.conservativepapers. URL:http://www.jokes.conservativepapers.com.

KAL. URL: http://www.kaltoons.com.

Lhvnews. URL: http://www.lhvnews.com.

Los Angeles Times. URL: http://www.latimes.com.

Lunaticoutpost. URL: http://www.lunaticoutpost.com.

Margulies. URL: http://www.jimmymargulies.com.

Media.cagle. URL: http://www.media.cagle.com.
Media.townhall. URL: http://www.media.townhall.com.
Morristown Green. URL: http://morristowngreen.com/.
New York Post. URL: http://www.nypost.com.
Newsblogs.chicagotribune. URL: http://www.newsblogs.chicago. tribune.com.
Obama Cartoons. URL: http://www.obamacartoon.blogspot.com.
PA Pundits — International. URL: http://www.papundits. wordpress.com.
Political Irony. URL: http://www.politicalirony.com.
Politicalgraffiti.worldpress. URL: http://www.politicalgraffiti. worldpress.com.
PRI. URL: http://www.pri.org/.
Printerest. URL: http://www.pinterest.com/.
Procartoonis. URL: http://procartoonists.org/.
Shutterstock. URL: http://www.shutterstock.com.
Sky Dancing. URL: http://www.skydancingblog.com.
Star Tribune. URL: http://www.startribune.com.
Statesman Journal. URL: http://www.statesmanjournal.com.
The Atlantic. URL: http://www.theatlantic.com.
The Burning Platform. URL: http://www.theburningplatform.com.
The Cagle Post Cartoons & Commentary. URL: http://www.cagle.com/.
The Contributor. URL: http://www.thecontributor.com.
The Economist. URL: http://www.theeconomist.com.
The Guardian. URL: http://www.theguardian.com/.
The Huffington Post. URL: http://www.huffingtonpost.com/.
The New York Times. URL: http://www.nytimes.com.
The Onion. URL: http://www.theonion.com.
The Political Carnival. URL: http://thepoliticalcarnival.net/.
The Washington Times. URL: http://p.washingtontimes.com/.
The Week. URL: http://www.theweek.com.
The Wrongologist. URL: http://wrongologist.com/.
Thecharlestowncrier.com. URL: http://www.thecharlestowncrier.com.
Toonpool. URL: http://www.toonpool.com/.
Toonsup.com. URL: http://www.toonsup.com.

Townhall. URL: http://www.townhall.com.
Tribune Media. URL: http://www.tribune.com.
Truthdig. URL: http://www.truthdig.com.
Tucsonsentinel. URL: http://www.tucsonsentinel.com.
Tunnel Wall. URL: http://www.tunnelwall.blogspot.com.
U.S. News & World Report. URL: http://www.usnews.com/.

ЛИТЕРАТУРА

ABBYY Lingvo : электр. программа.

УДК 81’27:811.111
ББК Ш105.20+Ш100.621
Код ВАК 10.02.19; 10.02. 04

Е. В. Шустрова
Екатеринбург, Россия

E. V. Shustrova
Ekaterinburg, Russia

СОВЕТСКАЯ СИМВОЛИКА В АМЕРИКАНСКОЙ КАРИКАТУРЕ ВЕСНЫ 2014

SOVIET SYMBOLS IN AMERICAN POLITICAL CARTOON OF SPRING, 2014

Аннотация. Описаны некоторые символы СССР, участвующие в создании образа России в американской карикатуре весны 2014.

Ключевые слова: графическая метафора; политический дискурс; политическая карикатура; Б. Обама; В. Путин.

Abstract. The paper investigates some basic symbols of the USSR that are applied to Russia in modern American caricature. We give examples of cartoons that appeared in spring, 2014.

Keywords: graphic metaphor; political discourse; political cartoon; B. Obama, V. Putin.

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, Language Teaching Methods and Translation Theory.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

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

e-mail: shustrovaev@mail.ru.

Нужно сказать, что советская символика применительно к России постсоветского периода не покидала карикатуру США. На момент открытия олимпийских игр в Сочи она стала экс-

[1] Материалы подготовлены в рамках государственного задания МинОиН №2014/392 № 1900 «Политическая лингвистика: метафоричность, прецедентность и креолистичность».

© Шустрова Е. В., 2014

плуатироваться все активнее, явно подготавливая аудиторию к возврату прежних настроений по отношению к нашей стране как наследнице советского прошлого со всеми агрессивными смыслами.

К моменту присоединения Крыма тема преступной России, развязывающей холодную войну, стала одной из ведущих в американской карикатуре. Одним из ключевых символов по-прежнему остается медведь, олицетворявший нашу страну еще до революции 1917 г. Как проявление советского настроя выступает шапка-ушанка или кубанка с советской символикой (рис.1, 2). На наше счастье животное выглядит вполне здоровым и уверенным в собственных силах, отказываясь подчиниться приказам Б. Обамы, претендующего на роль дрессировщика.

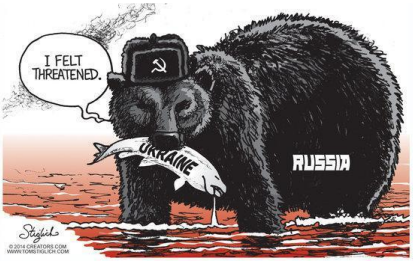

Рис.1

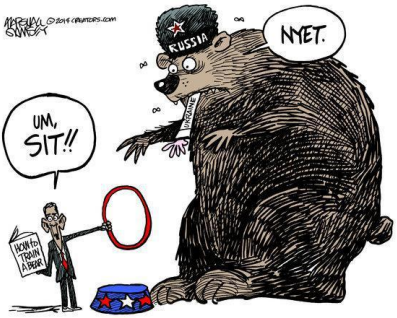

Рис.2

Серп и молот используются в качестве заглавной буквы в надписи «*Crimea*» — «*Крым*» (рис. 3). Графические приемы позволяют увидеть здесь следующие отсылки: «*crime*» — «*преступность, преступление*», «*rime*» — «*изморозь, иней*», «*покрывать(ся) льдом, изморозью*», т.е. явное свидетельство возврата отношений в духе холодной войны. Серп и молот перестают быть исключительно символами советской эпохи, власти рабочих и крестьян, а, сочетаясь с надписью «*rigged referendum*» — «*поддельный референдум*», должны напомнить о якобы оказанном давлении на избирателей.

Рис. 3

В американской карикатуре этого периода развязывание холодной войны приписывается исключительно В. В. Путину, который, в отличие от Н. С. Хрущева, не склонен идти на компромисс и совместно искать с Б. Обамой пути выхода из сложившейся кризисной ситуации. Вместо этого якобы В. В. Путин занимается демонстрацией силы, даже не учитывая возможность присутствия других стран (рис. 4).

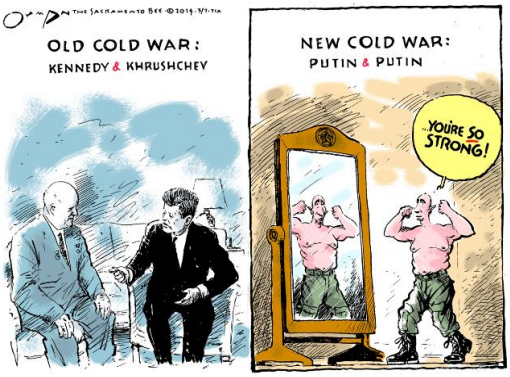

Рис. 4

Эти же настроения легко увидеть на рис 5 и 6. На одном из них бедняга Б. Обама еще пытается повернуться через плечо к В. В. Путину, который всецело занят разглядыванием все тех же серпа и молота. У Б. Обамы очень интересные инструменты. Это на первый взгляд мы имеем дело с лопатой и скребком. Если посмотреть словообразовательные гнезда лексем *shovel* и *scraper*, мы увидим, что Б. Обаме предстоит разгребать кучу проблем, в том числе и финансовых, экономить даже на мело-

чах, выбираться из тупиковых и нелепых ситуаций, в которые его завела собственная недальновидность. Кроме того, не стоит забывать, что в американском сленге эти лексемы давно применяются для уничижительного обозначения афроамериканцев.

Рис. 5

А вот на рис. 6 В. В. Путин уже просто недоступен для американского президента. По словам генерала, снова очень советского, президент РФ занят тем, что гладит занавески. Если вспомнить о существовании железного занавеса, то выражение «*ironing his old curtains*» будет читаться как «готовит, укрепляет железный занавес».

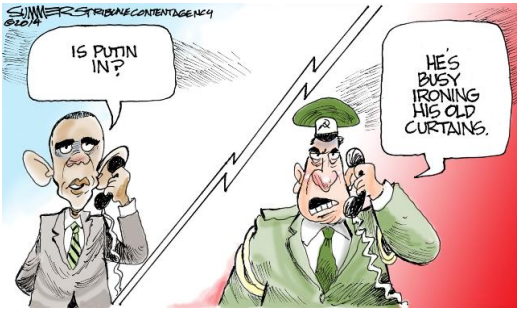

Рис. 6

Сталкиваясь с такой графикой, не стоит расстраиваться. Нужно просто помнить, что существует определенный политический заказ. Чем больше пугающих мотивов при изображении

нашей страны, тем легче обосновать необходимость разрыва отношений с нашей страной и открытого противопоставления «США как пространство Добра, а РФ как наследница жутких режимов Зла».

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

ИСТОЧНИКИ

Cartoonstock. URL: http://www.cartoonstock.com.

Dave Granlund : editorial cartoons & illustrations. URL: http://www.davegranlund.com.

Humor in America. URL: http://humorinamerica. wordpress.com/.

Jokes.conservativepapers. URL:http://www.jokes.conservative papers.com.

KAL. URL: http://www.kaltoons.com.

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА, ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ

УДК 81 + 379.85
ББК 81.2:75.81
Код ВАК 10.02.19

М. Ю. Бродский
Екатеринбург, Россия

M. Brodsky
Yekaterinburg, Russia

ПЕРЕВОД И РЕ-РАЙТИНГ КАК ДВА ИНСТРУМЕНТА МЕЖЪЯЗЫКОВОГО ПОСРЕДНИЧЕСТВА (ПРОЕКТ ПРОДВИЖЕНИЯ УРАЛА В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ WWW.ULC-RUSSIA.COM)

Аннотация. При подготовке материалов по истории и культуре Урала и России на английском языке для англоговорящих пользователей интернета ре-райтинг часто оказывается более эффективным инструментом коммуникации, чем перевод.

Ключевые слова: Урал, интернет, перевод, ре-райтинг.

Сведения об авторе: Бродский Михаил Юрьевич, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой перевода.

Место работы: Институт международных связей.

TRANSLATION AND RE-WRITING AS TWO MEANS OF INTERLINGUAL COMMUNICATION (PROMOTION OF THE URAL REGION IN THE ENGLISH-SPEAKING INTERNET COMMUNITY, PROJECT WWW.ULC-RUSSIA.COM)

Abstract. Re-writing of articles on cultural issues and history pertaining to the Ural region and Russia for English-speaking Internet community becomes, more often than not, a more efficient means of communication than translation.

Keywords: Urals, Ural, Internet, translation, re-writing.

About the Author: Mikhail Brodsky, PhD (Candidate of Philology), Associate Professor (Dotsent), Head of Translation Chair.

Place of employment: The Institute of International Relations.

Контактная информация: 620144, г. Екатеринбург, ул. Отто Шмидта, 58, к.205.
e-mail: mikhail.brodsky@gmail.com.

Начиная с 2002 г., преподаватели кафедры перевода и студенты ИМС участвовали в целом ряде социально значимых для региона проектах: 1) перевод на английский язык урбанонимов г.Екатеринбурга (за год до проведения саммита ШОС списки были переданы в администрацию города); 2) перевод и редактирование электронной энциклопедии г. Екатеринбурга; 3) создание англоязычной карты г.Екатеринбурга; 4) переводы для Екатеринбургской Епархии (экскурсия по Храму-на-Крови и монастырю «Ганина Яма», переводы для сайта Храма-на-Крови, брошюры о семье Романовых и др.); 5) переводы для зоопарка и др.

На конференции ИМС 2011 г. я делал доклад «Англоязычный портал г.Екатеринбурга www.ekaterinburg.com: проект, который закрылся». Завершил я выступление (и тезисы) следующими словами: «Почему при описании проекта я использовал формы прошедшего времени? Потому что проект закрылся. Надеюсь на то, что снова появятся люди, которым небезразличен родной город и его будущее. Надеюсь также и на то, что новое имя домена будет писаться правильно — Yekaterinburg».

Такой проект появился: www.ulc-russia.com, www.facebook.com/VisitYekaterinburg.

Многолетний опыт показывает: тексты для подобных проектов желательно не переводить, а переписывать на английском языке. Такой вид межъязыкового посредничества в переводоведческой литературе называют «гетеровалентным переводом» или «адаптивным транскодированием». По моему мнению, точнее использовать журналистский термин «ре-райтинг». В случае ре-райтинга мы используем 3-4 текста: на русском и английском (если имеется в наличии) языках. При работе по созданию текста мы привносим в текст вторичный (создаваемый на основе уже имеющихся) черты текста первичного: 1) многочисленные прагматические адаптации (пояснение реалий, аллюзий и исторических событий); 2) сокращение плотности когнитивной ин-

© Бродский М. Ю., 2014

формации (имена собственные и даты). Исследования по сопоставительной журналистике показывают: носители русского языка (в т.ч. и журналисты) мыслят более циклично и индуктивно, носители английского языка — более линейно и дедуктивно. Клише из новостных программ, которое иллюстрирует цикличность мышления: «Напомним, что…».

Опросы иностранцев показывают, что стратегия правильна: переводные тексты нравятся иностранцам меньше, чем те, которые были созданы при помощи ре-райтинга.

Обсуждению продвижения Екатеринбурга и всего Урала в социальных сетях был посвящён круглый стол на выставке Иннопром-2013. Чем больше будет подобных проектов, тем быстрее мы сможем сформировать имидж региона как дружественного для иностранцев и привлекательного для инвестиций. Мне нравится девиз создателей сайта: We are working toward an English-friendly Ural region.

УДК 81’25:378.14
ББК 81.07
Код ВАК 13.00.02

А. Н. Букина
Магнитогорск, Россия

A. N. Bukina
Magnitogorsk, Russia

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ОБУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОМУ ПЕРЕВОДУ

ON THE ISSUE OF TEACHING OF SPECIALISED TRANSLATION

Аннотация. В статье рассматриваются особенности обучения техническому и юридическому переводу как видам специализированного перевода.

Ключевые слова: перевод, специализированный, технический, юридический, лексический, грамматические трансформации, навыки перевода.

Abstract. The article aims to show some particular features of teaching of technical and legal translation as a form of specialised translation.

Keywords: translation, specialised, technical, legal, lexical, grammatical transformation, translation skills.

Сведения об авторе: Букина Алла Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры английской филологии и перевода.

Место работы: Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова

About the Author: Bukina Alla Nikolaevna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Chair of English Philology and Translation.

Place of employment: Nosov Magnitogorsk State Technical University.

Контактная информация: 455023, г. Магнитогорск ул. Набережная 24, кв.51.

e-mail: a_bu@mgn.ru.

Подготовка студентов по курсу «Специализированный перевод» в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта ВПО является обязательной частью комплекса предметов в подготовке специалистов высшего звена и включает цикл дисциплин профессиональной направленно-

© Букина А. Н., 2014

сти — «технический перевод» и «юридический перевод». Студенты переводческого отделения изучают данные дисциплины на 4 и 5 курсах.

Обучение техническому и юридическому переводу имеет ряд особенностей, которые, сопряжены как со спецификой содержания данных предметов, так и с определенными трудностями методического характера в их преподавании.

Цель данной статьи — рассмотреть некоторые особенности обучения специализированному переводу, в частности техническому и юридическому, в учебно-методическом аспекте.

Для успешного освоения программы курсов «технический перевод» и «юридический перевод» опытный преподаватель — методист, прежде всего, должен грамотно сформулировать задачи этих курсов, определить требования к уровню их освоения, отобрать практический материал в соответствии с разделами и темами.

К задачам курса «специализированный перевод» можно отнести следующее:

1. Представить профессионально ориентированный перевод текстов как неотъемлемую часть профессиональной деятельности переводчика;

2. Обозначить сферу деятельности и обязанности профессионального переводчика;

3. Определить общие и частные требования к его работе;

4. Определить специфику организации профессионального перевода (грамматический, лексический, стилистический аспекты);

5. Представить систематизированное описание основных закономерностей перевода текстов профессиональной направленности;

6. Представить развернутую характеристику приемов профессионального перевода;

7. Раскрыть механизм каждого индивидуального приема в контексте целостного перевода текста;

8. Научить студентов находить и грамотно интерпретировать необходимую информацию в профессионально ориентированных текстах;

9. Развить у студентов умение комплексного анализа приемов, средств перевода;

10. Представить систему оценки перевода профессионального текста;

11. Ознакомить студентов с «ложными друзьями переводчика» в области профессионального перевода;

12. Обучить студентов рассматривать профессионально-ориентированный текст, независимо от его функциональной принадлежности, как систему лингвостилистических средств, несущих определенную коммуникативную нагрузку.

Технический перевод, юридический перевод — это, в первую очередь, информативный перевод. «Информативным переводом называется перевод текстов, основная функция которых заключается в сообщении каких-то сведений, а не в художественно-эстетическом воздействии на читателя» [Комиссаров 1990: 97].

Логический вывод, о том, что целью технического перевода является передача технической информации, несомненно, верен. Хотя технические тексты утилитарны и служат относительно простой цели, а именно — донести до целевой аудитории информацию технического характера, технический перевод в целом представляет собой нечто большее, чем просто передачу информации технического содержания. На самом деле основная задача технического переводчика — не просто донести необходимую техническую информацию до получателя, но донести ее в такой форме, которая способствует наиболее эффективному и надлежащему пониманию и использованию этой информации.

Действительно, эта цель полностью совпадает с целью, возникающей при составлении оригинальных технических текстов, которые по существу служат основой технического перевода, предоставляя материалы для переводческой деятельности. К техническому переводу следует относиться, прежде всего, как к сфере деятельности в области технической коммуникации.

Технический перевод — это коммуникативная услуга в сфере переводческой деятельности, возникшая в результате определенного спроса на техническую информацию, и продукт

этой услуги — текст технического перевода — должен быть ясным, понятным и предоставленным своевременно.

У студентов, изучающих данный предмет, необходимо сформировать общее понимание того, что цель технического перевода, таким образом, — донести новую техническую информацию до новой аудитории, а не просто воспроизвести исходный текст как таковой, сохраняя его стиль и особенности языка.

Успешность освоения курса «технический перевод» также во многом зависит от выбора текстового материала для изучения. Многолетняя практика преподавания дисциплины «технический перевод» позволяет делать вывод о необходимости использования текстов технического содержания исключительно из оригинальных источников и соответствовать следующим раздела курса:

1. Особенности профессионально-ориентированного перевода (лексический, грамматический и стилистический аспекты).
2. Словари и машинный перевод в процессе организации работы над научно-техническими текстами в рамках профессионально ориентированного перевода.
3. Перевод терминов.
4. Перевод технической документации.
5. Особенности перевода научной статьи.
6. Перевод патентов.
7. Анализ текстов перевода.
8. Критерий оценки перевода профессионально ориентированных текстов.

Юридический перевод как особый вид профессионально ориентированного перевода вызывает определенные трудности в силу того, что право тесно связано с социально-политическими и культурно-историческими особенностями той или иной страны, поэтому переводчику необходимо иметь обширные фоновые знания. Перевод правовых документов должен быть особенно точным и достоверным.

Этот вид перевода «является разновидностью специального перевода, перевода в сфере профессиональной коммуникации со своими особенностями, которые нужно знать» [Алимов 2004: 3].

Его трудность заключается в необходимости иметь определенные познания в исследуемой области, а именно в области права разных стран.

Студенту, изучающему этот вид специализированного перевода, следует понимать, что перевод юридических текстов в силу своей сложности и специфичности требует применения особых подходов. Переводчику необходимо знать особенности употребления и оформления языковых средств юридических текстов и уметь применять различные переводческие приемы и трансформации для достижения требуемой эквивалентности текста перевода.

Юридический перевод находится на стыке трёх наук: юриспруденции, лингвистики и перевода. «Юридический перевод — это перевод текстов, относящихся к области права и используемых для обмена юридической информацией между людьми, говорящими на разных языках» [Джепко, Козуба http].

Язык права целиком зависит от правовой системы той или иной страны. Он отражает культурные и исторические особенности государства. Некоторые юридические понятия и явления российского права очень сложны для адекватного перевыражения на английский язык в силу их полного отсутствия в юридической практике англоязычных стран и наоборот. Необходимо также учесть, что правовые системы России и англоязычных стран отличаются в своей основе — Россия принадлежит к странам с кодифицированной системой права, Великобритания и США — к странам прецедентного права. И для того, чтобы перевод юридических документов был адекватным, переводчику необходимо разбираться в особенностях правовых систем разных государств, в тонкостях использования терминологии в юридической практике разных стран.

Для того, чтобы переводить юридические тексты, переводчик должен иметь основательные фоновые правовые знания, а также знания лингвокультурологического и лингвострановедческого характера, высокий уровень правовой осведомленности и правовой культуры (включая умение пользоваться различными источниками правовой информации) [Некрасова 2013: 3].

Помимо этого, так как правовые нормы и документы различных видов регулируют самые разные сферы жизни общества, следует отметить междисциплинарный характер большей части юридических текстов. В юридических документах может присутствовать специальная (в зависимости от сферы применения) неюридическая терминология. Переводчик должен быть к этому готов.

Перевод юридических текстов также сопряжен с большой ответственностью переводчика за свой труд, потому как даже незначительная ошибка или неточность может привести к непоправимым юридическим и/или экономическим последствиям.

На сегодняшний день среди ученых и переводчиков-практиков ведутся споры о том, каким критериям качества должен отвечать переведенный документ.

Когда идет речь о переводе именно правовых документов для их правового использования, например всевозможных контрактов, то такой перевод должен быть особенно точным и ясным в плане используемых формулировок. Не всегда формулировки документа, составленного в одной стране, могут в точности соответствовать юридическим формулировкам другой страны. Переводчику важно владеть правовой терминологией языка, на который осуществляется перевод, учитывать «языковые привычки носителей языка перевода (узус), не нарушая привычное восприятие правового документа» [Умерова 2011: 134].

«Подобного рода документы должны переводиться с учетом национальных традиций и общепринятых форм и оборотов речи переводного языка» [Тюленев 2004: 152]. При переводе юридических текстов необходимо соблюдать жанрово-стилистические требования к юридическим текстам языка перевода.

Принадлежность оригинала к тому или иному функциональному стилю определяет применение особых методов и приемов при его переводе, стилистические характеристики и языковые средства текста перевода. Выделение юридического перевода в отдельную разновидность основывается на принадлежности оригинала к особому функциональному стилю — официально-деловому.

При обучении юридическому переводу представляется особенно важным донести до студента понимание того, что в каждой стране с течением продолжительного времени сформировались свои правила выражения языка юридических текстов в рамках официально-делового стиля. Юридические тексты на русском и английском языке обладают рядом сходных черт, но имеют и свои исторически и культурологически сложившиеся различия.

Студент должен иметь определенные знания об исторических корнях развития языка юридической документации. Язык юриспруденции Великобритании прошел многовековой путь развития и выработал свои специфические черты. Для его обозначения создали специальное слово — Legalese. В английских словарях это понятие определяется как «язык правовых документов, трудный для понимания. В 80-е годы XX века в Великобритании движение за права потребителей организовало кампанию за «простой и понятный английский язык» — Plain English Campaign, которая до сих пор продолжает играть важную роль в судебной реформе, проводимой на Британских островах [Тарасова 2002: 105—106]. В США также признана необходимость упрощения запутанного языка юридических документов. Тем не менее, другие исследователи считают, что язык Legalese хоть и отличается сложностью, но при этом не вызывает двоякого толкования смысла документов, что чрезвычайно важно для их правильного применения [Brown 2007: 42]. Переводчику же, необходимо знать и основы Legalese, и быть в курсе последних тенденций Plain English.

Итак, основная функция юридических документов — это сообщение объективной, достоверной информации. «Официально-деловые тексты полностью ориентированы на передачу содержания. Их форма в большинстве случаев бывает стереотипной» [Виноградов 2001: 22]. Правила оформления и языковые средства юридических текстов должны отвечать следующим требованиям: достоверность, точность, официальность, имперсональностъ (неличностный характер), объективность, ясность и логичность построения.

Языковые средства, используемые в текстах официально-делового стиля, довольно строго определены и образуют отно-

сительно замкнутую систему, основу которой составляют специфические единицы трех уровней: лексического, морфологического и синтаксического.

В рамках компетентностного подхода к изучению «юридического перевода» как вида профессионально-направленного перевода рекомендуется рассмотреть следующие разделы курса:

1. Юридический перевод в контексте межкультурной коммуникации.
2. Особенности юридического перевода (лексический, стилистический и грамматический аспекты).
3. Основные приемы профессионально-направленного юридического перевода.
4. Юридический перевод материалов из различных отраслей права.
5. Перевод законов и нормативно-правовых актов и их проектов.
6. Использование словарей и машинного перевода в процессе организации работы над юридическими текстами в рамках профессионально-направленного перевода.
7. Перевод юридический терминов, терминологические лакуны в юридическом переводе.
8. Специфика перевода юридической документации. Перевод договоров (контрактов), юридических заключений и меморандумов, перевод апостилей и нотариальных свидетельств, учредительных документов юридических лиц, перевод доверенностей.
9. Критерии оценки юридического перевода.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Алимов В. В. Юридический перевод: практический курс. Английский язык / В. В. Алимов. — М. : Едиториал УРСС, 2004. — 160 с.

Виноградов В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы) / В. С. Виноградов. — М. : Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. — 224 с.

Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. / В. Н. Комиссаров. — М. : Высш. шк., 1990. — 253 с.

Некрасова Т. П. Особенности перевода юридической терминологии с русского языка на английский язык: автореф. дис. канд. филол. наук: 10.02.20 / Т. П. Некрасова; МГУ им. М. В. Ломоносова. — М. , 2013. — 24 с.

Тарасова Т. И. Современные тенденции в изучении языка права / Т. И. Тарасова // Язык, сознание, коммуникация. — 2002. — Вып. 22. — С. 98-106.

Тюленев С. В. Теория перевода: Учебное пособие / С. В. Тюленев. — М. : Гардарики, 2004. — 336 с.

Умерова М. В. Особенности перевода документов и текстов официального характера / М. В. Умерова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. — 2011. — № 12. — С. 132—137.

Brown G.D. Professional English in Use: Law / G.D. Brown, S. Rice. — Cambridge: Cambridge University Press, 2007. — 128 p.

Электронные ресурсы

Джепко Л., Козуба М. Практические аспекты юридического перевода договоров с английского на русский язык [Электронный ресурс] / Л. Джепко, М. Козуба. — Режим доступа: http://www.allcorrect.ru, 21.01.2014.

УДК 81’37
ББК 81.2
Код ВАК 10.02.04

Е. А. Моргун
Санкт-Петербург, Россия

E. A. Morgun
St. Petersburg, Russia

ОСНОВНЫЕ СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА КОНВЕРТИРОВАННЫХ ГЛАГОЛОВ, ОБРАЗОВАННЫХ ОТ ЗООНИМОВ

THE MAIN WAYS OF TRANSLATION OF VERBS CONVERTED FROM ZOONYMS

Аннотация. В статье рассматриваются основные способы перевода конвертированных глаголов, образованных от зоонимов (существительных, означающих наименования животных, птиц или насекомых).

Ключевые слова: конверсия, зоонимы, калькирование, нейтрализация, компенсация, образная замена, описательный перевод.

Abstract. The article considers the main ways of translation of verbs converted from zoonyms (nouns denoting names of animals, birds or insects).

Keywords: zoonyms, conversion, ways of translation, replication, neutralization, compensation replacement, explication.

Сведения об авторе: Моргун Елена Анатольевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин.

Место работы: Российский Государственный Гуманитарный Университет (филиал в г. Всеволожске).

About the Author: Morgun Elena Anatolyevna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Chair of humanities and social and economic disciplines.

Place of employment: The Russian State University for the Humanities (branch in Vsevolozhsk).

Контактная информация: 188643 Ленинградская обл. г. Всеволожск ул. Шишканя д.2., ауд. 39.

e-mail: alenamorgun@yandex.ru.

Конверсия — переход слова из одной части речи в другую, при полном сохранении его звучания и написания. При конверсионном словообразовании глаголов от существительных про-

© Моргун Е. А., 2014

исходит семантическое переосмысление производного слова, при котором новая часть речи нередко заимствует семантику производящей основы.

Основной проблемой перевода конвертированных глаголов, образованных от зоонимов (существительных, означающих наименования животных, птиц или насекомых), с английского языка на русский язык является отсутствие полного эквивалента в переводящем языке. В исходном языке такие образования несут внутреннее наполнение, содействуют образности, лаконичности речи, что создает необходимость учитывать и отображать специфику и культурные различия между данными языками при выборе соответствующих переводческих приемов передачи таких образований средствами русского языка.

Анализ примеров, взятых в результате сплошной выборки из словарей, показал, что основными способами перевода конвертированных глаголов, образованных от зоонимов являются:

1. Калькирование

Калькированию (поморфемному переводу иноязычного слова) отводят «промежуточное» положение между исконной и заимствованной лексикой. Поскольку при калькировании средствами родного языка воспроизводится чужая морфологическая или смысловая модель, такой способ перевода, как необходимое условие, предполагает определенную структурную близость языков, стремление к национальной адаптации. Калькирование конвертированных глаголов, образованных от зоонимов — это процесс заимствования внутренней формы слова, для которого необходимо «наличие точек соприкосновения» в области семантики. Иноязычное слово переводится на родной язык семантически эквивалентным словом, однако, «эквивалентность» здесь всегда относительна.

Придание существующим уже словам значения, равноценного значению иностранного слова, с теми же смысловыми границами и с тем же применением, делает перевод конвертированных глаголов, образованных от зоонимов, через калькирование весьма привлекательным. Основное преимущество приема калькирования конвертированных глаголов, образованных от зоонимов, — однозначная соотнесенность эквивалента-кальки с

исходным словом, которая доходит до полной взаимообратимости соответствия. Калькирование позволяет точно и кратко передать значение конвертированных глаголов, образованных от зоонимов, делая их органическим компонентом родного языка.

Однако не все конвертированные глаголы, образованные от зоонимов подвергаются калькированию, а только те, смысл которых можно точно, кратко и красочно (образно) передать на другом языке.

e.g.: «Stop that, now!» he said. Stop *aping*! («Прекрати это сейчас же!», — сказал он. Прекрати *обезьянничать*!)

An ape (обезьяна) — to ape (обезьянничать, гримасничать, подражать, имитировать, копировать, передразнивать, кривляться);

e.g.: Come on, there's no need *to cock*. She will show up in a minute. (Ну, перестань, не стоит *петушиться*. Она появится с минуты на минуту).

A cock (петух) — to cock: 1) петушиться, вызывающе вести себя (подобно петуху); дразнить; 2) загибать, поднимать кверху (как петух свой хвост);

e.g.: «I want you to stop *parroting*. It's annoying!» he said. («Я хочу, чтобы ты прекратил *попугайничать*. Раздражает!», — сказал он).

A parrot (попугай) — to parrot: 1) болтать как попугай; 2) учить, зубрить, механически повторять.

2. Нейтрализация образности

Данный способ перевода предполагает снижение экспрессивности, использование общеупотребительных слов и выражений в переводе.

Нейтрализация, как правило, приводит к утрате стилистической коннотации английских лексических единиц.

e.g.: The children *badgered* their father to take them fishing. (Дети *просили* отца взять их с собой на рыбалку).

e.g.: At last we forced the enemy *to crayfish* from the town. (Наконец, мы заставили врага *отступить* из города).

e.g.: It's not a problem for a good police officer *to sleuth* unlawful drugs. (Хорошему полицейскому не составит труда *обнаружить* запрещенные препараты).

При образовании глаголов от существительных путем конверсии происходит семантическое переосмысление производного слова, при котором новая часть речи нередко заимствует семантику производящей основы. В данных примерах глаголы, образованные от зоонимов, несут ярко выраженную образность:

– badger (барсук) — to badger: 1) травить; 2) перен. дразнить, выклянчивать;
– crayfish (рак) — to crayfish: 1) пятиться (как рак); 2) отступать, идти на попятный (подобно раку);
– sleuth (ищейка) — to sleuth (следить, шпионить (за кем-либо), выслеживать; вынюхивать, выведывать (подобно ищейке)).

При переводе на русский язык за счет использования стилистически нейтральных языковых средств яркая образность конвертированных глаголов, образованных от зоонимов, снимается.

3. Компенсация

При воссоздании художественной формы, если переводчик не может воспроизвести одну важную логему (единицу перевода), он имеет право заменить (компенсировать) ее каким-либо другим элементом, более подходящим, по его мнению, в данном случае.

Важна передача идейного содержания. У образованных по конверсии глаголов, часто наблюдается расширение значения — конвертированные единицы приобретают большую семантическую емкость.

На русский язык конвертированные глаголы, образованные от зоонимов, как правило, переводятся не одним словом, а сочетанием слов:

e.g.: I eventually managed *to buffalo* him into compliance. (Мне, наконец, удалось *добиться* его согласия, но *не без помощи угроз*).

A buffalo (буйвол) — to buffalo: 1) пугать: если буйволы раздражены, они пытаются запугать раздражителей — ревут, бьют землю ногами; 2) обманывать, одурачивать, озадачивать, сбивать с толку.

e.g.: I gotta find a way *to bug* out of here. (Я должен найти способ *смыться отсюда и побыстрее*).

A bug (жук) — to bug (сбежать, быстро покинуть);

e.g.: He always *crabs* about the weather. (Он постоянно *ноет и жалуется* на погоду).

A crab (краб) — to crab: 1) царапать, рвать когтями: скоблить подобно крабу; 2) искать недостатки, придираться и критиковать: скрупулезность краба ассоциируется с поведением человека, ищущим во всем недостатки;

4. Образная замена

Конверсия, как отмечает М. А. Аполлова [Аполлова 1977: 15] содействует образности речи. Однако такая образность отнюдь не всегда может быть передана средствами русского языка, поэтому переводчику очень часто приходится жертвовать образами, образованными в английском языке и создавать новые образы в русском, учитывая специфику культуры данного языка. Целостное преобразование образных выражений является важным условием достижения адекватности перевода.

e.g.: Tommy *wolfed* his breakfast and ran outside to play. (Томми *за секунду съел* свой завтрак и убежал на улицу играть).

A wolf (волк) — to wolf (пожирать с жадностью (подобно волку)).

e.g.: That new teacher is always *birding* us for our spelling mistakes. (Новый учитель все время *пилит* нас за орфографические ошибки).

A bird (птица) — to bird (освистывать, издеваться: ассоциируется со значением «заклёвывать»);

e.g.: It's time *to rabbit*. (Пора «*делать ноги»*).

A rabbit (кролик) — to rabbit (разг. удирать)

5. Описательный перевод

Описательный перевод (экспликация) — это перевод путем раскрытия (объяснения) понятия. Выбор этого способа перевода конвертированных глаголов, образованных от зоонимов, обусловлен отсутствием необходимых соответствий (эквивалентов, аналогов) и невозможностью дословного калькирования.

e.g.: Spartacus *tigered* for his life and in the name of freedom on the arena of the Coliseum. (На арене Колизея Спартак *сражался как тигр* за жизнь и во имя свободы).

A tiger (тигр) — to tiger (вести себя, действовать или двигаться как тигр);

e.g.: The path *snaked* through the trees up the hill. (Тропа, *извиваясь как змея, ползла* между деревьями и уходила на вершину холма).

A snake (змея) — to snake: 1) ползти, извиваясь как змея; 2) пробираться тайком; пробираться осторожно;

e.g.: The old car *snailed* uphill. (Старый автомобиль *как улитка полз* в гору).

A snail (улитка) — to snail (ползти как улитка).

Таким образом, при переводе конвертированных глаголов, образованных от зоонимов, следует учитывать тот факт, что в большинстве случаев подобные образования не имеют полного эквивалента в русском языке, поэтому перевод таких единиц с английского языка на русский требует не только выработки определенной стратегии перевода, но и отображения специфики этих двух языков и культурных различий, существующих между ними.

Основными способами перевода конвертированных глаголов, образованных от зоонимов, являются: калькирование, нейтрализация, компенсация, образная замена, описательный перевод.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Аполлова М. А. Грамматические трудности перевода. — М. : Международные отношения, 1977. — 136 с.

Новый англо-русский словарь / В. К. Мюллер, В. Л. Дашевская и др. — 5-е изд., стереотип. — М. : Рус. яз., 1998. — 880 с.

Macmillan English Dictionary. — Bloomsbury Publishing Pls, 2002. — 1692 p.

ABBYY Lingvo 10. Система электронных словарей. — 2004 ABBYY Software Ltd.

УДК 81’2
ББК 81.07
Код ВАК 10.02.01

Л. О. Сараев
Екатеринбург, Россия

L. O. Sarayev
Ekaterinburg, Russia

МЕЖДОМЕТНЫЕ СОЧЕТАНИЯ С ЛЕКСЕМОЙ „DER HAMMER“, ОСОБЕННОСТИ ИХ ПЕРЕВОДА

INTERJECTIONAL COMBINATIONS WITH THE LEXEME “DER HAMMER“, THEIR TRANSLATION SPECIALITIES

Аннотация. Статья рассматривает дериваты лексемы „der Hammer“, используемые в немецком жаргоне в качестве междометий. При этом предлагается методика перевода данных сочетаний на русский язык.

Ключевые слова: немецкий язык, германские языки, перевод, лексикология.

Abstract. The article researches the derivatives of the lexeme “der Hammer”, which are used in the German slang as interjections. Meanwhile a translation method of these constructions into the Russian language is suggested.

Keywords: German, Germanic languages, translation, lexicology.

Сведения об авторе: Сараев Лев Олегович, старший преподаватель кафедры иностранных языков.

Место работы: Уральский государственный медицинский университет.

About the Author: Sarayev Lev Olegovich, Assistant Professor of the Chair of Foreign Languages.

Place of employment: Ural State Medical University.

Контактная информация: 620135, г. Екатеринбург, ул. Шефская, 93/1, к. 142.

e-mail: Saraevvv@yandex.ru.

Главной трудностью при переводе с исходного языка на язык перевода всегда была безэквивалентная лексика, и в особенности сочетания идиоматического характера. Они представляют собой единое целое, обладающее лексическим значением, поэтому перевод этих конструкций по значениям их

© Сараев Л. О., 2014

отдельных компонентов будет неадекватным и, следовательно, невозможным.

Отдельным пунктом следует выделить сочетания междометного характера, которые употребляются в жаргоне. Особенность данного материала такова, что он отражает определенное отношение субъекта высказывания к объекту. Для данных сочетаний характерна эмоциональность, подчеркиваемая в речевом акте при помощи интонации, а в языке — при помощи пунктуации, а также определенных синтаксических конструкций. Трудность возникает в том, что субъект использует в таких сочетаниях общеупотребительную лексику, которая метафоризируется в жаргоне и обретает переносный смысл, ср. рус. *Ваше дело труба!* В этом случае неизбежно может возникнуть ситуация непонимания значения и переводческой ошибки. При переводе такого материала необходимо подключение дополнительных источников — справочников по культуре исходного языка и языка перевода, словарей жаргона и т. д. В качестве примера мы предлагаем рассмотреть употребление сочетаний междометного характера, образованных от лексемы *der Hammer* и употребляемых в жаргоне. Данная лексема относится к лексическому пласту «Орудия и инструменты», который не очень широко изучен в лингвистике, а значит, он представляет собой определенную трудность при переводе.

Прежде всего, следует отметить, что употребляемые в языке сочетания лексемы *der Hammer* («молоток») имеют четкий признак мотивации — функция инструмента, т.е. обозначаемая ситуация метафорически предстает как результат удара молотком. Как видно в дальнейшем, это позволяет носителю языка создавать разнообразные устойчивые сочетания, требующие разного подхода в их переводе. Так, при употреблении лексемы в ее переносном значении требуется искать эквивалент с учетом значения слова в исходном языке:

1) *der Hammer* ‘ужасающая новость’ [Küpper 1993: 323]; ‘строгое утверждение; верх критики; неприемлемость’ [Küpper 1993: 323], ср. рус. *Хорошенькое дело* [Яранцев 1997: 124];

2) жарг. воен. *der Hammer* ‘тяжелое наказание’ [Küpper 1993: 323], ср. рус. *Губа*;
3) австр. *der Hammer* ‘сенсация; шлягер; хит; меткий выстрел’ [Малыгин 1994: 83].

В то же время с лексемой образованы сочетания, построенные по синтаксической модели «*прилагательное + Hammer*». При этом характеристика не только используется в качестве усилителя, но также во многом за ее счет имеет место вариативность значений. Следует заметить, что в некоторых случаях характеристика помогает подобрать наиболее оптимальный эквивалент в языке перевода:

1) *dicker Hammer* (букв. «толстый молоток») ‘чудовищность’ [Küpper 1993: 323], ср. рус. *полный атас* [Грачев 2003: 41];
2) *absoluter Hammer* (букв. «абсолютный молоток») ‘крупная сенсация’ [Küpper 1993: 323], ср. рус. *абсолютный хит*;
3) *dickster Hammer* (букв. «самый толстый молоток») ‘нечто удивительное’ [Küpper 1993: 323], ср. рус. *гвоздь программы* [БАС, 3, 52];
4) *das ist der volle Hammer* (букв. «это полный молоток») ‘идеальное состояние’ [Küpper 1993: 323], ср. рус. *полный кайф* [Грачев 2003: 376];
5) *irrer Hammer* (букв. «безумный молоток») ‘серьезное мероприятие; решающее событие’ [Küpper 1993: 323], ср. рус. *последний рывок*;
6) *letzter Hammer* (букв. «последний молоток») ‘превосходная вещь’ [Küpper 1993: 323], ср. рус. *последний писк*;
7) *echter Hammer* (букв. «настоящий молоток») ‘великолепная вещь’ [Küpper 1993: 323], ср. рус. *настоящая бомба*;
8) *großer Hammer* (букв. «большой молоток») ‘сенсация’ [Küpper 1993: 323], ср. рус. *новость дня*. Данный фразеологизм в определенной мере противопоставлен *mittlerer Hammer* (букв. «средний молоток») ‘достаточно впечатляющая вещь’ [Küpper 1993: 323], ср. рус. *хит номер два*;
9) *knallharter Hammer* (букв. «жесткий молоток») ‘очень успешный шлягер’ [Küpper 1993: 323], ср. рус. *жесть*.

Наконец, третья группа дериватов от *der Hammer* — это идиоматические сочетания, представляющие собой с точки зрения синтаксиса восклицательные предложения. В этом случае мы по-настоящему имеем дело с безэквивалентной лексикой, поскольку каждое предложение обладает значением, не сводимым к значениям отдельных компонентов. В определенных случаях имеется возможность передать наиболее эквивалентным предложением из языка перевода. Связь при этом устанавливается на определенном сходстве отдельных служебных компонентов — предлогов, частиц и т.д. — или знаменательных — прилагательных, глаголов и т. д.:

1) *das ist der Hammer!* (букв. «Вот это молоток!») ‘непереносимость’ [Küpper 1993: 323], ср. рус. *Вот тебе и на!* [Яранцев 1997: 128];
2) жарг. мол., шк. *das fällt mir auf den Hammer!* (букв. «это падает мне на молоток!») ‘неприятное удивление’ [Küpper 1993: 323], ср. рус. *снег на голову* [Яранцев 1997: 773]. В данном случае подсказку в поисках эквивалента в определенной мере дает предикат *fallen* («падать»);
3) *das ist der letzte große Hammer* (букв. «Вот это последний большой молоток») ‘выражение признания [творческого, научного, литературного и т. д.]’ [Küpper 1993: 323], ср. рус. *хит, писк моды, бестселлер*;
4) *Der dicke Hammer kommt noch…* (букв. «толстый молоток еще придет…») ‘приготовление к сюрпризу’ [Müller-Thurau 1983: 128], ср. рус. *ягодки еще впереди*.

Как видно, попытка найти близкий эквивалент в языке перевода сталкивается с проблемой максимально приблизить единицы исходного языка к эквивалентам и реалиям в языке перевода. Разумеется, в определенной мере теряется национальный колорит, особенно, если автор исходного текста ставит перед собой цель максимального соответствия единиц. Однако мы считаем необходимым принимать во внимание, что перед нами находятся единицы, употребляемые в жаргоне. Данный язык предполагает определенную свободу в средствах и отсутствие стесненности в языковых нормах. Кроме того, следует прини-

мать во внимание помощь компонентов, составляющих сочетание, равно как и перевод единицы на исходный язык. В определенной мере они дают подсказку, как достичь адекватного перевода и добиться соответствующего эффекта при передаче единицы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Большой академический словарь современного русского литературного языка : В 17 Т. / Отв. ред. В. И. Чернышев. — М. : Изд-во Академии Наук СССР, 1950-1965.

Грачев М. А. Словарь тысячелетнего русского арго : 27000 слов и выражений / М. А. Грачев. — М. : РИПОЛ КЛАССИК, 2003. — 1120 с.

Малыгин В. Т. Австрийский фразеологический словарь / В. Т. Малыгин. — СПб, РГПУ, 1994. — 231 с.

Яранцев Р. И. Русская фразеология. Словарь-справочник : Ок. 1500 фразеологизмов / Р. И. Яранцев. — М. : Рус. яз., 1997. — 845 с.

Küpper H. Pons-Wörterbuch der deutschen Umgangssprache / H. Küpper. — Stuttgart : Klett, 1993. — 1. Aufl., 5. Nachdr. — 959 s.

Müller-Thurau C. P. Laß uns mal’ ne Schnecke angraben: Sprache und Sprüche der Jugendszene / C. P. Müller-Thurau. — Düsseldorf, Econ Verlag GmbH, 1983. — 176 s.

Научное издание

ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ — ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ

Материалы V 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. С. Надточевой

Подписано в печать 30.10.2014. Формат 60x84/16
Бумага для множ. аппаратов. Усл. печ. л. 15,6. Уч.-изд. л. 11,1.
Тираж 100 экз. Заказ _____

Оригинал-макет отпечатан в отделе множительной техники
Уральского государственного педагогического университета.
620017 Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.