

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина»
Институт иностранных языков



ПРОБЛЕМЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ

ВСЕРОССИЙСКАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ
(С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ)
ПАМЯТИ ПРОФЕССОРА Б.П. ГОДУНОВА

15–17 мая 2019 года

СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ

Текстовое научное электронное издание на компакт-диске

Сыктывкар
Издательство СГУ имени Питирима Сорокина
2019

©ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина», 2019

© Оформление. Изд-во СГУ им. Питирима Сорокина, 2019

[Титул](#) [Об издании](#) [Производственно-технические сведения](#) [Содержание](#)

УДК 372.881.1
ББК 74.268.1
П78

Все права на размножение и распространение в любой форме остаются
за организацией-разработчиком.
Нелегальное копирование и использование данного продукта запрещено.

*Издается по постановлению научно-технического совета
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Ответственный редактор – **В.М. Гурленов**, канд. пед. наук, доцент кафедры немецкого и французского языков института иностранных языков СГУ им. Питирима Сорокина

Редколлегия:

кафедра английского языка СГУ им. Питирима Сорокина
(заведующий – **Ю.И. Трофимова**, канд. пед. наук, доцент;
доцент – **Е.В. Сердюк**, канд. пед. наук);
кафедра немецкого и французского языков СГУ им. Питирима Сорокина
(заведующий – **Ю.Ю. Барышникова**, канд. филол. наук, доцент;
доцент – **Ю.С. Сухорукова**, канд. филол. наук, доцент)

П78 **Проблемы модернизации языкового образования. Иностранные языки**
[Электронный ресурс] : Всероссийская научно-практическая конференция
(с международным участием) памяти профессора Б.П. Годунова, 15–17 мая 2019 г. :
текстовое научное электронное издание на компакт-диске / отв. ред.
В.М. Гурленов; Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. образования
«Сыктыв. гос. ун-т им. Питирима Сорокина». — Электрон. текстовые дан. (2,0 Мб).
— Сыктывкар: Изд-во СГУ им. Питирима Сорокина, 2019. — 1 опт. компакт-диск
(CD-ROM). — Систем. требования: ПК не ниже класса Pentium III; 256 Мб RAM;
не менее 1,5 Гб на винчестере; Windows XP с пакетом обновления 2 (SP2) ;
Microsoft Office 2003 и выше ; видеокарта с памятью не менее 32 Мб ; экран с раз-
решением не менее 1024 × 768 точек ; 4-скоростной дисковод (CD-ROM) и выше ;
мышь. — Загл. с титул. экрана. – Сыктывкар: Издательство СГУ им. Питирима
Сорокина, 2019.

Сборник включает материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием) памяти профессора Б.П. Годунова «Проблемы модернизации языкового образования. Иностранные языки» (15-17 мая 2019 г.). Статьи посвящены широкому кругу актуальных проблем языкового образования (иностранные языки) в школе и вузе.

Издание адресовано учителям, преподавателям, аспирантам, магистрантам и всем тем, кто интересуется проблемами обучения иностранным языкам.

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов.

**УДК 372.881.1
ББК 74.268.1**

СОДЕРЖАНИЕ

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Базунова А.А., Холопова Л.Г. Использование ролевых игр при обучении диалогической речи на уроках французского языка в старших классах.....	5
Барт М.В. Die Organisation von Übungen beim Unterrichten von Russisch als Fremdsprache in den Fernunterrichtsplattformen Moodle und eFront am Beispiel des Kurses "Drei aus Prostokvašino» (Troje iz Prostokvašino).....	10
Барышникова Ю.Ю., Богданова О.Н. Некоторые особенности обучения написанию развернутого письменного высказывания с элементами рассуждения «Мое мнение».....	15
Белкина Е.П. Проблемно-профессиональное обучение английскому языку студентов неязыкового вуза	25
Вишератина Л.С. Организация работы с одаренными детьми на уроке английского языка на примере Коми республиканского очно-заочного лицея-интерната для одаренных детей из сельской местности (из опыта работы).....	30
Герасимова О.Н. Критерии и оценка эффективности применения технологий групповой работы на уроках английского языка.....	35
Демина Н.Д., Тараканова Л.В. Проектный метод как средство формирования профессиональных компетенций студентов на уроках немецкого языка.....	38
Дубро Ю.С., Антонова Д.Ю. Использование интерактивной доски при обучении лексике на уроках английского языка в старших классах	47
Гурленов В.М., Ахмадеева О.Р. Особенности формирования регулятивных универсальных учебных действий на уроках французского языка в 9 классе	52
Гурленов В.М., Лютоева В.В. Как моделировать познавательные ситуации при обучении иностранному языку в старших классах	60
Игнатович Е.В. Глубинный подход в обучении иностранным языкам: отдельные аспекты	65
Кинг О.Ю. К вопросу о классификации опор для обучения экспрессивным видам речевой деятельности	70
Ковальчук С.В. Обучение смысловому чтению на уроке иностранного языка.....	74
Мирошниченко С.А. Использование иноязычных поэтических текстов (французский язык) в процессе обучения аналитическому чтению в языковом вузе.....	80
Сердюк Е.В. Профессионально-ориентированные упражнения для будущих учителей английского языка, обучающихся по профилю «Родной язык и литература и Иностранный язык (английский)»	83
Стрекалова Н.А. Применение STEAM–образования на примере организации и проведения «Школы STEAM для старшеклассников».....	87
Турова И.В. The Development of Communication Technologies While Teaching Foreign Students at Russian Universities.....	91
Холопова Л.Г. Пример адаптации информативного текста по теме «Город» для студентов второго курса.....	96

Холопова Л.Г., Черкасова Д.С. Особенности использования технологии «педагогические мастерские» на уроках иностранного языка.....	99
Чупрова Н.В. Подготовка к устной части ЕГЭ по английскому языку: проблемы и пути их решения.....	104

ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ

Барышникова Ю.Ю., Скоробогатова Я.С. Некоторые языковые особенности выражения комического эффекта в текстах художественных произведений (на материале французского языка).....	108
Вавилина Е.А. К вопросу о чередовании корневых гласных в «неправильных» глаголах английского языка. Морфологический и морфонологический аспекты	115
Вуттке Н.А. Управление как вид синтаксической связи слов.....	122
Гух Ж.К., Крутоголова В.О. Семантико-синтаксические особенности немецкого глагола <i>sich sehnen</i>	127
Нелаева И.С. Роль предпереводческого анализа при переводе повествовательных фрагментов военных действий произведения о войне Эрнеста Хемингуэя “A farewell to arms”.....	138
Пашнин А.В. Способы словообразования французской авиационной терминологии.....	144
Пономарева К.О. Формирование образа России в заголовках французских СМИ... ..	149
Сухорукова Ю.С. Французское <i>passé composé</i> : на перекрестке английского прошедшего с настоящим.....	155
Трофимова Ю.И., Вохмянина К.Э. К вопросу о характеристике персонажей британских народных сказок, детерминированной их именами.....	159

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

А.А. Базунова,
студент Института иностранных языков
СГУ им. Питирима Сорокина,
г. Сыктывкар, Россия

Л.Г. Холопова,
старший преподаватель кафедры немецкого и французского языков
СГУ им. Питирима Сорокина
г. Сыктывкар, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РОЛЕВЫХ ИГР ПРИ ОБУЧЕНИИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА В СТАРШИХ КЛАССАХ

Статья посвящена вопросам практического применения ролевых игр в процессе обучения диалогической речи. Ролевая игра является мощным стимулом к овладению иностранным языком и эффективным приемом в арсенале учителей иностранного языка, универсальным средством, помогающим превратить длительный и трудоемкий процесс обучения диалогической речи в увлекательное и любимое учащимися занятие, реализует деятельный подход, способствует интеллектуальному росту, воспитывает культуру общения, эмоционально окрашивает учебный процесс и раскрывает личностный потенциал каждого учащегося.

Ключевые слова: урок французского языка, диалогическая речь, ролевая игра, ситуация, роль, эмоциональный фон, мотивация.

A.A. Bazunova,
Bachelor, Pitirim Sorokin Syktyvkar State University
Syktyvkar, Russia

L.G. Kholopova,
Teacher at German and French languages Department,
Pitirim Sorokin Syktyvkar State University
Syktyvkar, Russia

USING OF ROLE GAMES IN TEACHING DIALOGUE SPEECH AT FRENCH LESSONS AT A SECONDARY SCHOOL

Abstract. *The article aims to consider the practical implementation of role plays in teaching dialogue speech. The role game is a powerful incentive to learn a foreign language and an effective tool in the arsenal of a teacher of a foreign language, a universal remedy, helping to turn quite a complex learning process into a favourite activity of students, it also implements an active approach that promotes an intellectual growth, fosters a culture of communication, emotionally colors the educational process and discloses a personal potential of each student.*

Keywords: *French lesson, dialogue speech, role game, situation, role, emotional background, motivation.*

Общение – неотъемлемая часть жизни человека в социуме. Каждый день, попадая во всяческие жизненные ситуации, человек вынужден вести диалог с разными людьми на ту или иную тему. В условиях возрастающей роли иностранных языков в различных сферах жизни и деятельности человека все более

актуальным становится формирование и развитие иноязычной коммуникативной компетенции учащихся, то есть способности и реальной готовности школьников осуществлять иноязычное общение и добиваться взаимопонимания с носителями иностранного языка.

Проблема в том, что сегодня учителя часто упускают тот факт, что значительную часть урока должно занимать именно общение, причем максимально приближенное к реальным жизненным ситуациям. Г.А. Китайгородская отмечает необходимость «создания тех ситуационных перипетий, в которых учащийся оказывается вынужденным активизировать свои творческие способности, мобилизовать свое внимание, “подхлестнуть” свою память под воздействием эмоционального переживания событий» [1, с. 33].

Для создания таких жизненных ситуаций мы предлагаем использовать ролевую игру на уроках иностранного языка. Британский педагог Кэрол Ливингстоун определяет ролевую игру как «форму занятия, которая позволяет учащимся практиковать язык и отрабатывать элементы ролевого поведения, что может оказаться полезным в реальной жизни» [3]. Ролевая игра – это точная модель общения, разыгрывание возможных жизненных ситуаций, которые могут произойти с учащимися, где большую роль играет не только речевое, но и неречевое поведение.

Ролевая игра имеет ряд преимуществ перед другими видами коммуникативных заданий. С точки зрения языка участник ролевой игры может выражать свои мысли, используя любые слова и выражения, грамматические конструкции и т.д., то есть его выбор не ограничен. Даже в случае, если задание подразумевает использование особой лексики, её употребление не навязывается ученику, а подсказывается самой ситуацией. Таким образом, употребление в речи определенных лексических единиц происходит более естественно, а главное осознанно [2]. Важно то, что учебная направленность игры зачастую не осознается учащимися. Уникальные, удачно подобранные роли оказывают мотивирующее влияние на общение. Наконец, участие в ролевой игре освобождает учащихся от боязни сделать ошибку и тем самым помогает им преодолеть не только коммуникативный, но и психологический барьер, так как учитель не вмешивается в процесс игры и не исправляет конкретные ошибки в ходе игры, а лишь делает заметки. И только после окончания игры отмечает наиболее часто встречающиеся ошибки и просит их исправить.

Что касается социальной культуры, немаловажное преимущество заключается в том, что данный прием помогает воспроизвести нормы человеческой жизни в обществе, что способствует не только интеллектуальному развитию учащихся, но и нравственному. Ролевая игра создает особый эмоциональный фон, вынуждая одного собеседника подстраиваться под настроение другого.

Как у любой технологии, у ролевых игр есть своя область применения, свои плюсы и минусы. Недостатки являются продолжением их же достоинств. К ним можно отнести: большие энергетические и временные затраты не только учителей, но и учеников, так как ролевая игра требует определенной подготовки как в плане языкового материала, так и атрибутики игры. Нельзя забывать то, что время урока ограничено, а перед учителем стоит цель решения несколь-

ких задач на протяжении урока, поэтому подготовка к ролевой игре часто занимает факультативное время. Далее, игра хороша, скорее, как средство усвоения и овладения уже имеющейся информацией, а не в качестве источника новой информации.

В своей работе мы хотели бы поделиться опытом использования ролевых игр при обучении диалогической речи на уроках французского языка в старших классах. На подготовительном этапе ролевой игры для учащихся 9 класса вместе с учениками мы определили тему ролевой игры. В ходе беседы учащиеся начали рассуждать о том, что чаще всего знания французского языка используются на уроках французского языка, либо в ситуации реального общения с носителями языка, а это может происходить во время путешествия во Францию. Следовательно, учащиеся проявили желание разыграть реальную ситуацию путешествия во Францию, в которой они могли бы использовать свои знания французского языка. Следует отметить, что желание и интерес учащихся играет колоссальную роль в успехе ролевой игры, так как чем сильнее интерес, тем больше вовлеченность и активность учащихся во время её проведения.

Тема нашей ролевой игры – «Путешествие во Францию». Мы выбрали две ситуации, в которые необходимо было вовлечь учащихся, а именно: бронирование билета на самолет и регистрация на рейс. Для каждого учащегося нами были разработаны определенные роли, особенности которых отображались бы именно в речи учащихся, а именно:

- путешественник 1 – вы бизнесмен/деловая дама. Вы нервничаете, так как очень торопитесь;

- путешественник 2 – вы серьезный/ая и рассудительный/ая пожилой мужчина/пожилая женщина. Вы обдумываете и уточняете каждую полученную информацию от работника аэропорта;

- путешественник 3 – вы рассеянный/ая парень/девушка. Вы долго выполняете необходимые от вас действия, извиняетесь за вашу медлительность;

- путешественник 4 – вы угрюмый/ая и невежливый/ая мужчина/женщина. Вас раздражают вопросы от работников аэропорта;

- работник аэропорта 1 – вы уставший/ая, медленно выполняете свою работу

- работник аэропорта 2 – вы задумчивый/ая, отвлекаетесь от работы на свои мысли, поэтому часто переспрашиваете собеседника, что бы не допустить ошибку;

- работник аэропорта 3 – вы вежливый/ая и улыбчивый/ая, быстро и четко отвечаете на все поставленные вам вопросы;

- работник аэропорта 4 – вы в плохом настроении, резко и грубо отвечаете на поставленные вам вопросы.

Для ситуации бронирования билета на самолет задание было сформулировано следующим образом:

- для путешественника – «Вы пришли в аэропорт, чтобы забронировать билет на самолет до Ниццы. Вам нужно выбрать дату; выбрать рейс, который подходит вам по времени; забронировать билет в один конец/билет туда и обратно в экономическом/бизнес классе; оплатить».

- для работника аэропорта – «К вам подошел покупатель. Вам необходимо узнать у покупателя желаемую дату вылета; сообщить расписание рейсов в эту дату; узнать, какой нужно забронировать билет в один конец или туда и обратно, и в каком классе; назвать общую цену перелета».

Для ситуации регистрации на рейс формулировка задания была следующей:

- для путешественника – «Вы подошли к стойке регистрации. Вам необходимо уточнить, регистрируют ли тут на ваш рейс; предоставить ваши билеты и паспорт; узнать, где находится выход к вашему самолету».

- для работника аэропорта – «К вам подошли пассажиры. Вам необходимо проверить их билеты и паспорта, регистрацию багажа; указать, где находится выход к их самолету».

Роли с такими особенностями были подобраны не случайно, ведь в повседневной жизни мы каждый день сталкиваемся с людьми с разным темпераментом, настроением и поведением, что иногда может препятствовать построению успешного диалога, так как один из собеседников вынужден подстраиваться под другого. Данный навык, несомненно, важен для построения успешного диалога в реальной жизни. Для того и проводится ролевая игра, чтобы организовать общение, максимально приближенное к реальным жизненным ситуациям, в которые могут попасть учащиеся, для получения необходимых навыков введения диалога. Именно поэтому мы выбрали всего две роли для игры, но уделили большое внимание эмоциональному состоянию каждого персонажа ролевой игры, ведь ролевая игра – это не только построение диалога, но и правильно представленная роль.

Не стоит забывать, что любая ролевая игра требует определенной подготовки, как языкового материала, так и атрибутов игры, поэтому самое удачное место ролевой игры в учебном процессе – заключительный урок по теме. Подготовительный этап в плане языкового материала обычно включает в себя: введение фразовых клише диалогической речи; повторение лексических единиц по теме ролевой игры, а также выражений этикетного характера; работа с диалогами-образцами. Что касается атрибутов игры, это может быть совместная работа учителя и учащихся или же учитель может предоставить учащимся возможность для самостоятельной подготовки, максимально раскрыв тем самым творческие потенциалы каждого учащегося.

Во время проведения самой ролевой игры на уроке французского языка учитель выступал в роли ведущего. В начале игры каждый из учащихся получил карточку со своей ролью, где было описание его роли и то, что ему необходимо было сделать. Класс разделился на две группы, первая из них играла роль работника аэропорта, вторая - путешественников. Учащимся было дано несколько минут на подготовку, то есть выбор необходимой атрибутики для роли, которая была подготовлена нами заранее, и продумывание своих реплик и поведения персонажа. И затем в течение игры мы проиграли две ситуации, постоянно меняя партнеров общения.

После проведения ролевой игры мы организовали процесс рефлексии, где было установлено, что данная форма работы была интересна и увлекательна

для старшеклассников, потому что, во-первых, каждый подросток стремится к взрослости, а ролевая игра дала ему возможность выйти за рамки своей обычной деятельности или расширить её, во-вторых, учащиеся говорили на французском языке без заученных текстов, что приятно их удивило и произвело мотивирующее воздействие для дальнейшего изучения французского языка.

Результаты обучения диалогической речи с использованием ролевой игры в старших классах показали, что ролевая игра способствует:

1) повышению уровня сформированности умений диалогической речи учащихся, а именно: у учащихся всё реже возникали трудности в формулировке вопроса; отвечая на вопросы, учащиеся старались дать распространенный ответ; также учащиеся научились пользоваться выражениями быстрого реагирования при ведении диалога; но самое главное, что следует отметить, – это то, что учащиеся сами начали проявлять интерес и желание к построению диалога с собеседником;

2) повышению уровня мотивации учеников к изучению французского языка, так как учащиеся на наглядном примере увидели возможность применения знаний, полученных на уроках французского языка, в реальной жизни, а также получили возможность самостоятельного построения диалогов, что крайне важно для учащихся данного возраста; более того, даже самые пассивные ученики проявили интерес к участию в подобном виде работы;

3) развитию креативного мышления и воображения, так как учащиеся вовлечены в разыгрываемую ситуацию и принимали на себя определенные роли, которые требовали от учащихся творческого подхода в плане представления образа и языкового оформления речи;

4) формированию самостоятельности учащихся, так как игра является средством самовыражения для учащихся, каждый получил возможность выступить и проявить себя; вместе с тем ролевая игра – это сфера самопроверки и самооценки, в ходе которой учащиеся могут оценить свои возможности, выявить в себе какие-то недостатки и в дальнейшем принять меры для них устранения или, наоборот, раскрыть определенные достоинства и в дальнейшем начать их развивать.

Итак, можно сделать вывод, что ролевая игра имеет огромный потенциал для её использования на уроках иностранного языка и представляет собой эффективный прием обучения диалогической речи в арсенале учителей иностранного языка. Несмотря на то что ролевая игра относится к обучающим играм, тем не менее, она воспринимается учащимися как творческое задание, которое, в свою очередь, повышает интерес к обучению. Правильно организованная ролевая игра – залог успешного и эффективного обучения.

* * *

1. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам: Учеб. пособие. 2-е изд., испр. и доп. М.: Высш. шк., 1986. 103 с.

2. Обухова М.О. Ролевая игра как средство формирования лексической компетенции при обучении английскому языку учащихся средней и старшей школы // Иностранные языки в школе. 2018. № 7. С.47–51.

3. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // Applied linguistics. 1980. № 1. P. 1–47.

М.В. Барт,
к.ф.н., доцент
СГУ им. Питирима Сорокина
г. Сыктывкар, Россия

**DIE ORGANISATION VON ÜBUNGEN BEIM UNTERRICHTEN VON RUSSISCH ALS
FREMDSPRACHE
IN DEN FERNUNTERRICHTSPLATTFORMEN MOODLE UND EFRONT AM BEISPIEL
DES KURSES "DREI AUS PROSTOKVAŠINO »
(TROE IZ PROSTOKVAŠINO)**

В статье описываются апробированные интерактивные возможности LMS Moodle и eFront в обучении русскому языку как иностранному. Представлен опыт преподавания в Сыктывкарском государственном университете имени Питирима Сорокина на примере электронного курса по обучению русскому как иностранному «Трое из Простоквашино», основанного на аутентичном материале – одноименном полнометражном мультипликационном фильме 1978 г. по мотивам повести Эдуарда Успенского.

Ключевые слова: Moodle, eFront, русский как иностранный, электронные учебные курсы, инновационные технологии языкового образовательного процесса.

M. V. Bart,
Dr. PhD, Associate Professor
Pitirim Sorokin Syktyvkar State University
Syktyvkar, Russia

**ARRANGEMENT OF EXERCISES AND ACTIVITIES IN TEACHING RUSSIAN AS A
FOREIGN LANGUAGE VIA MOODLE AND E-FRONT E-LEARNING SYSTEMS**

Abstract: *The paper deals with the time-tested interactive abilities of LMS Moodle and eFront in teaching Russian as a foreign language. It summarizes lecturers' experience in using an e-course in teaching Russian as a foreign language at Syktyvkar State University named after Pitirim Sorokin. The paper describes an e-course 'The three ones from Prostokvashino' which is based on the eponymous full-length animated film made in 1978 after Eduard Ouspensky' tale.*

Keywords: Moodle, eFront, Russian as a foreign language, e-learning courses, innovative technologies of the language educational process.

In diesem Artikel beschreiben wir approbierte interaktive Möglichkeiten von eFront und LMS Moodle beim Unterrichten von Russisch als Fremdsprache und erzählen über unsere Erfahrung des Unterrichts in Pitirim Sorokin staatlicher Universtät Syktyvkar am Beispiel des E-Kurses für den Unterricht von Russisch als Fremdsprache "Drei aus Prostokvasino". Diesem Kurs liegt ein authentischer gleichnamiger Zeichentrickfilm aus dem Jahr 1978 Film nach der Geschichte von Eduard Uspenskij.

Dieser Kurs ist für ausländische Studenten, die Russisch als Fremdsprache des ersten Zertifizierungsniveaus der allgemeinen Sprachkenntnisse lernen vorgesehen und entspricht den minimalen Forderungen für dieses Niveau. Der Kurs kann auch für einen potentiellen Lernender interessant und nützlich sein: für jeden Ausländer,

der Russisch als Fremdsprache mit einem Lehrer oder allein lernt und auch für Kinder der russischsprachigen Einwanderer.

Das Ziel des Kurses ist die Entwicklung und Aktivierung bei den Lernenden von Sprachfähigkeiten mit der Anwendung von verschiedenen Varianten der grammatikalischen Strukturen der russischen Sprache; aktive Nutzung von Spracheinheiten, die den Lernenden die Kommunikationsbedürfnisse in einer Reihe von Situationen und Themen im sozialen und kulturellen Bereich und bei der Alltagskommunikation erfüllen lassen.

Wir betrachten die Funktionen von LMS Moodle und eFront, auch von interaktiven Datenelementen der Fernunterrichtssysteme für die Organisation von verschiedenen Arten der Übungen im Prozess des Unterrichts von Russisch als Fremdsprache. Das Übungssystem wurde von Autoren so entwickelt, dass es möglich alle Seiten der Sprache zu lernen: Phonetik, Lexik und Grammatik.

Phonetische Übungen beinhalten:

- Wiederholung einzelner Wörter, Sätze, Dialogrepliken nach dem Sprecher mit dem Verwenden der "Pause"-Taste;
- Anschauen von Videofragmenten mit gleichzeitiger Auswahl von Wörtern im Text mit dem Ton; Wiederholung dieser Worte nach der Wiedergabe von dem Muttersprachler in Pausen;
- phonetische Minilektion in Form eines Spiels;
- Demonstration der Artikulationsbeispielen von lexikalischen Einheiten mit niedrigem Stil der Aussprache, mit Abweichungen von den Normen in Aussprache, Jargon usw.

Die meisten Übungen werden durch die Ressource "Seite" in Moodle und eFront, die Ressource-Videodatei "Buch" oder das Element "Lektion" in Moodle erfolgt.

Lexikalische Übungen sind für die Wahrnehmung lexikalischer Einheiten in einem adäquaten audiovisuellen Kontext vorgesehen, was durch den Einsatz solcher Techniken erleichtert werden kann:

- Vorhersage von Wörtern, Phrasen, die von Gestalten der Video-Episode nach einer Pause ausgesprochen werden, mit Hilfe und ohne Hilfe;
- Erkennung und Suche im Videofragment nach bestimmten Objekten, Erscheinungen, Handlungen, Farbbezeichnungen, deren Namen auf der Tafel geschrieben sind;
- Korrelation von Adjektiven, die auf einer Tafel oder auf einem Kärtchen geschrieben sind, mit einer Gestalt der Videoepisode; Liste der Synonymen - mit Stichwörtern aus dem Videofragment.

Übungen dieser Gruppe werden durch die Ressource "Seite" in Moodle und eFront, eine Videodatei in Moodle erfolgt.

Die Präsentation der Funktionen von der Aussprache und ihrer Ausdrucksmittel erfolgt im Kontext, in verschiedenen Kommunikationssituationen und wird von folgenden Übungen begleitet:

- Wiederholung verschiedener Sprechmuster in Pausen nach dem Sprecher;
- eine Auswahl aus der vorgeschlagenen Liste jener sprachlichen Ausdrucksmittel, die im Video vorkommen;

- Eine entsprechende Antwort der im Video dargestellten Situation: Was wird / kann diese Gestalt in dieser Situation sagen?

Die aufgeführten Übungen werden durch die Ressource "Seite" in Moodle und eFront, die Videodatei in Moodle, das Element "Test" in Moodle und eFront erfolgt. Aktivierung von grammatikalischem Material ermöglicht seinen Einsatz in neuen Kommunikationssituationen, nämlich:

- Ergänzung einer Situation, zum Beispiel: Wiederholen Sie die Fragen, die der Video-Episodenfigur während eines Telefongesprächs zugewiesen wurden (aufrufbar durch das Element "Test" in Moodle und eFront);

- Rollenspiele: Vertonen Sie die Repliken der Gestalt; Verfassen Sie einige Fragen zu der Episode, die Sie vorher gesehen haben (aufrufbar durch die Elemente "Glossar" und "Forum" in Moodle).

In seiner Gesamtheit ermöglicht das Übungssystem des Kurses dem idealen Fremdsprachenunterricht, in dem alle Arten von Sprachaktivität vorhanden sind, möglichst nahe zu kommen: dialogische und monologische Rede, Schriftsprache, Lesen, und Schreiben.

Beim Erlernen der dialogischen Sprache werden solche Übungen verwendet:

- Wiederherstellung des Dialogs, der in der Videoepisode präsentiert wurde, basierend auf individuellen Repliken;

- Wiederherstellen der verpassten Repliken einer der Gestalten;

- Korrelation von Repliken mit einer bestimmten Gestalt.

Die meisten Übungen können durch das Element "Test" in Moodle und eFront (Einzelarbeit), das "Glossar", "Forum" und "Chat" in Moodle (Kollaboration, Diskussion, Dialog) erfolgt werden.

Übungen für das Erlernen der monologischen Sprache:

- Verfassung einer Geschichte darüber, was zu einem bestimmten Zeitpunkt in der Episode bereits passiert ist;

- Wiederherstellung des fehlenden Teils des Videofragments;

- Vorbereitung der Nacherzählung.

Diese Arten von Übungen können durch das Element "Test" in Moodle und eFront mit individuellen Antworten erfolgt werden, die Antworten stehen nur dem Lehrer zur Verfügung. Mit dem Element "Forum" in Moodle können die Antworten (Text- oder Audiodateien) heruntergeladen und die Besprechung und Benotung dieser Dateien organisiert werden. Das Element "Aufgabe" mit dem Upload von Dateien ermöglicht eine individuelle Benotung der Arbeit jedes einzelnen Lernenden.

Die Entwicklung der Lesefähigkeiten erfolgt hauptsächlich während der Arbeit an einem kurzen oder vollständigen Drehbuch des Films. Folgende Aufgaben werden angeboten, die durch die Ressource "Seite" und das Element "Test" in Moodle und eFront erfolgt werden können:

- Lesen einer Zusammenfassung des Inhalts, vor dem Anschauen des Videos mit dem anschließenden Füllen von Lücken mit fehlenden Wörtern, Phrasen;

- Lesen einer kurzen Zusammenfassung des Inhalts des Fragments und Erkennen beim Anschauen seines Teil, das nicht korrekt ist.

Das Anschauen von Videomaterial kann als Motivation und als wesentliche Grundlage für die Entwicklung von Schreibfähigkeiten und Verbesserung der Schriftsprache dienen:

- Verfassung einer imaginären Biographie einer der Gestalten aus der Video-Episode;
- Wiedergabe des Inhalts der Videoepisode in Form eines Briefes an einen Freund;
- Verfassung einer kurzen Werbung zu einem Video;
- Verfassung einer Kurzgeschichte, die auf den vom Lehrer angebotenen Wörtern / Phrasen basiert, um die Handlung des Videos vorherzusagen.

Aufgaben für die Kulturanalyse des Films helfen den Personen, die zu anderer Kultur gehören, die Einzigartigkeit dieser historischen Zeit unseres Landes zu verstehen und zeigt, was für bestimmtes Motiv zu bestimmten Aktionen war, erhöht ihr Interesse für Land der erlernenden Sprache und offenbart das, was bisher unbekannt oder nicht verständlich war.

Die vorgeschlagenen Aufgaben für die Analyse der fremden Kultur sind:

- Identifizierung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden in fremden und einheimischen Kulturen, in Bezug auf bestimmte Objekte, Phänomene der umgebenden Realität, Verhalten der Menschen;

- Anschauen eines Videos ohne Ton und Analyse von verschiedenen Aspekten des nonverbalen Verhaltens: die Definition von Emotionen und Gefühlen nach dem Gesichtsausdruck und Gesten;

- Anschauen eines Videos einer Episode, die ein jeweiliges Ereignis aus dem Kulturleben des Landes der Zielsprache darstellt und Äußerung der Annahmen über die Veränderungen, die bei solchen Ereignissen in fremdem/eigenem Land aufgetreten wären;

- Verbindung zwischen Objekten und Helden mit ihrem sozialen Status, verbalem und nonverbalem Verhalten;

- Herausfinden von Kulturelementen der fremden Kultur mit Hilfe der Kommentare der lexikalischen Einheiten von dem Lehrer ("das mit Wurst belegtes Brot auf der Zunge legen"; "Dachboden, der repariert wird"; der Name des Jungen ist "djadja (de.Onkel) Fjodor", hier braucht man etwas nachdenken, warum so ein kleiner Junge schon als "Onkel" genannt wird?; "Drei aus Prostokvašino" wurde am Anfang vom Kunstrat wegen des ganzen denkwürdigen Satzes des Shariks (eine der Gestalte) abgelehnt: "Es ist besser, Fleisch im Geschäft zu kaufen ... dort verkauft man es mit mehr Knochen!" usw.). Solche Aufgaben sind sehr wichtig für das Verständnis unserer Kultur und Sprache. Es sollte besonders darauf hingewiesen werden, dass die Überwindung der Sprachbarriere für eine effektive Kommunikation zwischen den Vertreter der verschiedenen Kulturen nicht ausreicht. Deswegen ist es notwendig, die kulturelle Barriere zu überwinden. Als Beispiel für eine Übung zur Kulturanalyse im eFront-System ist die Aufgabe, die Bedeutung der einer von unseren Realien "Olympischer Rubel" (ru. Olimpijskij rubl') erklärt.

Wenn man über das System der Übungen des Kurses spricht, muss man noch einmal eine interaktive Form des Aufbaus von Aufgaben betonen, die reale Lebenssituationen zu modellieren, Rollenspiele zu verwenden und auf gemeinsame Lösungen

für problematische Fragen und Situationen zurückzugreifen ermöglicht. Die Lernenden lösen die Aufgaben dank erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten, die bei denen während des Unterrichts ausgebildet wurde. Der Schwerpunkt liegt auf der Entwicklung von kritischem Denken und fließenden mündlichen Sprachfertigkeiten.

Im Allgemeinen ist das System der Übungen des Kurses nicht nur auf das Bilden von kommunikativer Kompetenz mit der Einbeziehung erworbener sprachlicher Fähigkeiten in realitätsnahen Situationen, sondern auch auf die Interaktion zwischen Teilnehmern des Unterrichts ausgerichtet.

Die Prävalenz eines der Teilnehmer des Bildungsprozesses oder einer der Ideen ist nicht erlaubt und nicht erwünscht. Der Lernende wird nicht als ein Objekt der Einflussnahme, sondern als ein Subjekt der Interaktion betrachtet. Er selbst beteiligt sich aktiv am Lernprozess und wählt für sich selbst seinen persönlichen Weg. Die oben genannten Arten von Übungen können in Moodle und eFront mit Hilfe von interaktiven Tools erfolgt werden.

Unsere Erfahrung hat gezeigt, dass der Einsatz von Fernunterrichtstechnologien beim Unterricht von Russisch als Fremdsprache ein wirksames Instrument bei der Ausbildung von ausländischen Studenten ist. Die Verwendung von Remote-Shell Moodle und eFront fördert den Aufbau von interaktiven mehrsprachigen Bildungsraum, in dem die ausländische Studierende nicht nur die Grundlagen und Geheimnisse der russischen Sprache lernen, sondern auch die Besonderheiten der Kultur und das Leben des russischen Volkes erfassen, sie respektieren mehr andere Kulturen, begreifen Verständnis und Toleranz vor Vertretern anderer Kulturen. Das alles fördert die Bildung einer polykulturellen Persönlichkeit mit einem charakteristischen Bewusstsein, Verständnis für ihr Verhalten in der Interaktion mit Vertretern verschiedener Kulturen, das auf gegenseitigem Respekt, Verständnis und gegenseitiger Wahrnehmung basiert.

Wir sind der Meinung, dass es bei Moodle mehr Möglichkeiten für die Entwicklung eines interaktiven mehrsprachigen Bildungsraums zur Verfügung steht. Das Moodle-System bietet hervorragende Möglichkeiten für die Kommunikation, wie zum Beispiel eine gemeinsame Nutzung von Dateien, die Möglichkeit alle Teilnehmer durch Mailings über den Lernprozess zu informieren und andere. Gleichzeitig wird das System im Open-Source-Code verbreitet, dass bei Bedarf seine Funktionalität zu ergänzen und zu verändern ermöglicht. Aber eFront wird bei einem kreativen Ansatz zu einem effektiven Werkzeug der Umsetzung von interaktiver Interaktion.

Die Einbeziehung von Informations- und Kommunikationstechnologien beim Unterricht von Russisch als Fremdsprache trägt zum anhaltenden Interesse für das Studium in der Russischen Föderation und zur Entwicklung der akademischen Mobilität bei. Weitere Forschungen auf diesem Gebiet sehen wir in der Verallgemeinerung des beschriebenen Ansatzes und seiner Umsetzung bei dem Aufbau ähnlicher Kurse in verschiedenen Sprachen.

Ю. Ю. Барышникова,
к. филол. н., доцент
СГУ им. Питирима Сорокина,
г. Сыктывкар, Россия

О.Н. Богданова,
учитель французского языка высшей категории
МАОУ «Гимназия имени А.С. Пушкина»
г. Сыктывкар, Россия

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ НАПИСАНИЮ РАЗВЕРНУТОГО ПИСЬМЕННОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ С ЭЛЕМЕНТАМИ РАССУЖДЕНИЯ «МОЕ МНЕНИЕ»

В статье рассматриваются типовые конструкции и модели, речевые клише, вступительные и заключительные фразы письменного высказывания (задание 40 раздела «Письмо» Единого государственного экзамена (ЕГЭ) по французскому языку), автоматизация навыков выполнения которых позволит грамотно оформлять письменное высказывание и предупредить ошибки даже в стрессовой ситуации ЕГЭ. В статье также представлен критериальный анализ задания 40, который поможет педагогам и участникам ЕГЭ успешно подготовиться к выполнению заданий данного типа.

Ключевые слова: *ЕГЭ, письменное развернутое высказывание, коммуникативная задача, критерии оценивания.*

Yu.Yu. Baryshnikova,
Dr., PhD, Associate professor,
Pitirim Sorokin Syktyvkar State University,
Sykryvkar, Russia

O.N. Bogdanova,
French language teacher,
the highest qualification category
Pushkin Gymnasium
Syktyvkar, Russia

ASPECTS OF TEACHING ON HOW TO WRITE A COMPREHENSIVE COMMUNICATION TASK WITH DISCURSIVE ELEMENTS "MY OPINION"

Abstract: *Abstract: the present article centers around typical structures and models, clichés, opening and closing phrases necessary for the written communication task (Task 40 in the block "Writing" in the Unified State Exam (EGE) in French). The proper comprehension and usage of these structures and models will allow students to complete the written task correctly and will prevent making mistakes even in the stressful situation of EGE. The article also presents a criterion analysis of Task 40, which will help teachers and students to prepare properly for the tasks of this type.*

Keywords: *Unified State Exam (EGE), written task, communication task, evaluation criteria.*

Письменная речь является одним из сложных продуктивных видов речевой деятельности и требует больших временных затрат на её освоение. В современных условиях при недостаточном объеме часов, выделенных на изучение ино-

странного языка, овладение данным видом речевой деятельности на высоком уровне возможно лишь при правильной организации методической работы в рамках построения урока по обучению письменной речи, чем и обусловлена актуальность работы. Целью исследования является разработка методических рекомендаций для подготовки учащихся 11-х классов к письменной части ЕГЭ по французскому языку, в частности к выполнению задания 40 раздела «Письмо» - продуцирование развернутого письменного высказывания с элементами рассуждения «Мое мнение».

Это задание направлено на контроль таких умений, как:

- построение развернутого высказывания в логике коммуникативной задачи в соответствии с требуемым объемом;
- сообщение требуемой информации;
- выражение собственного и чужого мнений, суждений;
- аргументация своей и чужой точек зрения;
- высказывание несогласия с точкой зрения оппонента;
- умение делать выводы;
- последовательное и логичное построение высказывания,
- использование подходящих по смыслу коннекторов;
- корректное оформление текста с точки зрения лексики, грамматики и орфографии;
- сохранение нейтрального стиля при письменном продуцировании [2].

В задании 40 участнику требуется выбрать одну из двух предложенных тем, выразить собственное мнение по заданной проблеме, следуя предложенному плану (объем высказывания – 200–250 слов):

- *introduction: posez le problème en le reformulant;*
- *avancez votre opinion et faites-la valoir avec 2–3 arguments à l'appui;*
- *exposez un point de vue opposé et donnez 1–2 arguments pour le soutenir;*
- *expliquez pourquoi vous ne les acceptez pas;*
- *conclusion: confirmez votre position* [1, с. 18].

Следуя структуре письменного высказывания, мы хотим предложить ряд типовых конструкций, клише, автоматизация которых позволит избежать ошибок.

Приступая к обучению развернутому высказыванию, учитель должен создать условия для понимания учащимися четкой структуры письменного высказывания повышенного уровня. Часто учащиеся не имеют представления о данной структуре. Предлагаемые ниже упражнения будут способствовать ее пониманию:

1. *Qu'en pensez-vous quel sera le plan de la composition? Choisissez le plan correcte de la composition.*

A	B	C
<ol style="list-style-type: none"> 1. écrire l'introduction 2. décrire les éléments importants 3. donner 2-3 arguments «pour» 4. parler des intérêts, de la mode 5. exprimer son opinion 	<ol style="list-style-type: none"> 1. décrire le temps, le thème 2. présenter les émotions 3. faire la conclusion 	<ol style="list-style-type: none"> 1. écrire l'introduction (formuler le problème) 2. exprimer son opinion et donner 2-3 arguments «pour» 3. exprimer une opinion opposée et donner 1-2 arguments «contre» 4. expliquer pourquoi vous n'êtes pas d'accord avec l'opinion opposée 5. Faire la conclusion

2. Prenez connaissance du texte et choisissez le plan (parmi ceux qui sont proposés à l'exercice 1) qui correspond à l'énoncé.
3. Mettez le texte dans un ordre logique
 1. Mais quand même je ne partage pas du tout l'avis de la nécessité de l'uniforme parce que je suis convaincu que ça ne fait pas beaucoup de bien et ne change pas l'attitude des jeunes envers les études. De plus chacun a le droit de choisir ce qu'il veut.
 2. Aujourd'hui on traite le vrai problème de l'uniforme scolaire. Les élèves doivent porter les tenues obligatoires, souvent choisies par les parents ou l'administration de l'école. Les élèves ne sont pas contents de cette réforme.
 3. En conclusion je peux dire que l'introduction de l'uniforme n'est pas assez utile. On peut s'en passer ! J'affirme que cette réforme ne peut pas régler les problèmes des études.
 4. D'autre part certains gens affirment que l'uniforme permet d'organiser bien les études. Moi aussi, j'ai des raisons de penser qu'il y a quelques avantages. D'abord, le problème du choix de vêtements disparaît. De plus les parents économisent beaucoup. Puis les enfants ne se querellent pas sur le sujet de vêtements. On dit encore que cette réforme établit la discipline et organise les élèves.
 5. Les jeunes sont sûrs que l'uniforme tue la personnalité. A mon avis c'est vraiment ça ! Pour les ados il est très important d'être extraordinaire et particulier, s'exprimer et montrer leur univers intérieur. C'est impossible, quand tout le monde s'habille de la même manière.

Для написания первого абзаца развернутого высказывания экзаменуемому необходимо грамотно переформулировать тему, при этом показать ее проблемный характер. Чтобы правильно переформулировать тему, следует владеть «перифразой» и речевыми клише. Предлагаем ряд возможных переформулировок темы:

1. Il n'est pas obligatoire de quitter la maison pour passer de bonnes vacances

[2, c.18] - Il ne faut pas partir de chez soi afin d'avoir des vacances formidables/De nos jours on peut ne pas quitter son logement pour se permettre des vacances inoubliables.

2. En Russie la fête préférée de tous est le Nouvel An [6, c.2] – Tous les Russes adorent le plus la fête de Nouvel an/ le Nouvel an est la fête la plus aimée de tous les habitants de la Russie.

3. Il faut éviter la restauration rapide, surtout dans la rue [5, c. 1] – Il est préférable de ne pas manger dans des endroits des repas rapides en se promenant à travers la ville/Ce n'est pas bien de préférer la restauration rapide à une nourriture saine en ville.

Проблемный характер любой темы может быть выражен таким образом: *Les uns pensent que Les autres croient que .../La plupart des gens considèrent que ... tandis qu'il y a ceux qui sont sûrs (convaincus, persuadés) que Qui a raison?*

Il est important d'aborder (traiter de, envisager qch) cette question portant sur les moyens de passer ses vacances/la fête la plus préférée des Russes/sur ce type de repas rapides. Приведем пример введения в тему и показ ее проблемного характера: *De nos jours la question portant sur les moyens de passer ses vacances préoccupent beaucoup les gens. Les uns pensent que de bonnes vacances ne sont possibles que chez soi tandis que les autres croient qu'il est nécessaire de partir afin d'avoir un séjour inoubliable. Donc qui a raison?*

Приступая к написанию первого абзаца основной части, учащиеся должны помнить о том, что в этом абзаце они должны выразить свое мнение и привести 2-3 аргумента в его поддержку. При этом следует обязательно использовать вводные слова и фразы, которые показывают умение рассуждать и выражать свою позицию:

A mon avis/Selon mon point de vue/Personnellement/Quant à moi, je crois que (je pense que, je trouve que) Например: Je pense que les vacances peuvent être bonnes grâce aux voyages. D'abord, les gens, après avoir voyagé, se sentent bien reposés, ont la meilleure santé. Ensuite le changement d'entourage, d'ambiance, de climat aident à remonter la morale et se débarrasser de stress. Enfin passer de bonnes vacances cela veut dire oublier un peu sa vie de tous les jours et pour le faire il faut partir.

Напомним, что при создании письменного высказывания-рассуждения, выражая свое мнение, нужно представлять два развернутых аргумента, подтверждающих позицию автора. В этом случае рекомендуем использовать такие вводные слова как: *D'abord..., ensuite... puis..., enfin/Premièrement ..., deuxièmement..., enfin/En premier lieu..., en second lieu..., en dernier lieu.* Логичное и последовательное высказывание оформляется посредством приведенных ниже коннекторов:

Причина	parce que, car, en effet, puisque, sous prétexte que, à force de, à cause de, grâce à, étant donné que, de peur de/que, à cause de, de ce fait, non que...mais parce que, en raison de, par le fait que, attend que, sous l'effet de, faute de, vu que, à défaut de
----------------	---

Следствие	donc, alors. ainsi, en conséquence, par conséquent, c'est pourquoi, de sorte que, si bien que, tellementque, sique
Уступка	cependant, pourtant, bien que, même si, ...quand même, malgré, toutefois, néanmoins
Противопоставление	mais, au contraire (de), à l'inverse (de), en revanche, alors que, tandis que
Цель	pour (que), afin que/de, dans le but de, en vue de, à cette fin, dans cette perspective, dans l'intention de, en vue de
Предположение	si, en cas de, sinon, à condition que, au cas ou, dans l'hypothèse où, à supposer que, pourvu que
Перечисление	et, ni...ni, (tout) d'abord, en outre, puis, ensuite, de plus, enfin, premièrement, en premier lieu, d'une part...d'autre part, non seulement...mais encore, par ailleurs, de même, de la même façon, en conclusion, en définitive, à cela s'ajoute que, de manière (plus) générale, à plus forte raison, d'ailleurs, du reste, en outre, voire, en particulier, en deuxième lieu, en second lieu, deuxièmement, après, ensuite, de plus, quant à, en troisième lieu, puis,
Объяснение	en d'autres termes, autrement dit, c'est- à dire, en réalité, en fait, d'ailleurs, notamment
Сравнение	autrement que, différemment de, à l'inverse, en contrepartie, pourtant, en contrepoint, quoi que, contrairement à, par contre,, à l'opposé, inversement
Вывод	en résumé, pour conclure, en somme, finalement, en conclusion, en définitive, enfin
Время	quand, lorsque, avant que, après que, alors que, dès lors que, depuis que, tandis que, en même temps que, pendant que, au moment où...
Иллюстрация примеров	par exemple, comme ainsi, c'est ainsi que, c'est le cas de, notamment, entre autres, en particulier, à l'image de, comme l'illustre, comme le souligne, tel que...
Альтернатива	ou, soit que ... soit que, tantôt ... tantôt, ou ... ou, ou bien...ou bien, seulement ... mais encore, l'un ... l'autre, d'un côté ... de l'autre, d'une part... d'autre part...
Условие	à (la) condition de, étant entendu que, pour autant que, à supposer que, moyennant quoi, si, pourvu que, du moment que

Второй абзац основной части подразумевает выражение противоположной точки зрения с одним, двумя подтверждающими аргументами. Начинать данный абзац лучше при помощи коннекторов, выражающих противопоставление либо уступку, например: *Cependant (pourtant, néanmoins) il y a ceux qui croient le contraire/ (ont (expriment) une opinion contraire (opposée)/qui ne sont pas d'accord/ qui affirment le contraire/qui ne partagent pas cette opinion. Например: Pourtant il*

y a une autre opinion sur ce sujet. Certains disent qu'il ne faut pas partir de chez soi pour avoir des vacances merveilleuses car il y a plein de possibilités de le faire. Premièrement en faisant la grasse matinée, en sortant au cinéma (au café, au théâtre), en faisant plus de sport on se repose vraiment bien. Deuxièmement ayant internet on peut voyager sans quitter son domicile et en faisant des visites virtuelles des musées, expositions, sites incontournables.

Третий абзац основной части предполагает выражение несогласия с точкой зрения оппонента и подтверждение своей позиции. В лексическом плане советуем избегать тавтологии. Используя разнообразную лексику, участник показывает богатый словарный запас. Обратимся непосредственно к примеру: *Je ne partage point cette opinion/je suis contre cet avis (cette affirmation, cette vision). Ni internet ni le loisir passé chez soi ne peuvent pas remplacer les impressions après des séjours ailleurs.*

В последнем абзаце – заключении – участникам следует подвести итог, сделав вывод другими словами. Например: *En conclusion (pour conclure) je voudrais dire que chacun (chaque personne) a le droit de penser autrement/a sa propre opinion) mais moi je considère le temps de repos hors de la maison la meilleure possibilité de passer des vacances formidables.*

Проанализируем одну из работ участников ЕГЭ 2018 г. в Республике Коми, которая может послужить примером удачного решения коммуникативной задачи:

Le séjour dans une colonie de vacances linguistique pendant les vacances scolaires est le meilleur moyen de perfectionner les langues étrangères

De nos jours c'est une question contradictoire si l'apprentissage dans une colonie de vacances est meilleur que les autres moyens de perfectionner les langues étrangères. Certains gens pensent qu'il y a plein de possibilités qui sont plus efficaces. Les autres contredisent qu'une colonie de vacances est la meilleure solution.

Quant à moi, je suis persuadée qu'une colonie de vacances peut servir plus que les autres possibilités dans l'apprentissage. Premièrement, c'est l'opportunité de se plonger complètement dans l'ambiance de la langue qu'on étudie. En prime, on peut s'y retrouver parmi les enfants qui sont passionnés de langues. Cela contribue à la motivation. Deuxièmement, les vacances avec l'apprentissage sont très utiles, car cela diminue l'angoisse qui existe quand on ne fait que les études. Le repos alterné par les cours stimule le travail du cerveau, contribuant à l'apprentissage des langues.

Néanmoins, il y a ceux qui estiment que le séjour linguistique dans une colonie de vacances ne présente pas une bonne solution, car quand on envoie les enfants là-bas on ne peut pas être sûr de la qualité des connaissances et c'est mieux d'apprendre les langues avec des livres à l'école.

Pourtant je ne suis pas d'accord, car il suffit de s'adresser aux gens qui ont déjà été dans telle ou telle colonie pour envisager leurs avantages et inconvénients. En prime, les enfants recevront plus d'expérience en communiquant avec des locuteurs natifs qu'en faisant des exercices dans les livres.

En conclusion je voudrais dire qu'une colonie de vacances linguistique reste l'un des meilleurs moyens pour enrichir les connaissances, rester motivé et ne pas être stressé.

Обратимся к критериям оценивания работы, а именно к Дополнительной схеме оценивания задания 40 «Мое мнение» [1, с. 96]. Произведем подсчет слов в письменном высказывании. Количество использованных слов – 266, что соответствует норме, так как требуемый объем для развернутого письменного высказывания составляет 200–250 слов, плюс допустимое отклонение 10%, то есть не более 275.

Рассмотрим **аспект 1** «Вступление-постановка проблемы» в критерии К1 «Решение коммуникативной задачи». Есть ли вступление с постановкой проблемы? – Есть. *De nos jours c'est une question contradictoire si l'apprentissage dans une colonie de vacances est meilleur que les autres moyens de perfectionner les langues étrangères. Certains gens pensent qu'il y a plein de possibilités qui sont plus efficaces. Les autres contredisent qu'une colonie de vacances est la meilleure solution.* Вступление перефразировано, показан проблемный характер темы при помощи написания 2 фраз, показывающих проблемность темы.

В аспекте 2 «Мнение автора с 2-3 аргументами» учащийся представляет последовательно сначала свою позицию: *«Quant à moi, je suis persuadée qu'une colonie de vacances peut servir plus que les autres possibilités dans l'apprentissage»*, а затем приводит аргументы в ее поддержку: *«Premièrement, c'est l'opportunité de se plonger complètement dans l'ambiance de la langue qu'on étudie. En prime, là-bas on peut se retrouver parmi les enfants qui sont passionnés de langues. Cela contribue à la motivation. Deuxièmement, les vacances avec l'apprentissage sont très utiles, car cela diminue l'angoisse qui existe quand on ne fait que les études. Le repos alterné par les cours stimule le travail du cerveau, contribuant à l'apprentissage des langues.* Считаю, что участник правильно и убедительно обосновал свои аргументы и выразил личное мнение по проблеме.

В аспекте 3 «Противоположная точка зрения с 1-2 аргументами» приведено другое мнение о том, что пребывание в лингвистическом лагере не является хорошим решением, так как (аргумент) не всегда можно быть уверенным в качестве обучения в лингвистических лагерях, поэтому лучше учить язык по учебникам в школе. *«Néanmoins, il y a ceux qui estiment que le séjour linguistique dans une colonie de vacances ne présente pas une bonne solution, car quand on envoie les enfants là-bas on ne peut pas être sûr de la qualité des connaissances et c'est mieux d'apprendre les langues avec des livres à l'école.»*

В аспекте 4 «Объяснения, почему автор не согласен с противоположной точкой зрения(контраргументы)» учащийся пишет, что он склоняется к своей позиции, отвергая противоположное мнение, так как (контраргумент) достаточно обратиться к людям, которые уже посещали тот или иной лингвистический лагерь, чтобы узнать их достоинства и недостатки. При этом учащийся приводит аргумент, что ученики получают больше языкового опыта, общаясь с носителями языка в лагере, чем выполняя грамматические упражнения. *Pourtant je ne suis pas d'accord, car il suffit de s'adresser aux gens qui ont déjà été dans telle ou telle colonie pour envisager leurs avantages et inconvénients. En prime, les enfants recevront plus d'expérience en communiquant avec des locuteurs natifs qu'en faisant des exercices dans les livres.*

В аспекте 5 «Заключение с подтверждением позиции автора» экзаменуемый возвращается вновь к выраженной им позиции в аспекте 2. При этом свою мысль он удачно перефразирует, говоря о том, что он ратует «за обучение в лингвистических лагерях во время каникул, так как это является одним из лучших средств обогащения знаний, способствует мотивации, снижает стресс». *En conclusion je voudrais dire qu'une colonie de vacances linguistique reste l'un des meilleurs moyens pour enrichir les connaissances, rester motivé et ne pas être stressé.*

Аспект 6 «Стилевое оформление выбрано правильно: соблюдается нейтральный стиль» не вызывает нареканий, так как все письменное высказывание выдержано в нейтральном стиле, то есть нет риторических вопросов, разговорных выражений (*super, chouette, cool*) и конструкции типа усеченной отрицательной формы глаголов (*je sais pas*), сниженной лексики (*foutre, se casser, une connerie*), сокращенных слов (*ordi, prof, appart, pro*) [1, с. 113].

Перейдем к критерию 2 «Организация текста» аспект «Логичность». Этот аспект предполагает последовательное представление своих мыслей учащимся, исходя из плана письменного высказывания. Все пункты плана раскрыты и даны в нужном порядке, поэтому нарушений в логике нет.

Аспект «Деление на абзацы» критерия 2 также безупречен в данной работе. Письменный развернутый ответ состоит из 5 абзацев, примерно равных по объему. Каждый абзац начинается с красной строки.

Аспект «Использование средств логической связи» подразумевает применение учащимся разнообразных средств связи в тексте, которые делают сочинение связанным, структурированным, последовательным. Это такие слова, как: *Quant à moi, premièrement, néanmoins, pourtant, en prime, en conclusion, pour, car* и др.

Анализируя аспект К3 «Лексика», можно отметить, что используемый словарный запас соответствует высокому уровню сложности задания; нет нарушений в использовании лексики.

Аспект К4 «Грамматика» также выполнен без ошибок, так как используемые грамматические средства соответствуют высокому уровню сложности задания (например, *les enfants recevront plus d'expérience en communiquant avec des locuteurs natifs qu'en faisant les exercices dans les livres* – использование герундия и сравнительного оборота. В сочинении имеются фразы как в настоящем времени *Présent*, так и в прошедшем *Passé composé* и будущем *Futur simple*, которые верно употреблены в соответствии с коммуникативной задачей). Нарушений нет, хотя допускаются 1-2 не повторяющиеся грамматические ошибки.

Аспект К5 направлен на проверку орфографии и пунктуации. В данной работе стоят все знаки препинания (точки, запятые). Однако есть орфографическая ошибка в слове *inconveniant*, где написана **a** вместо **e** в окончании. Учитывая, что других орфографических ошибок нет, то снижение балла по этому аспекту не делается, так как для получения максимальных 2 баллов можно допустить 1 орфографическую и/или 1 пунктуационную ошибку.

Таким образом, эта работа является неким эталонным вариантом выполнения письменного задания № 40, которое относится к высокому уровню сложности.

В заключение обобщим методические рекомендации, следование которым позволит успешно подготовить учащихся к письменной части экзамена (задание № 40) и создаст благоприятные условия для развития коммуникативной компетенции на уроках французского языка:

1. Внимательно и вдумчиво прочитать 2 предложенные темы. Выбрать одну из тем, продумать тезисы к ней, аргументы и контраргументы (5-10 минут). Отвести 40 минут на написание самой работы. Писать следует сразу на чистовик, используя черновик лишь для фиксации ключевых идей, отдельных слов и выражений. 5-7 минут оставить на подсчет количества слов и проверку.

2. Рекомендуются строить письменное высказывание по четкому, структурированному плану в соответствии с коммуникативной задачей.

3. Следует избегать дословного повторения темы высказывания во введении, а нужно грамотно перефразировать, не искажая смысл, показать ее проблемный характер.

4. Грамотно выражать свое мнение и подкреплять его 1-2 аргументами в 1-м абзаце основной части.

5. Приводить чужое мнение, давая 1-2 аргумента в подтверждение чужой позиции.

6. Объяснять, почему не согласны с мнением оппонентов, и снова ссылаться на свою позицию.

7. В заключении сделать вывод, который соотносится с содержанием всего письменного высказывания, а также с личной позицией автора, но выраженный другими словами.

8. Необходимо делить текст на абзацы, примерно одинаковые по объему. Все абзацы должны быть связаны логически и содержательно. Всего 5 абзацев.

9. Уделять внимание словам-коннекторам, средствам логической связи между абзацами и внутри предложений.

10. Неукоснительно следует соблюдать требуемый объем письменного высказывания – 200–250 слов.

11. Придерживаться нейтрального стиля изложения, без риторических вопросов, разговорных выражений. Не допускать использование сниженной лексики.

12. Рекомендуется выполнять тренировочные упражнения в письменной речи для написания отдельных частей всей работы, то есть учиться писать вступление с соблюдением всех требований, заключение либо основную часть. Тренироваться писать на время всю работу, обращая внимание на те аспекты, которые вызывают наибольшее затруднение. Уделять внимание орфографии, заучивать написание сложных, но часто употребляемых в письменной речи слов и выражений.

Таким образом, материал статьи имеют большую практическую значимость, поскольку расширяет и совершенствует методическую базу подготовки старшеклассников к ЕГЭ по французскому языку. Использование предложенного языкового материала, фраз, типовых конструкций, клише, слов-коннекторов поможет педагогам и учащимся в построении грамотных письменных высказываний, согласно требованиям ЕГЭ. Учет методических рекомендаций позволит эффективно готовить учащихся к письменной части экзамена.

* * *

1. Вербицкая М. В., Махмурян К. С., Фоменко Т. М., Горбачева Е. Ю., Потапова Н. В. Учебно-методические материалы для подготовки экспертов по проверке выполнения заданий письменной части ЕГЭ 2019 года. Французский язык : методические рекомендации по оцениванию выполнения заданий ЕГЭ с развернутым ответом. М.: Федеральный институт педагогических измерений, 2019. 110 с.

2. Фоменко Т. М., Лысенко И. А., Николаева В. В., Федорова О. Л. Я сдам ЕГЭ! Французский язык. Типовые задания : учебное пособие для общеобразовательных организаций. М.: Просвещение, 2019. 256 с.

3. Демонстрационный вариант письменной части контрольных измерительных материалов единого государственного экзамена по французскому языку 2018 год [Электронный ресурс]. URL: <http://fipi.ru/ege-i-gve-11/demoversii-specifikacii-kodifikatory> (дата обращения: 20.08.2019).

4. Демонстрационный вариант письменной части контрольных измерительных материалов единого государственного экзамена по французскому языку 2019 год [Электронный ресурс]. URL: <http://fipi.ru/ege-i-gve-11/demoversii-specifikacii-kodifikatory> (дата обращения: 20.08.2019).

5. Открытый банк заданий ЕГЭ [Электронный ресурс]. URL: http://ege.fipi.ru/os11/xmodules/qprint/index.php?theme_guid=7eb075bb9741e31183fd001fc68344c9&proj_guid=5BAC840990A3AF0A4EE80D1B5A1F9527 (дата обращения: 20.08.2019).

6. Открытый банк заданий ЕГЭ [Электронный ресурс]. URL: http://ege.fipi.ru/os11/xmodules/qprint/index.php?proj_guid=5BAC840990A3AF0A4EE80D1B5A1F9527&theme_guid=7eb075bb9741e31183fd001fc68344c9&groupno=1 (дата обращения: 20.08.2019).

*Е. П. Белкина,
к. пед. н., доцент
СГУ им. Питирима Сорокина
г. Сыктывкар, Россия*

ПРОБЛЕМНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

В статье описана разработанная автором методика проблемно-профессионального обучения студентов старших курсов направления подготовки «Туризм», включающая 3 этапа: нахождение и выбор вариантов решения профессионально-значимой проблемы; сопоставление подобранных вариантов решения проблемной задачи; высказывание индивидуального или коллективного мнения, объяснение и аргументирование.

***Ключевые слова:** иностранный язык; решение проблемной задачи; художественный текст в обучении английскому языку; методика проблемно-профессионального обучения.*

*E. P. Belkina,
PhD, associate professor
Pitirim Sorokin Syktyvkar State University
Syktyvkar, Russia*

PROBLEM-BASED ENGLISH LANGUAGE TEACHING TO NON-LINGUISTIC STUDENTS

***Abstract.** The article describes problem-based professional foreign language teaching to third-year students of Tourism. The methodology includes 3 stages: selection of a solution to a professional problem; comparing the selected solutions to a professional problem; expressing an individual or group opinion and reasoning.*

***Keywords:** foreign language; problem solution; fiction text in English language teaching; methods of problem-based professional English teaching.*

В будущей профессиональной деятельности студенты-бакалавры неязыковых направлений подготовки столкнутся с необходимостью решения сложных профессиональных задач, поскольку работа многих специалистов в сфере обслуживания протекает в тесном взаимодействии с представителями широкой общественности. Изучая дисциплину «иностраный язык», учащиеся готовятся к взаимодействию с потенциальными клиентами, общению с коллегами, выполнению поручений руководства, осуществлению контроля за работой подчиненных и т.д. Проблемы, предлагаемые студентам для обсуждения, должны быть максимально приближены к реальности или «воспроизведены» из нее. Неиссякаемым источником «готовых» профессиональных проблем являются, как мы полагаем, художественные тексты, повествующие о жизни и карьере персонажей, чьи профессиональные навыки актуальны для студентов в плане их освоения.

Для решения проблемных задач, описанных в художественном произведении, студентам необходим инструментарий проблемного обучения, овладение которым происходит под руководством преподавателя иностранного языка. «Проблемное обучение – это тип развивающего обучения, содержание которого представлено системой проблемных задач различного уровня сложности; в

процессе решения таких задач учащимися в их совместной деятельности с учителем и под его общим руководством происходит овладение новыми знаниями и способами действия, а через это – формирование творческих способностей: продуктивного мышления, воображения, познавательной мотивации, интеллектуальных эмоций» [1, с. 49].

В целях обучения студентов 3 курса направления «Туризм» решению профессиональных задач на английском языке мы использовали роман Артура Хейли «Отель» в качестве источника профессионально значимой информации. Персонажи романа произведения представляют интерес для исследователей не только с лингвистической, но и воспитательной точки зрения. В нашей работе были поставлены лингводидактические и воспитательные задачи: научить студентов понимать противоречия, нестыковки, неожиданные факты, объяснения, которые кажутся непонятными и т.д.; формулировать проблему и пытаться обсудить варианты решений на английском языке; оценивать этичность/неэтичность поведения персонажа.

Предлагаем отрывок из произведения А. Хейли «Отель», где описан хитроумный замысел старшего посыльного Чандлера, которому удавалось манипулировать не только своими подчиненными, но и гостями отеля.

“Occasional new arrivals were still trickling in – from late planes and trains, and several were being roomed now by Chandler’s platoon of bellboys, though the ‘boys’ was a figure of speech since none was younger than forty, and several graying veterans had been with the hotel a quarter century or more. Herbie Chandler, who held the power of hiring and firing his bell staff, preferred older men. Someone who had to struggle and grunt a bit with heavy luggage was likely to earn bigger tips than a youngster who swung bags as if they contained nothing more than balsa wood. One old-timer, who actually was strong and wiry as a mule, had a way of setting bags down, putting a hand over his heart, then picking them up with a shake of his head and carrying on. The performance seldom earned less than a dollar from conscience-stricken guests who were convinced the old man would have a coronary around the next corner. What they did not know was that ten percent of their tip would find its way into Herbie Chandler’s pocket, plus the flat two dollars daily which Chandler exacted from each bellboy as the price of retaining his job” [2, с. 7].

После прочтения вышеуказанного фрагмента студенты могут сформулировать проблему самостоятельно, но в случае затруднения преподаватель предлагает следующие проблемные вопросы:

“Why do you think older bellboys are likely to earn bigger tips than younger ones?”. / «Почему гости, как правило, дают более высокие чаевые пожилым посыльным, а не молодым?»;

“Explain the reasons why the behavior of the bell captain Chandler is unethical and outrageous for a hotel employee”. / «Объясните, почему поведение старшего посыльного Чандлера неэтично и неприемлемо для сотрудника отеля»;

“Is it possible for a bellboy to earn a handsome tip without acting as a sick person or being dishonest? What would you suggest?”. / «Может ли посыльный зарабатывать хорошие чаевые, не используя нечестные приемы и не притворяясь больным человеком? Каким образом?»;

“Do you think the hotel reputation could be ruined because of unethical behavior of Chandler and his subordinates? Explain your answer”. / «Может ли неэтичное поведение старшего посыльного Чандлера и его подчиненных негативно повлиять на репутацию отеля? Объясните ваш ответ».

Проанализировав несколько примеров профессиональных проблемных ситуаций, представленных в романе А. Хейли, мы выделили 4 вида проблем, с которыми сталкиваются работники индустрии гостеприимства и других отраслей, имеющих отношение к сфере обслуживания: 1) неэтичность поведения сотрудников отеля или гостей; 2) неожиданно возникшая ситуация (сбой в работе какой-либо системы, вынужденное нарушение обещания, форс-мажор); 3) противоречия или нестыковки между отдельными компонентами ситуации; 4) неясное объяснение мотивов поведения гостей или сотрудников отеля без раскрытия базовых причин. Чтобы инициировать процесс обсуждения среди учащихся и стимулировать поиск ответов, мы предлагаем следующие варианты решения проблем: противопоставление, обобщение, подбор аналогов, поиск причин, анализ обратного, поиск вариантов предотвращения ситуации и исправления ошибок, развитие ситуации, аргументирование и балансирование. Профессиональные ситуации и способы их решения систематизированы в таблице 1.

Таблица 1

Виды проблемно-профессиональных ситуаций и способы решения профессиональных проблем

Неэтичность поведения гостей или служащих отеля (посыльные притворяются больными, чтобы получать высокие чаевые)	Неожиданность (отель не в состоянии выполнить свои обязательства перед гостями, которые заранее забронировали номера)	Противоречие или нестыковки (ресторан при отеле тратит большие деньги на украшательство еды в ущерб качеству блюд)	Непонятное объяснение (рабочий помещения для сжигания мусора в отеле бескорыстно работает дополнительную смену)
1) Прием противопоставления (Почему гости дают высокие чаевые пожилым посыльным, а не молодым?)	1) Подбор аналогов (Какие другие профессиональные ситуации могут стать кошмаром для управляющего?)	1) Балансирование (Каким образом управляющий рестораном может сэкономить на расходах, не понижая качества блюд?)	1) Аргументирование (Правильно ли поступил рабочий, отработав дополнительную смену? Аргументируйте ваш ответ)
2) Поиск причин (Объясните, почему пожилые люди были со-	2) Варианты исправления ошибок (Каким образом отель может избежать судебных-	2) Аргументирование (Считаете ли вы правильным тот факт, что старший менеджер ресторана	2) Поиск причин (Почему рабочий Букер Ти испытывал глубокое уважение к

гласны унижаться перед старшим посыльным?)	ных исков в случае вынужденного невыполнения своих обязательств?)	вмешивался в работу отеля? Аргументируйте вашу точку зрения.)	старшему менеджеру отеля?)
3) Анализ обратного (Может ли посыльный зарабатывать хорошие чаевые честным способом?)	3) Поиск вариантов предотвращения (Что отель может предпринять, чтобы исключить подобные ситуации?)	3) Развитие ситуации (Необходимо ли менеджеру ресторана выявлять и принимать во внимание мотивы клиентов?)	3) Обобщение (Что может мотивировать сотрудника усердно трудиться кроме повышения оплаты труда?)

В случае хорошей иноязычной подготовленности студентов и наличия у них сформированных навыков аргументирования преподаватель может предложить учащимся обсудить различные профессиональные ситуации, в том числе указанные выше, в произвольном порядке. Поскольку мы работали со студентами 3 курса, которые уже неоднократно становились участниками проблемно-профессионального обучения на младших курсах, не предусматривалось учитывать поэтапное дозирование сложности задания и «оснащать» учащихся необходимым языковым и речевым инструментарием. Однако мы понимаем, что, как правило, требуется тщательная подготовительная работа в виде условно-речевых и речевых заданий, чтобы обучающиеся сумели самостоятельно объяснить свою позицию и аргументировать выбор варианта решения проблемы. В связи с этим, опираясь на наш предшествующий опыт проблемно-профессионального обучения студентов разных направлений и курсов, мы полагаем, что приступать к решению проблемных задач необходимо посредством подбора различных потенциально-приемлемых вариантов решения проблемы (см. способы решения проблемной ситуации «Неожиданность» в таблице 1). Далее учащиеся могут переходить к работе по сопоставлению вариантов решения проблем (см. пути решения проблемы неэтичного поведения в таблице 1). Поскольку способность к аргументированию предполагает наличие развитых творческих умений, этот этап проблемно-профессионального обучения становится завершающим. Профессиональные проблемные ситуации, для решения которых необходимы навыки аргументирования, представлены в таблице 1 под заголовками «Противоречие» и «Непонятное объяснение».

Предлагаемая нами технология проблемно-профессионального обучения английскому языку студентов направления подготовки «Туризм» резюмирована в таблице 2. На первом этапе обучения можно предложить студентам (в случае затруднения) готовые варианты решения проблемы. Такая работа выполняма и особо актуальна при невысоком уровне иноязычной подготовленности обучающихся. Студенты старших курсов, как правило, в подсказках преподавателя не нуждаются. На втором этапе работы предполагается более высокая самостоятельность студентов при сопоставлении и анализе выработанных вариантов решения проблемы, однако помощь преподавателя не исключена, она

может быть выражена в виде переформулированных вопросов, которые акцентируют внимание студентов на ключевых компонентах обсуждаемой ситуации. Третий этап работы практически самостоятелен с точки зрения обучающегося, поскольку базируется на речевой подготовке, проведенной на предыдущих этапах. Стоит отметить, что даже на уровнях подбора и сопоставления вариантов решения проблемы также происходит развитие творческих способностей студентов: аргументы сформулированы, причины выявлены, варианты сопоставлены, преимущества определены и т.д. Этап аргументирования – это обобщающий этап, но кроме обобщения студенты учатся и элементам абстрагирования, т.е. генерированию идей, которые, несмотря на то, что в какой-то степени связаны с обсуждаемым материалом, выводят учащегося на уровень самостоятельного формулирования проблем, расширения обсуждаемой ситуации или даже философской трактовки.

Таблица 2

Три этапа проблемно-профессионального обучения устной речи в зависимости от уровня сложности способов решения профессиональных проблемных задач

Этапы проблемно-профессионального обучения	Формируемые способности и умения
1) Нахождение и подбор вариантов решения профессиональной проблемы	Определение элементов новизны в иноязычной информации; Развитие способности к антиципации; Умение извлечь профессионально значимую информацию об объекте обсуждения; Умение выявить проблему и сформулировать ее
2) Сопоставление вариантов решения профессиональной проблемы	Выявление преимуществ и недостатков конкретных вариантов решения проблемы; Установление логико-смысловых отношений или зависимости между условиями и требованиями проблемной задачи; Установление причинно-следственных отношений между компонентами проблемной ситуации
3) Выражение мнения, объяснение и аргументирование	Формирование творческих способностей: развитие продуктивного мышления и воображения студента

Итак, художественное произведение, герои которого сталкиваются с решением профессиональных проблем, может играть роль аутентичного текстового материала, служащего источником формулирования проблемных задач, решение которых помогает студентам творчески подготовиться к дальнейшей про-

фессиональной деятельности. Использование материалов романа А. Хейли позволило нам выделить 4 вида проблемных ситуаций, которые по-прежнему актуальны для сотрудников отельной индустрии: 1) неэтичное поведение работников отеля или гостей; 2) неожиданно возникающая ситуация, требующая срочного решения; 3) противоречие или нестыковки между компонентами описываемой ситуации; 4) необычное поведение работника или гостя отеля, которое, хотя и объясняется в источнике, но остается по-прежнему не до конца понятным. Три этапа организации проблемно-профессионального обучения позволяют преподавателю учесть уровень языковой подготовленности учащихся и постепенно развивать творческое мышление студентов, начиная с подбора вариантов решения проблемы, переходя к анализу сформулированных или готовых вариантов решения проблемных задач и заканчивая объяснением и аргументированием собственной позиции.

* * *

1. Кудрявцев В. Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. М.: Знание, 1991. 80 с.
2. Хейли А. Отель: книга для чтения на английском языке. СПб.: Антология; КАРО, 2008. 480 с.

*Л.С. Вишератина,
старший преподаватель кафедры английского языка
СГУ им. Питирима Сорокина
г.Сыктывкар, Россия*

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА ПРИМЕРЕ КОМИ РЕСПУБЛИКАНСКОГО ОЧНО- ЗАОЧНОГО ЛИЦЕЯ-ИНТЕРНАТА ДЛЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ ИЗ СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

В последние годы работа с одаренными детьми выделяется в разряд приоритетных направлений школы. Современные условия требуют подготовки ученика, способного адаптироваться к меняющимся условиям, компетентного и коммуникабельного. Разработка дисциплин по данному направлению является одной из актуальных проблем в вузе.

Ключевые слова: одаренные дети, поддержание навыка, знания, одаренность.

*L.S. Visheratina,
Lecturer of English Department
Syktyvkar State University named after Pitirim Sorokin
Syktyvkar, Russia*

ACTIVITY MANAGEMENT IN GIFTED CHILDREN'S GROUPS ON THE EXAMPLE OF KOMI REPUBLICAN BOARDING SCHOOL-LYCEUM FOR GIFTED CHILDREN FROM RURAL AREAS (FROM EXPERIENCE)

Abstract. Activity management in gifted children's groups has in the recent years become key priority. In the contemporary context the school's goal is to train a student ready for dynamic envi-

ronment, competent and communicative. Course development in this field is considered to be one of the relevant issues at higher educational institutions.

Keywords: *gifted children, skill maintaining, knowledge, giftedness.*

В последнее время большое внимание уделяется работе с одаренными детьми, поэтому одним из направлений развития образования является система их поддержки. Таким образом, актуальным является внесение в учебные планы таких дисциплин, как «Организация учебной деятельности с одаренными детьми» и «Педагогическое сопровождение одаренных детей».

В статье приводится пример из опыта работы с одаренными детьми из сельской местности в Коми республиканском лицее-интернате, который является уникальным образовательным учреждением в нашей республике.

Одной из задач нашего инновационного учебного заведения является выявление одаренных детей и организация работы с ними по определенной системе по разработанному нами учебному плану. В рамках отбора проводится диагностика по выявлению высокомотивированных детей среди 9 классов, а также разработан план работы с одаренными детьми.

После тестирования группы формируются по принципу: продвинутая (с высоким уровнем языковой подготовки) и компенсирующая (при этом обе группы являются высокомотивированными). Обучение в обеих группах ведется по единой модифицированной программе, которая определяет специфику разноуровневых групп.

Зачастую мы сталкиваемся с тем, что способности ребенка, долгое время скрывающиеся, начинают проявляться спустя какое-то время. При работе с одаренными учащимися мы используем массу дополнительного материала, так как способный ребенок обладает:

- отличной памятью;
- широким кругозором;
- высоким уровнем мышления;
- разнообразным (богатым) словарным запасом;
- отличается любознательностью и наблюдательностью;
- способен сосредоточиться на нескольких видах деятельности;
- быстро схватывает новый материал;
- может достичь поставленной цели самостоятельно;
- легко усваивает учебный материал и обладает коммуникативными умениями;
- выполняет задания повышенной трудности;
- умеет искать, анализировать, обобщать, делать выводы;

Для достижения высоких результатов по предмету важно сформировать у обучающихся устойчивую внутреннюю мотивацию. Перед каждым педагогом стоит задача перевести учащихся с уровня отрицательного и безразличного отношения к зрелым формам положительного отношения к учению – действенному, осознанному, ответственному.

Работая с одаренными детьми, учитель должен обладать высокоразвитой компетентностью в области мотивирования обучающихся: объяснять учащимся

возможность использования тех знаний, которые они освоят на практике, демонстрировать знания, приёмы и методы, направленные на формирование интереса учащихся к преподаваемому предмету и теме урока, использовать знания об интересах и потребностях учащихся в организации учебной деятельности, при постановке учебных целей и задач, выборе методов и форм работы, разрабатывать задания таким образом, чтобы учащиеся почувствовали свой успех.

Таким образом, можно сказать, что в современной школе мотивация является неотъемлемой частью работы с одарёнными детьми. Учебный процесс не может проходить без искреннего интереса и желания обучающегося. Поэтому учителю необходимо постоянно совершенствовать методы и находить всё новые приёмы вовлечения школьников в изучение предмета. Большое внимание необходимо уделять психологической атмосфере в классе, использовать авторитет учителя не для подавления, а для заимствования этой силы для решения своих проблем, достижения целей. Оценивая, указывать на положительные моменты. За ошибки не отчитывать одного отдельного ученика, а обобщать наиболее распространённые неверные моменты и разбирать их вместе с классом. Важно создавать для одарённых детей ситуацию успеха, чтобы поддерживать их талант и развивать способности.

Иностранный язык обладает огромным потенциалом для всестороннего развития личности. Так, учитывая концепцию коммуникативного обучения иноязычной культуре, мы включаем в работу все ее аспекты: познавательный, развивающий, воспитательный и учебный. Реализация создания условий для развития личности в обучении иностранному языку в лицее происходит на уроке. Основными подходами, которыми мы используем в работе с одарёнными детьми, являются:

- ускорение,
- углубление,
- повышение уровня сложности заданий.

Не вызывает сомнений то, что одарённые дети требуют специальных условий обучения, а также и то, что их высокие познавательные возможности и потребности часто не реализуются в традиционной школе. Нами разработана специальная программа, индивидуальная траектория развития такого ребенка, ведь многие одарённые дети, обладая нестандартным мышлением, не принимают консервативных методов и подходов к обучению.

Именно эти положения мы учитываем, организовывая свою работу с учащимися, проявляющими способности и интерес к изучению нашего предмета, используем разноуровневые задания, индивидуальные формы работы, направленные на повышение мотивации к изучению английского языка. Нами разработана программа по организации работы с одарёнными детьми, рассчитанная на два года обучения (10-11 классы). Учащиеся сельских школ, пройдя конкурсный отбор, состоящий из двух туров, повторяют программу общеобразовательной школы, получают углубленные знания по предмету. Разработанная программа учитывает возрастные особенности учащихся, готовит их к сдаче ЕГЭ.

Особенности программы учебного предмета «Английский язык» в лицее-интернате состоят в следующем:

1. В программу включены разговорные темы, предусмотренные программой для школ с углубленным изучением иностранных языков.

2. Письменная речь является не только средством обучения, но и целью. Учащиеся лицея учатся правильно, в стиле англичан и американцев, оформлять и писать письма личного характера, а также создавать письменные высказывания с элементами рассуждения «Ваше мнение».

3. Учащиеся овладевают таким грамматическим материалом, как прошедшее завершённое (Past Perfect), прошедшее завершённое длительное (Past Perfect Continuous), будущее время в прошедшем (Future Indefinite-in-the Past), прошедшее длительное время (Past Continuous), косвенная речь, видо-временные формы глагола в страдательном залоге (Passive Voice) на достаточно высоком уровне, они могут включать эти видо-временные формы в свою речь при пересказах. А следующий грамматический материал: настоящее длительное время (Present Perfect Continuous), сослагательное наклонение (Subjunctive Mood) – усваивается на активном уровне.

4. Учащиеся лицея умеют раскрывать различия в коммуникативном назначении высказываний, сходных по лексическому наполнению, но отличающихся по грамматическому оформлению.

5. Учащиеся делают исправления в грамматических упражнениях и контрольных работах, содержащих грамматические ошибки. (Такого рода задание предусмотрено в программе для школ с углубленным изучением английского языка.)

6. Учащиеся лицея изучают различные фразовые глаголы. Формирование данного навыка доводится до совершенства, учащиеся употребляют фразовые глаголы в речи.

7. На занятиях учащиеся занимаются также и домашним чтением, тексты и задания усложняются, и к концу 2 курса учащиеся лицея готовы к выполнению заданий, которые представлены в ЕГЭ в разделе «Чтение».

Немаловажным моментом является учет возможностей изучения английского языка в сельской местности, где часто отсутствуют возможности углубленно изучать язык, и даже в рамках общеобразовательной программы.

За два года обучения в лицее учащиеся овладевают материалом, предназначенным для общеобразовательной школы, поддерживая языковые и речевые навыки и умения. Большинство учащихся выбирают ЕГЭ по английскому языку и успешно его сдают.

Учащиеся приезжают на сессию 3 раза в год, поэтому мы можем давать материал порциями, что позволяет не навредить общему учебному процессу, осуществить текущий и итоговый контроль, проследить динамику изменений.

Таким образом, в лицее проводится систематизированная работа по поддержанию лексических и грамматических навыков, развитию умений различных видов речевой деятельности, которая осуществляется уже на протяжении многих лет, регулярно совершенствуется с учетом современных тенденций.

Деятельность лицея как специализированного учебного заведения ориентирована на углубленное и профильное обучение детей из сельской местности, проявивших способности в области различных предметов, и способствует обеспечению непрерывности образования и адаптации к обучению в вузе. Немаловажным является тот факт, что деятельность коллектива лицея направлена на создание условий для учащихся сельских школ, которые удовлетворяют их потребностям по различным направлениям современных образовательных возможностей, адаптацию их к дальнейшему обучению по выбранному профилю и, таким образом, призвана обеспечить преемственность общеобразовательной и высшей школы. Замечено, что выпускники лицея легче преодолевают адаптивный курс на первом году обучения при получении высшего образования. Это связано:

- с углубленным изучением предметных дисциплин школьного курса для подготовки учащихся к успешному поступлению в вуз;
- с постепенной адаптацией сельского школьника к условиям городской жизни через очно-заочную форму обучения в лицее;
- с сочетанием школьной и вузовской методик преподавания, которая выражается в системе опережающего обучения;
- с процессом выполнения текущих и межсессионных контрольных работ, создающих стимулы, умения и навыки для самостоятельной работы;
- с развитием познавательных, научно-исследовательских интересов через написание курсовых работ.

За годы учебы в лицее учащиеся привыкают к вузовским аудиториям, привыкают к атмосфере вузовской жизни, преподавателям вуза, режиму работы, отличающегося от школьного. Научно-исследовательская работа также вызывает интерес к новому и неизведанному.

Целенаправленное формирование интеллектуально творческого потенциала школьника из села обеспечивает его максимально комфортное включение в профессиональное образование и профессиональную деятельность. Это и является основной образовательной целью лицея.

Еще одной из задач лицея является сотрудничество с учителями сельских школ Республики Коми. Ежемесячно на базе лицея проводятся семинары по разным предметам на базе ресурсного центра “Опыт и Мастерство”. Темы, рассматриваемые преподавателями на семинарах, чаще всего выбирают для сдачи экзаменов выпускники нашей республики.

Хотелось бы остановиться подробнее на том, как организована работа по поддержанию грамматических навыков на уроке, когда за два года обучения, совершенствуя навыки и развивая умения,

учащиеся прочно овладевают материалом. Приведем пример работы над формой Present Perfect:

Ввиду того, что грамматический навык использования Present Perfect может деавтоматизироваться, необходимо:

- 1) работать над поддержанием грамматического навыка регулярно, вплоть до окончания школы;
- 2) при работе над грамматическим навыком обращать внимание, как на форму, так и функцию;
- 3) вычленять данное грамматическое явление в текстах;
- 4) выполнять языковые упражнения на образование формы, распознавание Present Perfect, употребление наречий с данной видовременной формой, отличие ее от Past Simple;
- 5) уделять внимание имитативным и трансформационным упражнениям;
- 6) включать в работу функциональные грамматически ориентированные упражнения на основе текстов;
- 7) выполнять речевые упражнения и включать данное грамматическое явление во все виды речевой деятельности.

Комплекс упражнений, направленный на поддержание грамматического навыка использования Present Perfect в речи учащихся, является эффективным и обеспечивает успешный результат.

***О.Н. Герасимова,**
студент Института иностранных языков
СГУ им. Питирима Сорокина
г. Сыктывкар, Россия
учитель английского языка
МБОУ СОШ №2 пгт. Жешарт*

КРИТЕРИИ И ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье рассмотрены критерии и оценка эффективности применения технологий групповой работы на уроках английского языка. Изучены параметры оценивания при организации групповой работы и сотрудничества. Также проанализированы качественный и количественный анализ применения технологии групповой работы с целью повышения качества обучения.

***Ключевые слова.** Групповая работа, критерии оценивания, качественный анализ, количественный анализ.*

***O.N. Gerasimova,**
student of Institute of foreign languages
Syktyvkar, Russia
teacher of English language
MBOU school 2 Zheshart*

CRITERIA AND EVALUATION OF THE EFFECTIVENESS OF GROUP WORK TECHNOLOGIES IN ENGLISH LESSONS

***Abstract:** The article describes the criteria and evaluation of the effectiveness of group work technologies in English lessons. The parameters of evaluation in the organization of group work and cooperation are studied. The qualitative and quantitative analysis of the application of group work technology in order to improve the quality of training is also analyzed.*

***Keywords:** Group work, evaluation criteria, qualitative analysis, quantitative analysis.*

Оценивая работу учащихся в рамках группового обучения, необходимо заметить, что учитель должен проводить четкую границу между оценкой уровня знаний учащегося, с одной стороны, и оценкой его работы в составе группы – с другой. Чтобы оценить эффективность применения технологий групповой работы на уроках английского языка необходимо разработать критерии.

Критерии включают в себя качественный и количественный анализ взаимодействия в группе. Работа в диадах, триадах и в малых группах будет оцениваться по одним критериям, так как уже в паре каждый участник отвечает за общий результат группы.

Этапы работы в группе включают в себя принятие задачи, выполнение, защита результата (рефлексия). Каждый этап оценивается с помощью метода использования качественного и количественного анализа. Качественный анализ – это описание действий участников группы в образовательном процессе, количественный анализ – включает оценку в баллах за выполненное задание и за навыки коммуникации в группе.

Параметры для оценивания:

- Целеполагание (цель устанавливается учениками, учителем)
- Содержание групповой работы
 - распределение ролей (самостоятельно, с помощью учителя),
 - самокоррекция своих действий в группе, с помощью учителя.

3. Рефлексия групповой деятельности

- самостоятельная, задача решена, заполненная таблица работы группы

Таблица 1

Критерии оценивания работы группы - количественный анализ

№	Критерии	Баллы
1	Цель определена учителем	1
	Цель определена учениками	3
2	Поняли задание все	3
	Поняли задание с помощью учителя	1-2
3	Обсуждение в группе всеми участниками	3
	Обсуждение в группе не всеми участниками	1
4	Вопросы в группе на понимание	3
	Не задавали вопросов или 1-2	1
5	Способ решения нашли самостоятельно	3
	Способ решения нашли с помощью учителя	1-2
6	Схематически составлено решение проблемы	3
7	рефлексия – защита результата	2-3
	рефлексия – защита результата с помощью учителя	1
8	Итог группы в баллах	

Таким образом, критерии наглядно демонстрируют взаимодействие, направленность на результат и рефлексивность. Это количественная оценка групповой работы.

При качественной оценке эффективности групповой работы следует отметить навыки самоконтроля, умение договариваться, умение учитывать мнение других, умение выбирать лучший способ решения, оптимальный способ, навыки представления, языковые навыки, мотивацию обучающихся, точность выполнения задания.

Таблица 2

Критерии оценивания работы группы – качественный анализ

1	Принятие задачи	Учащиеся сразу поняли задачу, не проявив непонимания
2	Умение выбирать лучший способ решения, оптимальный способ	-Способ решения был выбран самый оптимальный - Способ решения был выбран не лучший, требовалась корректировка
3	Навыки самоконтроля	Контролировали поведение, эмоции
4	Умение учитывать мнение других	- Слушали друг друга внимательно, рассматривали каждое мнение - не учитывали мнение других, спорили, перебивали
5	Точность выполнения задания	-Задание выполнено правильно - Задание выполнено с корректировками
6	Языковые навыки	- хороший уровень владения языковыми средствами (какими) - уровень владения языковыми средствами

		требуют корректировки (что именно)
7	Мотивация обучающихся	-выражено эмоционально (как) -не выражено совсем
8	Навыки представления	- Презентация уверенная, дополняемая дру- гими - навыки представления требуют корректи- ровки

Исходя из таблицы качественный анализ – это описание взаимодействия, отношений и эмоций в ходе групповой работы. В течение минимального срока, определяемого в 10 уроков – периода адаптации, с помощью качественного анализа можно оценить эффективность применения технологии групповой работы, оценить мотивацию обучающихся с разным уровнем языковой подготовки.

Таким образом, используя метод качественного и количественного анализа, можно разработать критерии для оценивания эффективности применения технологии групповой работы, используемые в образовательном процессе.

Н.Д. Демина,
преподаватель иностранных языков,
Л.В. Тараканова,
преподаватель иностранных языков
ГАПОУ РХ «Аграрный техникум»
с. Шира, Республика Хакасия, Россия

ПРОЕКТНЫЙ МЕТОД КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Статья освещает современные подходы к обучению иностранным языкам. Создание учебной фирмы на уроках немецкого языка рассматривается как один из эффективных методов проектной деятельности, направленный на формирование профессиональных компетенций студентов.

Ключевые слова: *проект, учебная фирма, веб-квест, профессиональная документация.*

N.D.Demina,
teacher of foreign languages
L.V.Tarakanova,
teacher of foreign languages
State autonomous professional
educational institutions Republic of
Khakasia «Agricultural College», Shira,
Khakasia, Russia

PROJECT METHOD AS A MEANS OF FORMING PROFESSIONAL COMPETENCES OF STUDENTS AT THE LESSONS OF GERMAN LANGUAGE

***Abstract.** The article covers modern approaches to learning foreign languages. The creation of a training firm on the lessons of German language is considered as one of the most effective types of project activities aimed to the formation of student's professional competencies*

***Keywords:** project, training firm, web-quest, professional documentation.*

Обучение иностранному языку является одним из основных элементов системы профессиональной подготовки специалистов на всех уровнях в Российской Федерации, в том числе в учебных заведениях среднего профессионального образования. Для успешной реализации требований государственного образовательного стандарта СПО необходим иной подход к изучению иностранного языка. Сама жизнь предъявляет серьезные требования к выпускникам образовательных учреждений. Новые образовательные стандарты как общего, так и профессионального образования предполагают формирование у обучающихся определенного уровня и объема компетенций, необходимых в их дальнейшей профессиональной жизни. Выпускник техникума должен быть конкурентоспособным специалистом на рынке труда.

Сегодня отношение к качеству образования в профессиональных кругах меняется, оно становится основой качества жизни человека и общества. Современный педагогический процесс - явление многогранное, отражающее сложности и противоречия общественной жизни. Проблемы, возникающие в этом процессе, все менее поддаются решению традиционными способами. В педагогической среде происходят изменения в подходах к обучению – на первый план выходит системно-деятельностный подход, в основе которого лежит деятельностное участие обучающегося в образовательном процессе в качестве субъекта учения.

Одним из эффективных методов, применяемых при реализации системно-деятельностного подхода в обучении иностранному языку, является метод проектов. Проект – это самостоятельно планируемая и реализуемая обучающимися работа, в которой речевое общение встроено в познавательный-эмоциональный контекст другой деятельности. Метод проектов позволяет решить проблему мотивации, создать положительный настрой в изучении иностранного языка. Это достигается при помощи создания условий для сотрудничества и взаимодействия между участниками проекта, что является мотивирующим фактором, а позитивная мотивация – это ключ к успешному изучению иностранного языка. Выполнение проекта дает возможность обучающимся видеть практическую пользу изучения иностранного языка и, как следствие, повышение интереса к этому предмету.

В курсе иностранного языка метод проектов может использоваться практически в рамках любой темы, поскольку отбор тематики проводится с учетом практической значимости для обучающихся. Главное – это помочь им самостоятельно выявить проблему, над которой они будут трудиться в процессе работы, и решение которой будет практически значимо. Для конструктивного использования метода проектов требуется значительная подготовительная работа. Очень важен подбор языкового материала. При отборе наиболее употребительной лексики необходимо учитывать специальность, вид выполняемой работы, название инструментов, используемых в конкретной профессии, вид оборудо-

вания, используемый материал, название операций. Деятельность преподавателя заключается в проектировании учебной деятельности, организации учебной деятельности и управлении этим процессом. Педагогу необходимо осознать, что знания играют вспомогательную роль в выполнении практических действий. Мотивация, проблемная подача материала, самостоятельный поиск новой информации и решений, использование активных форм работы, право выбора дают возможность преподавателю ориентироваться на каждого обучающегося, строить обучение на основе формирующей деятельности.

На протяжении многих лет нами используется на уроках и во внеурочной деятельности метод проектов, что позволяет преодолеть пассивность обучающихся, тем самым повысить интерес к предмету. В работе над проектами у них возникает необходимость применить свой опыт и знания других предметов. Проектная деятельность помогает создавать творческую, доброжелательную атмосферу. Кроме того, в соответствии с требованиями ФГОС СОО, обучающиеся 1 курса работают над созданием индивидуального проекта по выбранной теме, а затем публично его защищают. Такой вид проектной деятельности (проектирование и исследование) имеет огромное значение для личностного развития обучающихся. Свои лучшие работы обучающиеся представляют на региональных и межрегиональных научно-практических конференциях. Например, проект на экологическую тему о водных ресурсах Хакасии под названием «Der blaue Planet» на немецком языке был отмечен жюри и авторы этого проекта стали призерами республиканской научно-практической конференции.

Темы для индивидуальных проектов подбираются в соответствии с основными требованиями к проекту. Это наличие социально значимой задачи, исследовательской работы (поиск информации, которая затем будет обработана, осмыслена и представлена участником), уже в названии темы необходимо видеть проблему, продукт. Тема должна быть актуальной, интересной для обучающегося. Для каждой специальности подбирается свой список тем индивидуальных проектов. В качестве примера организации проектной деятельности на уроках иностранного языка приведем проект «Немецкий язык в профессии и карьере», разработанный Немецким культурным центром им. Гете г. Москвы и реализованный обучающимися нашего техникума по специальности «Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта». Основная идея проекта – создание учебной фирмы самими обучающимися, где учебная фирма – это большая ролевая игра, в которой иностранный язык выступает инструментом в формировании компетенций для будущей профессиональной деятельности обучающихся. Проект предполагает изучение немецкого языка в рамках курса «Deutsch für Beruf und Karriere».

Данный курс способствует развитию личности обучающихся через развитие общей культуры обучающихся, их мировоззрения, ценностно-смысловых установок; развивает способность к непрерывному самообразованию, самостоятельному приобретению и интеграции знаний, к коммуникации и сотрудничеству, эффективному решению проблем; обеспечивает академическую мобильность и возможность поддерживать избранное направление образования, а также профессиональную ориентацию обучающихся; обеспечивает достижение

уровня владения немецким языком, достаточным для делового общения в рамках выбранного профиля.

Курс «Немецкий язык для профессии и карьеры: учебная фирма» предназначен в основном для обучающихся старших классов общеобразовательных школ с углубленным изучением предметной области «Иностранные языки», а также для обучающихся 1 курса СПО, осваивающих программу среднего образования в рамках основной профессиональной образовательной программы. После освоения программы курса ребята могут осуществить успешное продвижение карьеры в выбранной профессии. Кроме того, приобретенные навыки позволят им решать многие другие жизненные задачи, связанные с профессиональной деятельностью. Для нас, педагогов, важно, чтобы у обучающихся формировались толерантное сознание и поведение в поликультурном мире, готовность вести диалог с другими людьми, достигать в нем взаимопонимания, находить общие цели и осуществлять сотрудничество для их достижения. Изучение предмета в рамках курса способствует развитию познавательных, регулятивных и коммуникативных способностей, готовности к саморазвитию и профессиональному самоопределению. Курс «Немецкий язык для профессии и карьеры: учебная фирма» состоит из 6 содержательных разделов, каждый из которых представляет собой тематическое и структурное единство. При изучении первого модуля «Gründung der Firma» обучающиеся знакомятся на примере успешных международных предприятий с отраслями промышленности и сервиса, со структурой и организацией компаний, функциями отделов и служб, а также с правилами делового этикета. Используя полученные знания, ребята приняли участие в проектной блоке и создали свой проект учебной фирмы «LKW-TRANSPORT», сформулировали ее задачи, разработали идеи услуги, придумали визитки, логотип и слоган, распределили обязанности в отделах, сделали визитные карточки, презентацию и выступили с этим проектом на республиканском семинаре преподавателей иностранных языков и обучающихся. Здесь они примерили на себя роль нового сотрудника и показали, как освоили речевое поведение в ситуации знакомства с коллегами. Настоящим испытанием стало первое совещание сотрудников учебной фирмы, обсуждение вопросов повестки дня и ведение протокола. Для снятия трудностей при составлении диалогов, обсуждении повестки совещания применялся дополнительный материал (учебное пособие «Erfolgreich präsentieren mit Redemitteln für Anfänger und Fortgeschrittene»). Опираясь на речевые образцы, обучающиеся успешно справились с заданиями. В других модулях ребята знакомятся со структурой и особенностями делового письма, правилами его оформления, получают рекомендации по грамотному написанию деловых (электронных) писем, изучают формулы вежливости делового письма, формулируют заголовки темы писем, а также получают информацию о распространенных ошибках при написании писем. Каждая успешная фирма имеет свою «корпоративную культуру», которая отличает ее от других. Обучающиеся знакомятся с немецкой компанией «Lufthansa», а затем разрабатывают проект корпоративной культуры собственной фирмы, ее ценности и традиции. С большим удовольствием обучающиеся работают над созданием проекта рекламы собственной фирмы. Та-

кие виды проектов способствуют развитию творческих способностей обучающихся, мышления, умения перестраиваться в быстроменяющемся современном обществе. По данному курсу имеется программа согласно которой предусмотрено 68(70) часов. Чтобы лучше закрепить конвертируемые знания обучающихся и расширить их возможности для творчества, в техникуме было добавлено на каждый модуль еще по два часа. Создав учебную фирму «ООО Помощь на дороге» в соответствии с программными требованиями, группа обучающихся по специальности «Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта» вышла за рамки программы и создала проект бизнес-плана на русском и немецком языках «Pannenhilfe». Учащимися была проделана колоссальная работа. Для осуществления своей деятельности они нашли реально существующее здание (бывшая ферма по разведению гусей), встретились с хозяином этого здания, узнали, каким образом можно оформить аренду помещения. Ролевая игра превратилась в серьезную и ответственную работу.

Таким образом, данный проект является результатом изученной темы и продуктом внеаудиторной самостоятельной работы. Обучающиеся учатся на таких уроках создавать учебные фирмы, отражающие название, логотип, слоган, структуру, адрес, услуги и другое. Создавая проект, обучающиеся расширяют свою языковую компетенцию, отрабатывают профессиональные навыки при изучении лексики необходимого оборудования для предприятия, ценообразования услуг, выявления рентабельности предприятия, прибыли, предусматривают риски и возможности их избежания, разрабатывают и демонстрируют рекламу. Проектная деятельность наглядно показывает формирование умений работать в команде, заниматься поиском необходимой информации, анализировать и делать выводы, применять ИКТ, приобретать опыт публичного выступления. Это положительно сказывается на эмоционально-ценностном отношении к учебе в целом и повышении мотивации в изучении иностранного языка. С презентацией этого проекта наши обучающиеся выступили на научно-практической студенческой конференции «От идеи – до результата» в рамках регионального чемпионата Worldskills «Молодые профессионалы» и стали призерами. Защита проекта проходила на немецком языке. Видеозапись этого выступления находится на Youtu.be, ссылка: https://youtu.be/ND-7_16Uxog

Создав учебную фирму, бизнес-план, группа обучающихся начала работать над созданием рекламы своего предприятия. Ребята узнали, что такое реклама, какие существуют виды реклам, ими было изучено и собрано большое количество лексического материала на немецком языке по теме «Реклама». Только после этого началась работа над созданием проекта своей рекламы. Работа была интересной, много было импровизации, выдумки, творчества. В итоге реклама была готова. Ее показывали в учебных группах и по телевизору в фойе техникума, затем она была отправлена на конкурс, который проводил Культурный центр института им. Гете в Москве. По результатам конкурса обучающиеся нашего техникума стали победителями. Эту работу можно увидеть на Youtu.be по ссылке: <https://youtu.be/hcdMG67CsHg>

Очень важно при обучении иностранным языкам в рамках образовательной профессиональной программы уделять внимание владению обучающимися

профессиональной документацией. В рамках проекта «Немецкий язык для профессии и карьеры» такая работа предусмотрена. Обучающиеся знакомятся со структурой и особенностями делового письма, правилами его оформления. Интересно проходит обучение в форме мастер-класса «Современная электронная переписка». В ходе таких уроков обучающиеся получают рекомендации по грамотному написанию объявлений о вакансиях (на совещании учебных фирм сотрудники обсуждают необходимые качества/компетенции соискателей), деловых электронных писем, изучают формулы вежливости делового письма, учатся формулировать заголовки-темы писем (der Werbebrief, das Angebot, die Anfrage, der Auftrag, die Rechnung, die Reklamation, die Mahnung, die Auftragsbestätigung, die Ablehnung), также получают сведения о самых распространенных ошибках при написании писем. Обучающиеся знакомятся со структурой рекламного письма и учатся составлять его. Большой интерес вызывает у них работа по составлению переписки между фирмами-партнерами в группе. Учебные фирмы пишут друг другу письмо-запрос и в ответ на него письмо-предложение. Очень важным шагом к формированию корпоративного стиля является создание собственного фирменного бланка для каждой компании, независимо от ее величины. Обучающиеся знакомятся с понятием «фирменный бланк». Получив информацию, они начинают работу по созданию фирменного бланка для своей фирмы. Им предоставляется инструкция по созданию фирменного бланка с использованием шаблона Word. Для обучающихся технических специальностей имеется инструкция на немецком языке, которую они находят на предложенном им сайте. Эта работа проходит на уроке, так как такая возможность имеется. Немаловажным для будущей профессиональной деятельности является также умение писать объявление о вакансии. Поэтому на своих уроках мы учим их и этому. Для этого им даются шаблоны с речевыми образцами. Ознакомившись с ними, обучающиеся пишут объявления о вакансиях для своих фирм, по возможности распечатывают их и вывешивают на доске. Каждая фирма в конце работы знакомится с ними и дает свою оценку.

Очень важно уметь правильно писать автобиографию. Этому также учатся обучающиеся на уроках иностранного языка. В начале они обсуждают, какая, на их взгляд, должна быть информация в этом документе. Выполняют упражнение, в котором дается чья-то биография на немецком языке. Обучающиеся находят в тексте лишнюю информацию, которая не входит в автобиографию. Затем каждый участник проекта пишет свою автобиографию по образцу. По окончании работы обучающиеся обмениваются написанными биографиями, находят ошибки и обсуждают их. Умению писать заявление на работу (die Werbung) обучающиеся учатся также на уроках иностранного языка. Заявление на работу можно считать как рекламное письмо о себе: своих способностях, компетенциях, знаниях, умениях и т.д. Исходя из этого и строится работа на уроке. Обучающиеся знакомятся с рекомендациями по написанию заявления и выполняют ряд тренировочных упражнений. Например, дается текст заявления с разорванными отрывками, необходимо их выстроить в нужном порядке. Следующее задание: дается текст с ошибками, обучающиеся находят их и обсуждают необходимость написания тех или других сведений в заявлении для

успешного приобретения места работы или практики. Затем, опираясь на шаблоны, они пишут свои заявления-письма. Роль технических средств при обучении иностранным языкам очевидна. В нашем техникуме имеются все необходимые условия для коммуникативного развития обучающихся на уроках иностранного языка. Это учебно-методическая литература, необходимые учебники, персональные компьютеры, интерактивная доска, фотоаппарат. Для подготовки будущих профессионалов создаем условия практического овладения языком для каждого студента и выбираем такие методы обучения, которые позволили бы каждому обучающемуся проявить активность, творчество, активизировать познавательную деятельность в процессе обучения иностранному языку. Нами используется еще одна интересная форма активного обучения, которая основана на том, с чем студент чаще всего сталкивается в реальной жизни, в своей будущей профессии - с необходимостью решения проблемных задач и ситуаций. Этот метод направлен на самоорганизацию и саморазвитие личности. Основным принципом заключается в том, что обучаемый сам является творцом своего знания. Обучающиеся с удовольствием участвуют в веб-квест-проектах. «Quest в переводе с английского языка – продолжительный целенаправленный поиск, который может быть связан с приключениями или игрой. Образовательный веб-квест – это сайт в интернете, с которым работают обучающиеся, выполняя ту или иную учебную задачу». Особенностью данного проекта является максимальное использование лексики по теме, высказывания, реплики, клипы из интернет-ресурсов. Такой метод, объединяющий учебную деятельность с реальной коммуникацией, базируется на высокой мотивации общения. Обучающиеся приобретают престижную социальную роль, а внимание к индивидуальной значимости помогает снять психологические барьеры - это необходимое условие успешного обучения. Применение интернет-технологий на занятиях по иностранному языку является эффективным фактором для развития мотивации обучаемых. В большинстве случаев ребятам нравится работать с компьютером. Так как занятия проходят в неформальной обстановке, им предоставлена свобода действий, и некоторые из них могут “блеснуть” своими познаниями в сфере ИКТ. На заключительном этапе работы в проекте по теме «Ярмарка рекламы» в группе предлагается следующая работа. Преподаватель готовит презентацию к веб-квесту, в котором указывает дополнительную лексику, интернет-сайты, критерии оценки и задание: «Ваша фирма желает принять участие в ярмарке. Ознакомьтесь с наиболее значимыми бизнес-ярмарками в Германии и России. Найдите подходящую для вас по профилю бизнес-ярмарку. Составьте программу вашего участия». Выполнение данного задания способствует развитию навыков аудирования и говорения, т.к. обучающиеся при выборе бизнес-ярмарки, на которой они могут представить свои продукты, и при подготовке участия в ней знакомятся с различными аутентичными аудио- и видеоматериалами. Успешное овладение материалом готовит обучающихся к реальной коммуникации на немецком языке в будущей профессиональной сфере деятельности, где бизнес-ярмарки являются местом деловой коммуникации. Обучающиеся развивают свою предпринимательскую компетенцию. Им предъявляется большой объем лексического материала (резервы человеческой памяти способ-

ны обеспечивать запоминание как на сознательном, так и на подсознательном уровне) и сайты Интернета. Роль помогает обучающимся максимально проявить знания, полученные по теме, а также лучшие стороны своей личности, которые открываются в процессе работы. Одной из особенностей данного метода является опора на родной язык, что создает благоприятное впечатление посильности и доступности изучаемого языка. Актуальность данного метода объясняется его высокой результативностью. Погружение в профессию на иностранном языке служит воодушевляющим стимулом и открывает перед ребятами новые горизонты. При использовании методики происходит обучение всем четырем основным видам речевой деятельности, в их ситуативной и коммуникативной связи. Серьезной методической задачей является отбор тем и ситуаций для каждой профессии и специальности. Учитываются личные интересы и мотивы обучающихся. Задания веб-квеста содержат страноведческий элемент в контексте с национальной и мировой культурой. Знакомясь с различными немецкоязычными интернет-ресурсами, обучающиеся овладевают необходимой лексикой и приобретают навыки глобального и селективного чтения. При обучении иностранным языкам обучающиеся очень часто делают электронные презентации, необходимые для защиты индивидуальных проектов, для рассказа о своей учебной фирме и др. Этот вид работы всегда вызывает у них интерес. Работая над лексическим материалом на уроках немецкого языка очень часто приходится обращаться к сайту: duden.de. Сегодня практически у каждого студента есть доступ к интернету в телефонах, поэтому они по желанию с удовольствием используют их для поиска новых иноязычных слов, фразеологизмов. Программа курса «Немецкий язык для профессии и карьеры» предполагает безотметочное обучение, но и в то же время не отменяет оценивания достижений обучающихся как во время обучения, так и по его завершении. Осознанное освоение курса опирается на постановку целей и задач, поиск путей достижения цели, регулярный самоконтроль. Для этого в конце каждого раздела предполагается организация процесса самооценки, содержание которой корректируется с поставленными в начале раздела целями. Обучающиеся осмысливают приобретенные в процессе освоения темы компетенции самостоятельно. Для этого они пользуются рефлексивными таблицами, представленными в пособии (Das kann ich...), а также специальными тестами для самоконтроля (Quiz). Для поддержания интереса к изучению иностранного языка нами используются другие виды и формы оценивания результатов. Например, во время защиты проектов учебных фирм, реклам обучающиеся прикрепляют карточки с оценочными словами к каждой работе своих одноклассников: toll, super, klass, profi, prima, weiter so, bleib am Ball, superteam, du schafst es, gut и другие. В завершении изучения модуля «Бизнес-ярмарка» проводится итоговое мероприятие «Messe», куда собираются представители всех учебных фирм из разных учебных групп и рекламируют свою продукцию, товар, услуги. На этой ярмарке присутствуют гости, которые приехали из разных уголков России, чтобы познакомиться с продавцами, их брендами и заключить с ними договоры о сотрудничестве. Гости играют роль экспертов, в конце работы ярмарки по разработанным заранее критериям они дают оценку рекламе каждой фирмы и выби-

рают предприятия для заключения договоров. В завершение обучающиеся получают сертификаты за активное участие в ярмарке. В качестве итогового контроля ребята реализуют совместный проект, предполагающий организацию праздника по поводу юбилея фирмы. Оценивание происходит также по разработанным заранее совместно с обучающимися критериям. Каждый из них выполняет свою роль и решает конкретные задачи – эффективность их решения и является основным критерием для оценки (самооценки). Организуя праздник, обучающиеся учатся писать приглашения на праздник, а также умению писать ответное слово на немецком языке. По завершении курса каждый обучающийся получает благодарность за свою работу в проекте. При таком варианте оценивания возможна оценка как предметных, так и метапредметных компетенций.

Применение таких форм и методов работы на уроках иностранного языка способствует получению высоких результатов. Успешное овладение проектом готовит обучающихся к реальной коммуникации на иностранном языке в будущей профессии, развивает творческие способности, гибкость ума и инициативную предпринимательскую компетенцию. Происходящие в нашем обществе перемены: расширение контактов, создание совместных предприятий - все это вызывает практический интерес к иностранным языкам. Англичане говорят: «Если работник предприятия или фирмы не говорит на языке своего клиента, то она теряет заказы и, естественно, успех», поэтому знание иностранных языков сегодня не только культурная, но и экономическая потребность. Метод проектов обладает рядом преимуществ перед традиционными методами обучения. Он не только делает уроки более разнообразными и интересными, но также способствует саморазвитию и самообразованию педагога. В проектной методике заложены большие возможности для решения таких задач, как преодоление инертности и безынициативности обучающихся на уроках, боязни говорить на иностранном языке из-за возможных ошибок речи. Проектная методика развивает у ребят самостоятельность, творчество, активность, так необходимых им в процессе обучения. Коллективная форма работы дает возможность обучающимся найти применение их талантам в соответствии с индивидуальными способностями, потребностями, интересами; для каждого в проекте находится дело по душе и по силам. Использование метода проектов, действительно, превращает обучающегося из объекта обучения в субъект учебной деятельности. Потребность в быстром и эффективном овладении иноязычным общением заставляет искать новые формы и методы обучения, дает толчок дальнейшему развитию интенсивного обучения иностранному языку.

* * *

1. Бережнова Е.В., Краевский В.В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов. М.: Академия. 2006. 128с.
2. Борисова И.В., Самкова И.Н. Курс «Немецкий язык для профессии и карьеры», программа. М.: Гете-институт, 2015.
3. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 2, 3.
4. Поташник М.М. Проектная деятельность и исследовательская деятельность учащихся на основе ФГОС // Управление современной школой. Завуч. 2016. № 1.

Ю.С. Дубро,

старший преподаватель каф. английского языка
СГУ им. Питирима Сорокина
г. Сыктывкар, Россия

Д.Ю. Антонова,

студент 5 курса Института иностранных языков
СГУ им. Питирима Сорокина
г. Сыктывкар, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СТАРШИХ КЛАССАХ

В работе рассматривается использование интерактивной доски при обучении лексике в старших классах. Эффективная организация процесса обучения лексике подразумевает разработку и внедрение в систему образования и воспитания инновационных педагогических технологий. Применение интерактивной доски позволяет повысить качество учебного процесса и уровень мотивации. Наиболее успешному усвоению лексики в старших классах с использованием интерактивной доски способствуют упражнения, созданные с помощью «Lesson Activity Toolkit», «Утилиты множественного клонирования», функции «Перья» и конструктора занятий.

Ключевые слова: интерактивная доска, лексика, лексические навыки, технические средства обучения, электронное обучение, старший этап обучения.

Y.S. Dubro,

Senior Lecturer at the English Department,
Syktyvkar State University named after P. Sorokin
Syktyvkar, Russia

D.Y. Antonova,

Student of the Institute of Foreign Languages
Syktyvkar State University named after P. Sorokin
Syktyvkar, Russia

USING THE SMART BOARD IN TEACHING ENGLISH VOCABULARY IN HIGH SCHOOL

Abstract. *The article centers around the use of the smart board in teaching vocabulary in high school. Effective vocabulary teaching implies introducing innovative education technologies. Using the smart board allows to improve the quality of teaching and the level of motivation. “Lesson Activity Toolkit”, “Multiple Cloning Utility”, “Clever Pen Tool”, and Lesson Constructor, mostly facilitate vocabulary learning with the help of the smart board in high school.*

Keywords: *smart board, vocabulary, vocabulary skills, education technology, high school.*

Владение лексикой предусматривает освоение системы лексических единиц, таких как слова, устойчивые выражения или клише. С помощью лексики мы формируем, формулируем и оформляем мысль, передаем ее предмет.

И. Л. Бим отмечает, что освоить слово обозначает освоить его смысл, форму (акустическую и графическую), обладать способностью применять его в различном контексте. С.Г. Тер-Минасова считает эту способность очень сложной, надо быть крайне осторожным, чтоб употреблять новое иностранное слово в речи [6]. Для того чтобы грамотно применять лексику в разных моментах общения, следует преднамеренно сформировывать и совершенствовать лексические умения в аудировании, говорении, чтении и письме.

Под лексическим навыком в психолого-педагогической литературе понимается «автоматизированное действие по выбору лексической единицы адекватно замыслу и в соответствии с нормами сочетания с другими единицами в продуктивной речи, а также автоматизированное восприятие и ассоциирование со значением в рецептивной речи» [1, с.121]. Лексику в нашей работе мы будем рассматривать как совокупность слов изучаемого языка. При обучении лексике учащиеся осваивают смысл, форму слов, используют их в различных контекстах. В ходе упражнений в различных видах речевой деятельности формируются лексические навыки.

Н.Д. Гальскова разделяет лексические навыки на продуктивные, рецептивные, социокультурные и лингвистические знания и умения. Продуктивные навыки представляют собой правильное словосочетание и словоупотребление в ситуации общения. Под рецептивными навыками понимается раскрытие значений слов, их узнавание [4].

Для того чтобы сформировать лексические навыки, учителю важно соблюдать определенные этапы работы: знакомство с новым материалом (в том числе семантизация), первичное закрепление, совершенствование навыков во всех видах речевой деятельности.

Старший этап при обучении английскому языку начинается в 10 классе. По окончании среднего этапа у обучающихся нарабатываются основные навыки в чтении, письме, аудировании и говорении, которые в дальнейшем закрепляются и совершенствуются. Этапы работы над лексикой в старших классах не отличаются от среднего звена, но имеют свои особенности. Новые лексические единицы следует вводить с обязательными словосочетаниями в рамках учебного минимума. Педагог должен уделять внимание сочетаемости и структуре слов, их синонимам и антонимам, а также объему их значений [3]. Основой учебного процесса является систематизация, обобщение, закрепление и совершенствование лексического материала. Поддержанию познавательного интереса способствует профильная направленность обучения, более сложные приемы для поиска и приобретения знаний. В качестве таких приемов может выступать использование современных технических средств обучения, например интерактивная доска.

История первых интерактивных досок начинается с начала 90-х годов. Интерактивная доска представляет собой огромный сенсорный экран, работающий в комплексе с ПК и проектором. Данная доска позволяет вывести изображение рабочего стола ноутбука или компьютера и работать с данными, изменять их, делать записи, сохранять, редактировать, копировать [5]. Интерактивная доска может сменить большую часть технических средств преподавания,

например классическую школьную доску или белую доску для работы маркерами. Область применения интерактивной доски расширяется благодаря возникновению новых технических приборов: документкамеры, пультов с целью голосования (концепция опроса/голосования), диалогового планшета, диалогового стола, диалогового пола и т.д. Функция соединения с сетью Интернет позволяет участникам образовательного процесса обмениваться информацией.

К основным функциям интерактивной доски как технического способа преподавания относятся: 1) замещение многих нынешних технических средств обучения; 2) присоединение добавочных приборов и объединения в себе входящих и выходящих источников информационно-коммуникационных технологий; 3) непрерывное увеличение области применения из-за результата возникновения новых технических устройств; 4) присоединение к сети Интернет и применение иностранных образовательных ресурсов.

Под интерактивной доской мы будем понимать сенсорный экран, взаимодействующий с ПК и проектором, который заменяет множество технических средств.

Ключевыми технологиями для работы с использованием интерактивной доски на уроках считаются: 1) методика порядка многопользования; 2) методика MultiTouch; 3) методика использования спектра современных учебных материалов и ресурсов; 4) методика деятельности в мультимедийной сфере [5].

Техника режима многопользования реализуется благодаря особенному приложению, предоставляющему возможность двум и более пользователям работать в одном приложении одновременно. Педагог способен координировать совместную работу большого числа обучающихся и применять различные виды работы: учитель совместно с учеником, деятельность в паре, в команде. Эта методика предоставляет возможность ученикам решать одну проблему двумя различными методами, либо совместно работать над единой проблемой. Методика Multi Touch позволяет делать до четырех синхронных касаний специальным карандашом и руками, осуществлять вращение и масштабирование различных объектов. При применении в учебном процессе технологии Multi Touch учитываются особенности восприятия и освоения сведений визуалами и кинестетиками [2].

Методика использования диапазона современных учебных материалов и ресурсов (проекты, приложения) сформирована на широком выборе готовых заданий и примеров уроков. Комбинация традиционной презентации с демонстрацией сведений из сети Интернет, с ПК, с флэш-памяти либо с видеокамеры дает возможность вводить в учебный процесс технологию работы в мультимедийной среде. Обширные достоинства интерактивной доски в электронном обучении описывает П. Кент: «Формирование синтетической иностранной среды в процессе обучения иностранным языкам – один из важных проблемных вопросов современной методики» [Там же, с. 105].

К плюсам использования интерактивной доски в школе мы можем отнести следующее:

1) высококачественную презентацию (достоинства мультимедиа, научно-техническая эластичность интерактивной доски, вероятность демонстрации материалов на экране без распечатывания);

2) высокий уровень мотивации обучающихся (результат привлечения заинтересованности обучающихся, больше красочной презентации материалов, применения мультимедийных способов работы, учащийся всегда может исправить свои действия, вернуть, стереть написанное, вырезать, вернуться на слайд назад, что позволяет ему чувствовать себя увереннее);

3) учет индивидуальных особенностей и потребностей (экономия времени при подготовке урока, активное построение хода занятия);

4) работа с доской в полной мере дает возможность осуществить принцип наглядности;

5) можно применять программное обеспечение доски и ее способности в абсолютном объеме;

6) способствует формированию творчества и самостоятельности школьников;

7) побуждает к профессиональному росту учителя.

Необходимо отметить и минусы интерактивных досок, среди них:

1. Высокая цена на все виды сенсорных досок и их ремонт.
2. Учащиеся могут повредить поверхность доски.
3. Несовместимость программного обеспечения разных типов досок.
4. Возможны технические неполадки: выключение электричества, скачки напряжения.

Применение интерактивной доски в учебном процессе содействует установлению межпредметных взаимосвязей, увеличению степени использования наглядности на занятии, делает процесс обучения увлекательным, ярким, разнообразным. Функционал интерактивной доски открывает новые возможности для создания упражнений, направленных на обучение лексике.

Для создания системы упражнений при помощи интерактивной доски мы используем программу Smart Notebook. Нами был разработан комплекс, включающий в себя задания к УМК «Spotlight» по теме «Schooldays&Work».

1. Упражнения, созданные с помощью коллекции интерактивных средств Lesson Activity Toolkit

1) Anagram (Анаграмма): Поменяйте местами буквы, чтобы получить слова. Чтобы получить подсказку, нажмите на кнопку «Ключ».

agmistro, pliomance, dsgieern, layerw, teripenertr

2) Image Select(Выбор изображения): Назовите школьные помещения

A classroom, a library, a computer room, a gym, a canteen, a playground, a swimming pool, a cloakroom, a school hall, a nurse office.

4) Word biz (Словарная ярмарка): ответьте на вопрос, составляя ответ из отдельных букв.

✓ Name school for only boys or only girls

✓ Name school, where you should pay to go

5) Dice key word (Кубик со словами): объясните значение слов.

Uniform, co-educational school, high school, freelancer, clerk, CV.

6) Category sort – text (Сортировка текста): Какими качествами должен обладать человек для определенных профессий?

o Professions of the "man-technician" type

7) Image arrange (Упорядочение изображений): расположите изображения в правильной последовательности и опишите рецепт пиццы для повара.

8) Image match (Соответствие изображений): Подберите критерии к каждой профессии, объясните свой выбор.

Banker - prestigious

Teacher - intellectual

9) Key word match (Подбор ключевого слова): Подберите названия школьных предметов к их описаниям.

10) Multiple choice (Множественный выбор): Выбери правильный ответ

Theadvised me to read «Gone with the wind».

a) cosmetologist

c) librarian

b) nurse

d) waiter

11) Pairs (Пары): Кому что нужно для работы?

A pan; a blackboard; paints and brushes; an extinguisher; a gun; an airplane; thread with a needle; a hairdryer; bricks, a trowel, a helmet.

12) Sentence arrangement (Расстановка предложений): Расположите предложения, чтобы получилось связное письмо.

– For this reason, I would really like to gain some practical experience over the summer before I start final year studies.

13) Vortex sort – text (Сортировка вихрей - текст): Разделите фразы на 2 группы: if you are a good student, you...; if you aren't a good student, you...

2. Упражнения с использованием функции «Утилита множественного клонирования».

1) Образуйте существительные при помощи суффиксов –or или –er.

Drive, read, direct, act, bank, control, work, audit, design, teach, conduct, railroad, inspect, compose, write, speak, program, produce, restore, build, paint.

2) Вставьте пропущенные буквы.

Che_rleading, timet_ble, sub_ect, cla_smate, proj_ct,un_form, physi_s, grad_ate, dis_ipline, sem_ster, te_hnology, q_arter, math_matics, certif_cate.

3. Упражнения с использованием функции Перья:

1) В ряде слов найдите лишнее и вычеркните его. Объясните свой выбор.

✓ a translator, a dentist, a job, a florist

2) Исправьте в данных словах «опечатки».

Coeducational, to atend, unyform, cheerliding, elemantary school, qvualities, aplication, extracurricular.

3) Найдите названия профессий.

AWERTRANSLATORICE

4. Упражнения, составленные с помощью конструктора занятий.

1) Какие пункты должны быть в резюме, а какие нет? Объясните свой выбор.

Education, bad habits, work experience, personal qualities, contact number, marital status, date of birth, professional knowledge and skills, information about your relatives.

2) Разделите утверждения: arguments for school uniform, arguments against school uniform

- a) Formal style is super!
- b) Students prefer own clothes.
- c) Students don't have to think about what to wear

Результаты опытно-экспериментального обучения показывают, что количество учащихся с высоким уровнем сформированности лексических навыков увеличилось на 53 %, повысился уровень мотивации. Таким образом, интерактивная доска служит эффективным техническим средством при обучении лексике на старшем этапе.

* * *

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2012. 448 с.

2. Борисова Ю.В. Применение современных технологий в практике преподавания английского языка горным инженерам // Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе : IV международная научно-методическая конференция, посвященная 240-летию горного университета: сборник научных трудов. СПб.: Национальный минерально-сырьевой университет «Горный», 2013. С. 103–106.

3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 336 с.

4. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 2014. 192 с.

5. Романова Г.В. Интерактивная доска как экранное техническое средство обучения английскому языку для применения современного метода работы с иноязычной информацией // Педагогическое образование в России. 2015. № 9. С. 28-33.

6. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация : учебное пособие. М.: Слово, 2013. 624 с.

*В.М. Гурленов,
доцент кафедры немецкого и французского языков
СГУ им. Питирима Сорокина*

*О.Р. Ахмадеева,
студент Института иностранных языков
СГУ им. Питирима Сорокина
г. Сыктывкар, Россия*

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА В 9 КЛАССЕ

В статье раскрываются особенности работы по формированию регулятивных универсальных учебных действий на примере серии уроков французского языка в 9 классе. Приводится перечень возможных и апробированных приемов. Выявляется эффективность каждого из приемов.

Ключевые слова: регулятивные универсальные учебные действия, мотивирующие приемы, требования школьных стандартов.

V.M. Gurlenov,
Associate Professor of department of German and French,
Pitirim Sorokin Syktyvkar State University

O.R. Akhmadeeva,
student of Institute of Foreign Languages
Pitirim Sorokin Syktyvkar State University

PECULIARITIES OF FORMATION OF REGULATIVE UNIVERSAL LEARNING ACTIVITIES AT FRENCH LESSONS IN THE 9 FORM

Abstract. The article refers to the peculiarities of formation of regulative universal learning activities on the basis of series of lessons of the French Language in the 9 form. The list of possible and tested techniques is provided. The effectiveness of each technique is revealed.

Keywords: regulative universal learning activities, motivating techniques, requirements of school standards.

Сегодня школе необходимо организовывать учебный процесс таким образом, чтобы овладение учащимся необходимыми умениями происходило одновременно с приобретением таких способов действий, которые помогут ему в дальнейшем осуществлять саморазвитие и самообразование.

Другими словами, первостепенной задачей школьного образования является формирование умения учиться, а точнее, формирование системы универсальных учебных действий (далее – УУД). Данная система стала базовой в школьных стандартах. Однако школа все еще нуждается в методическом обосновании и практическом исполнении требований Федеральных государственных образовательных стандартов.

А.Г. Асмолов особо останавливается на том, что универсальные учебные действия – это совокупность способов действий учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса [1, с. 27].

Объект нашего исследования – формирование регулятивных УУД на уроках французского языка в 9 классе.

Напомним, что в блок регулятивных УУД включаются следующие действия:

– целеполагание как постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и освоено учащимся, и того, что еще не известно;

– планирование – определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата; составление плана и последовательности действий;

– прогнозирование – предвосхищение результата и уровня усвоения его временных характеристик;

– контроль в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона;

– коррекция – внесение необходимых дополнений и корректив в план и способ действия в случае расхождения эталона, реального действия и его продукта;

– оценка – выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и что еще подлежит усвоению, осознание качества и уровня усвоения;

– волевая саморегуляция как способность к мобилизации сил и энергии; способность к волевому усилию – к выбору в ситуации мотивационного конфликта и преодолению препятствий [1, с. 29].

Анализ УМК «Французский язык для второго и третьего годов обучения» авторов Н.А. Селивановой и А.Ю. Шашуриной показал, что данный УМК не в полной мере отвечает требованиям ФГОС. Не было обнаружено заданий, направленных на развитие умений ученика самостоятельно планировать свою деятельность, осуществлять контроль и самоконтроль, а также процесс саморегуляции. В связи с этим можно сделать вывод, что учителю необходимо будет самостоятельно находить свои оригинальные решения для формирования и развития регулятивных УУД на уроке ИЯ.

Таким образом, дальнейшая работа была направлена на создание комплекса упражнений, ориентированных на формирование регулятивных УУД на уроке ИЯ и апробирование его на педагогической практике.

Апробация комплекса приемов была осуществлена в течение педагогической практики в период с 1.09.18 – 12.10.18. Практика проходила в Лицее народной дипломатии г. Сыктывкара в 9 классе. Французский язык школьники начали изучать с 7 класса.

В период практики было проведено 10 уроков, во время которых школьники изучали тему «Франкофония». Ранее был разработан комплекс приемов, ориентированных на формирование регулятивных УУД. Этот комплекс представлен ниже в сводной таблице эффективности апробированных приемов. К сожалению, не все приемы, обнаруженные в методических источниках и представленные в нашем комплексе, были апробированы на практике в силу ее краткосрочности.

Эффективность этих заданий оценивалась по нескольким критериям:

– *частотность* использования учителем на уроке иностранного языка;

– *интерес*, возникающий у учеников при выполнении данных заданий;

– *важность* для формирования регулятивных УУД у учащихся.

Оценка дана в соответствии со следующими показателями:

Частотность:

высокая – «подобное упражнение использовалось более 3 раз в течение всей практики»;

средняя – «подобное упражнение использовалось 2 раза в течение всей практики»;

низкая – «подобное упражнение было использовано 1 раз».

Интерес оценивался степенью вовлеченности учеников в выполнение упражнения, методом наблюдения.

Важность в данном случае показатель субъективный, так как зависит от многих показателей, например особенностей данного класса, настроения уче-

ников в определенный день. Кроме того, важность того или иного упражнения оценивалась учителем по его усмотрению.

Таблица

Комплекс приемов, ориентированных на формирование регулятивных УУД

Действия по организации учащимся своей учебной деятельности	Инвариантные задания	Частотность	Интерес	Важность
Целеполагание	«Для чего необходимо знать (уметь) ...?».	высокая	высокий	высокая
	«Для того чтобы... (цель)... надо... (действие)».	низкая	—	высокая
	Ситуация яркого пятна (Среди множества однотипных предметов, слов, цифр, букв, фигур одно выделено цветом или размером. Совместно определяется причина обособленности и общности всего предложенного. Далее определяется тема и цели урока).	низкая	—	средняя
	Исключение	низкая	—	средняя
	Моделирование проблемной ситуации.	высокая	высокий	высокая
	Проблема предыдущего урока.	низкая	—	низкая
	Использование пословиц, скороговорок, кроссвордов, загадок, ребусов, в которых заложено ключевое слово.	низкая	—	средняя

	Работа над понятием (Учащимся предъявляется для зрительного восприятия тема урока и предлагается объяснить значение каждого слова. Далее, используя значения слова, определяем цель урока).	низкая	—	высокая
--	---	--------	---	---------

Планирование	— «Как это делать?».	средняя	средний	высокая
	— «Что и как нужно сделать, чтобы получился правильный результат?».	высокая	средний	высокая
	— «В каком порядке необходимо выполнить намеченные действия?».	низкая	—	средняя
	— «Справишься ли в заданное время...?».	низкая	—	высокая
Осуществление учебных действий	— «Запомни ...».	низкая	—	средняя
	— «Допиши/расскажи по памяти...».	средняя	высокий	высокая
	— «Прочитай вслух...».	низкая	—	низкая
	— «Прочитай про себя...».	средняя	средний	низкая
	— «Выдели ... слова».	средняя	средний	средняя
	— «Найди различия/сходства ...».	средняя	высокий	средняя
	— «Найди неизвестное явление»	средняя	высокий	высокая
	— Поиск информации в предложенном источнике	высокая	средний	средняя
	— Отгадай	средняя	—	средняя
Прогнозирование	— «Как думаешь, какой результат может получиться?».	низкая	—	высокая
	— «Как думаешь, достаточно ли знать ... для выполнения задания?».	высокая	средний	высокая

	– «Какие трудности могут возникнуть и почему?».	средняя	высокий	высокая
	– «Прочитай начало рассказа и догадайся о чем пойдет дальше речь».	низкая	–	средняя
	– «Посмотри часть картины и предположи, что изображено на полотне».	низкая	–	средняя
Контроль и самоконтроль	– «Такой ли получен результат, как в образце?»	высокая	средний	средняя
	– «Правильно ли это делается?».	высокая	средний	средняя
	– «Одноклассник сказал Проверь, прав ли он?»	высокая	высокий	средняя
	– «Поменяйтесь тетрадями, проверьте работу друг у друга».	средняя	высокий	средняя
	– «Проверь по словарю».	низкая	–	средняя
	– «Сможешь доказать, что ...?».	низкая	–	высокая
	– «Проверь вывод по ...».	низкая	–	средняя
Коррекция	– «Установи правильный порядок предложений в тексте».	низкая	–	средняя
	– «Найди лишние слова».	низкая	–	средняя
	– «Поставь абзацы (предложения) в правильном порядке».	низкая	–	средняя
	– «Исправь ошибки, которые допустил герой».	низкая	–	средняя
	– «Проверь свою работу по образцу и исправь ошибки».	высокая	средний	средняя
	«Сделай работу над ошибками».	средняя	низкий	высокая
Оценка	– «Герои выполнили задание. Оцени их работу...».	низкая	–	средняя
	– «Правильно ли оценил выполнение своего задания герой?...».	низкая	–	средняя
	– «По каким критериям герои оценивали свою работу?».	низкая	–	высокая

	– «Правильно ли ты выполнил задание?».	низкая	–	средняя
	– «Какую оценку ты бы себе поставил, почему?».	средняя	средний	высокая
	– «Мне понравилось...».	средняя	высокий	средняя
	– «Я хочу похвалить себя (или одноклассников) за то, что ...».	низкая	–	высокая
	– «Мне было интересно ...».	средняя	высокий	средняя
	– «Мне показалось важным, что ...».	низкая	–	высокая
	– «Для меня было открытием, что ...».	средняя	высокий	высокая
	– «Сегодня мне было трудно ...».	средняя	высокий	высокая
Саморегуляция (= включение воли)	– «Прочитай зашифрованное слово, выполнив ряд заданий».	низкая	–	высокая
	– «Сможешь ли ты самостоятельно ...».	низкая	–	высокая
	– «Слабо тебе ...?».	средняя	средний	высокая
	– «Выполнишь ли ты это задание, оно трудное...».	средняя	средний	высокая

На основе таблицы можно прийти к следующему выводу: все задания, которые **были использованы** на уроках французского языка в период учебной практики, целесообразно распределить на три группы:

1) **Задания, которые чаще всего встречались на уроках:** вопрос-проблема «Для чего необходимо знать (уметь) ...?»; моделирование проблемной ситуации; вопрос-проблема «Что и как нужно сделать, чтобы получился правильный результат?»; вопрос-проблема «Как думаешь, достаточно ли знать ... для выполнения задания?»; вопрос-сомнение «Правильно ли это делается?»; «Проверь, прав ли одноклассник»; «Проверь свою работу по образцу и исправь ошибки».

2) **Задания, пробудившие высокий интерес учеников:** вопрос-проблема «Для чего необходимо знать (уметь) ...?»; моделирование проблемной ситуации; «Допиши/расскажи по памяти»; «Найди различия/сходства»; «Найди неизвестное явление»; Поиск информации в предложенном источнике: «Выполните

данное задание с помощью таблицы в вашем учебнике/с помощью политической карты Франции, которая представлена на экране»; вопрос «Какие трудности могут возникнуть и почему?»; вопрос «Такой ли получен результат, как в образце?»; «Проверь, прав ли одноклассник»; «Поменяйтесь тетрадями, проверьте работу друг у друга»; задания для самооценивания: «Мне понравилось...», «Мне было интересно ...», «Для меня было открытием, что ...», «Сегодня мне было трудно ...».

3) **Задания, которые оказались наиболее важными для формирования регулятивных УУД:** вопрос-проблема «Для чего необходимо знать (уметь) ...?»; моделирование проблемной ситуации; вопрос «Как это делать?»; вопрос-проблема «Что и как нужно сделать, чтобы получился правильный результат?»; «Допиши/расскажи по памяти»; «Найди неизвестное явление»; вопрос «Как думаешь, достаточно ли знать ... для выполнения задания?»; вопрос «Какие трудности могут возникнуть и почему?»; «Сделай работу над ошибками»; вопрос «Какую оценку ты бы себе поставил, почему?»; вопрос «Слабо тебе ...?»; вопрос «Выполнишь ли ты это задание, оно трудное...» + задания на самооценивание: «Для меня было открытием, что ...»; «Сегодня мне было трудно...».

Выше мы проанализировали задания и вопросы, которые были использованы на уроках в период практики хотя бы один раз. Но в таблице также представлены инвариантные задания, которые могли бы быть интересными для учеников, а к тому же играют немаловажную роль в развитии регулятивных УУД, но **не использовались** на уроках французского языка в период данной педагогической практики. Было решено вынести их отдельно, назвав «резервные», или «потенциальные», и распределить на две группы: по степени интереса и по важности соответственно:

1) **Наиболее интересные/ увлекающие/ мотивирующие:** ситуация яркого пятна; прием «исключение»; использование пословиц, скороговорок, кроссвордов, загадок, ребусов, в которых заложено ключевое слово; вопрос «Справишься ли в заданное время...?»; «Найди неизвестное явление»; «Посмотри часть картины и предположи, что изображено на полотне; установи правильный порядок предложений в тексте»; «Найди лишние слова; поставь абзацы (предложения) в правильном порядке»; «Исправь ошибки, которые допустил герой»; «Герои выполнили задание – оцени их работу»; «Правильно ли оценил выполнение своего задания герой»; «Прочитай зашифрованное слово, выполнив ряд заданий»; + задания на (само-)оценку: «Я хочу похвалить себя (или одноклассников) за то, что ...»; «Как ты думаешь, за что я тебя буду сегодня хвалить?»

2) **Наиболее важные для формирования регулятивных УУД:** «Для того чтобы...(цель)...надо...(действие)»; работа над понятием (учащимся предьяв-

ляется для зрительного восприятия тема урока и предлагается объяснить значение каждого слова. Далее, используя значения слова, определяем цель урока); вопрос «Справишься ли в заданное время...?»; вопрос «Как думаешь, какой результат может получиться?»; «Сможешь доказать, что ...?»; вопрос «По каким критериям герои оценивали свою работу?»; прочитай зашифрованное слово, выполнив ряд заданий; вопрос «Сможешь ли ты самостоятельно ...»; + задания на самооценивание: «Я хочу похвалить себя за то, что ...»; «Мне показалось важным, что ...».

В завершение статьи хочется выразить надежду, что она поможет начинающему учителю внести в свою методическую копилку заинтересовавшие его способы формирования регулятивных универсальных учебных действий на уроках французского языка в старших классах, которые помогут ученику в дальнейшем саморазвитии и самообразовании.

* * *

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие для учителя. М.: Просвещение, 2008. 152 с.

В.М. Гурленов,
*доцент кафедры немецкого и французского языков
СГУ им. Питирима Сорокина*

В.В. Лютыева,
*студент Института иностранных языков
СГУ им. Питирима Сорокина
г. Сыктывкар, Россия*

КАК МОДЕЛИРОВАТЬ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ СИТУАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СТАРШИХ КЛАССАХ

В статье раскрываются приемы моделирования познавательных ситуаций при обучении иностранным языкам в старших классах. Определяется сущность познавательных ситуаций. Приводится классификация познавательных психических состояний. Сформулированы методические рекомендации учителям школ.

Ключевые слова: *регулятивные познавательные учебные действия, мотивирующие приемы, психическое состояние, познание, познавательные ситуации.*

V.M. Gurlenov,
*Associate Professor of department of German and French,
Pitirim Sorokin Syktyvkar State University*

V.V. Lyutoyeva,
*student of Institute of Foreign Languages
Pitirim Sorokin Syktyvkar State University*

HOW TO CREATE COGNITIVE SITUATIONS WHILE TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT HIGH SCHOOL

Abstract. The article refers to the techniques of creating cognitive situations while teaching foreign languages at high school. The nature of cognitive situations is indicated. The classification of cognitive mental states is provided. Methodical recommendations to the school teachers are stated.

Keywords: regulative cognitive learning activities, motivating techniques, mental state, cognition, cognitive situations.

Развитие личности в системе образования обеспечивается прежде всего через формирование универсальных учебных действий (УУД). Овладение учащимися универсальными учебными действиями выступает как способность к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта.

Важная роль в обучении отводится моделированию познавательных ситуаций.

Предметом исследования, которым мы занимались на протяжении двух лет, явилась технология вовлечения школьников в психические состояния, способствующие формированию познавательных УУД при обучении иноязычному чтению учащихся старших классов.

В основе процесса познания лежит явление любопытства. «*Любопытство* — бессознательное стремление к познанию. Любопытство является толчком к познанию нового, это интерес, лишённый рационального зерна, но лежащий в основе любого познания и являющийся корнем любознательности» [см. об этом: 1]. Другими словами, «познание» – это стремление человека компенсировать свое незнание во встречах с окружающим миром, которое основывается на его желании удовлетворить свое любопытство.

Познавательные ситуации можно представить как образы-состояния, которые ощущает человек в процессе познания мира:

- *Непонятно!*, поэтому любопытно, забавно, интересно, странно, неожиданно, ново, (...) (эмоциональная устремленность к предмету, внимание к предмету, действию)!

- *Это не соответствует моему родноязычному опыту (речемышлению, поведению, обычаям, (...)). В чем причина этого рассогласования (состояние умственного затруднения)?*

- *Эврика! Я понял, почему это так, зачем это нужно, (...)* (инсайт-понимание)!

- *Попробую сделать так же в аналогичной ситуации! Получится ли (ориентировочный интерес)?*

- *Надо узнать ещё, подробнее, в деталях, сравнить, уточнить значение, понять смысл, (...)* (желание обладать информацией).

- *Попробую задать вопрос по поводу того, чего я не понимаю (определение содержания и объема незнания)* [2, с. 214].

Школьная педагогическая практика позволила провести исследование в области вовлечения школьников 9 класса в вышеперечисленные психические состояния на материале темы «Образование во Франции».

Анализ УМК В.Н. Шацких и др. «Французский язык как второй иностранный», по которому проходит обучение, показал, что авторы не ставят перед учащимися цель самостоятельно формулировать познавательные задачи, задавать вопросы, искать противоречия, добывать неизвестную информацию, исследовать ее значение. Другими словами, задания не нацелены на активное развитие любопытства у школьников. Было решено изменить формулировки уже имеющихся в УМК заданий, а также подобрать новые приемы, которые способствовали бы формированию познавательных УУД у учеников.

На первом уроке учащимся было предложено самостоятельно сформулировать познавательную задачу, а именно: «Отличается ли система обучения во Франции и в России, и в чем их различия?». Ученикам предоставили возможность прочитать текст «L'enseignement secondaire en France» и познакомиться с системой образования во Франции.

На втором уроке на экране была представлена сравнительная таблица системы обучения в России и во Франции, разработанная нами. Первый столбец «Обучение в России» был полностью заполнен, так как система обучения в России учащимся была знакома, соответственно учащимся было необходимо заполнить второй столбец «Обучение во Франции» по аналогии, используя пройденный материал.

L'enseignement en Russie	L'enseignement en France
<ul style="list-style-type: none"> – Certaines écoles spécialisées s'appellent gymnases, lycées (technologique, technique) ou collèges. – Il existe des écoles privées où les parents payent la scolarité des enfants. – L'année scolaire commence le premier septembre. – L'enseignement est obligatoire et gratuit de 7 à 16 ans, donc pendant 9 ans. – A la fin de la 9^{ème} année, les élèves passent des examens: les mathématiques, le russe ainsi que deux autres matières au choix (équivalent du BEP). – A la fin des études secondaires, après la 11^{ème} et si un élève réussit son examen, il obtient un «diplôme de fin d'études», équivalent au BAC français. – A l'âge de 17 ans, celui de la Terminale française, les élèves 	

passent les examens d'Etat unifiés (ЕГЭ) qui regroupent les matières suivantes: les mathématiques, le russe, la littérature et deux autres matières au choix.	
---	--

Ученики были вовлечены в следующие **психические состояния**:

Это интересно, ново, неожиданно;

Надо сравнить (желание обладать информацией);

Это не соответствует моему родноязычному опыту (состояние умственного затруднения).

Были задействованы следующие **мыслительные операции**: *анализ, противопоставление, сравнение, различение, отбор, выявление неточностей.*

Выводы по данному психическому состоянию:

плюсы: ученикам было интересно заполнять таблицу «Система обучения во Франции», так как параллельно они видели «систему обучения в России» и более наглядно могли сравнить две различные системы в двух разных странах;

минусы: в некоторых моментах учащимся было трудно заполнить строки таблицы, потому что они пытались и не могли найти аналогию с системой обучения в России.

Здесь приведен в качестве образца один из приемов вовлечения школьников в познавательные психические состояния. Подобным образом были проанализированы все вышеперечисленные образы-состояния.

Таким образом, на основе анализа всех заданий мотивирующего характера, использованных во время практики, была создана классификация психических состояний, которыми можно оперировать для оценки качества обучения: наиболее частотные, наиболее эффективные, наиболее интересные для обучающихся. Данные представлены в убывающем порядке.

Наиболее частотные
<i>Непонятно!, поэтому любопытно, забавно, интересно, странно, неожиданно, ново (эмоциональная устремленность к предмету, внимание к предмету, действию)!</i>
<i>Надо узнать ещё, подробнее, в деталях, сравнить, уточнить значение, понять смысл, (...) (желание обладать информацией).</i>
<i>Это не соответствует моему родноязычному опыту (речемышлению, поведению, обычаям, ...). В чем причина этого рассогласования (состояние умственного затруднения)?</i> <i>Попробую задать вопрос по поводу того, чего я не понимаю (определение содержания и объема незнания).</i>
<i>Попробую сделать так же в аналогичной ситуации! Получится ли (ориентировочный интерес)?</i>
<i>Эврика! Я понял, почему это так, зачем это нужно, (...) (инсайт-понимание)!</i>

Наиболее эффективные
<i>Непонятно!, поэтому любопытно, забавно, интересно, странно, неожиданно, ново</i> (эмоциональная устремленность к предмету, внимание к предмету, действию)!
<i>Это не соответствует моему родноязычному опыту (речемышлению, поведению, обычаям, ...). В чем причина этого рассогласования (состояние умственного затруднения)?</i>
<i>Надо узнать ещё, подробнее, в деталях, сравнить, уточнить значение, понять смысл, (...)</i> (желание обладать информацией).
<i>Попробую задать вопрос по поводу того, чего я не понимаю</i> (определение содержания и объема незнания).
<i>Эврика! Я понял, почему это так, зачем это нужно, (...)</i> (инсайт-понимание)!
<i>Попробую сделать так же в аналогичной ситуации! Получится ли</i> (ориентировочный интерес)?

Наиболее интересные для учащихся
<i>Непонятно!, поэтому любопытно, забавно, интересно, странно, неожиданно, ново</i> (эмоциональная устремленность к предмету, внимание к предмету, действию)!
<i>Надо узнать ещё, подробнее, в деталях, сравнить, уточнить значение, понять смысл, (...)</i> (желание обладать информацией).
<i>Попробую задать вопрос по поводу того, чего я не понимаю</i> (определение содержания и объема незнания).
<i>Попробую сделать так же в аналогичной ситуации! Получится ли</i> (ориентировочный интерес)?
<i>Это не соответствует моему родноязычному опыту (речемышлению, поведению, обычаям, ...). В чем причина этого рассогласования (состояние умственного затруднения)?</i>
<i>Эврика! Я понял, почему это так, зачем это нужно, (...)</i> (инсайт-понимание)!

Анализ проблемы использования приемов, мотивирующих школьника на овладение познавательными универсальными учебными действиями, а также результаты опытного обучения позволили разработать следующие методические рекомендации:

1. Учитель не должен опираться только на задания, представленные в УМК, ему следует давать как можно больше дополнительных заданий, актуальных для учеников данного класса.
2. Перед использованием заданий из УМК учителю необходимо тщательно проанализировать данный материал и, возможно, осмыслить его самостоятельно, представив в новой форме, в виде состояния-удивления.
3. Важно учитывать интересы учащихся при выборе текстового материала и отборе упражнений.

4. Необходимо дополнять содержание УМК соответствующими аутентичными материалами (текстами, видео- и фотоматериалами), которые вовлекут учащихся в состояние открытия нового, любопытного, интересного в языке, в национальной культуре.

5. Для учителя важно не только создавать новые формы вовлечения школьников в познавательный процесс, но и поощрять творческий, нестандартный, подход учащихся к решению учебных задач, развивать познавательный мотив.

* * *

1. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Любопытство> (дата обращения: 28 марта 2018).

2. Гурленов В.М. Психологическая интерпретация требований ФГОС среднего образования. Предмет «Иностранный язык» // Человек. Культура. Образование. 2015. № 3. С. 207–215.

Е.В. Игнатович,
к.п.н., доцент кафедры иностранных языков
естественно-технических направлений и специальностей,
Институт иностранных языков,
Петрозаводский государственный университет,
Петрозаводск, Россия

ГЛУБИННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: ОТДЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ

В статье представлен краткий точечный обзор концепции “глубинного подхода к обучению”, выделена роль учителя иностранного языка в ориентации студента на глубинное изучение иностранных языков, приведен тест на проверку понимания сущности глубинного подхода в изучении иностранных языков, разработанный Ф.В. Тошоном.

Ключевые слова: *глубинный подход в обучении, преподавание иностранных языков, роль учителя, представления учителя о глубинном подходе.*

Ignatovich Elena,
Ph.D., Associate Professor, Department of Foreign Languages
of Natural and Technical Areas and Specialties,
the Institute of Foreign Languages,
Petrozavodsk State University,
Petrozavodsk, Russia

DEEP APPROACH IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES: SELECTED ASPECTS

Abstract: *The article presents a brief review of the concept of a “deep learning approach,” highlights the role of a foreign language teacher in orienting student on the deep learning approach as a strategy for studying foreign languages. The goal of the article is to describe the main statements of the deep learning approach and to add to the existing knowledge about the deep learning approach published in Russian.*

Keywords: *deep learning approach, teaching foreign languages, the role of a teacher, conceptualisation of deep learning approach by teachers.*

Знание иностранных языков – одно из условий успешности человека в современном мире. Вместе с тем проблема эффективного обучения иностранным языкам остается актуальной в наши дни. Её решение требует не только

разработки новых методов, приемов и педагогических технологий в рамках существующих методик, но и переосмысления накопленного опыта и поиска методологически новых подходов. В рамках статьи представим основные положения глубинного подхода к обучению [1], который был введен в научный оборот ещё в 1976 году, но не получил распространения в отечественной теории и практике, обозначим ценность глубинного подхода для методики обучения иностранным языкам. Предлагаемая статья носит дескриптивный характер и представляет собой краткий точечный обзор зарубежных источников по заявленной теме. Цель статьи – привлечь внимание профессионального сообщества к теории глубинного обучения. Все таблицы и схемы приведены в авторском переводе, при цитировании ссылка на данный текст обязательна.

В центре глубинного подхода осмысление категории «глубина» применительно к обучению. Глубинное обучение противопоставляется поверхностному. Первые работы, посвященные глубинному и поверхностному подходам к обучению, были опубликованы в 1976 году и принадлежат F. Marton и R. Saljo. В ходе эксперимента ученые выявили две группы студентов, которые имеют разные стратегии при работе с текстом. Первая группа так называемых поверхностных студентов при выполнении задания на чтение текста и подготовку к ответу на вопросы воспринимала текст как совокупность разрозненных отрезков информации [6]. При работе с текстом студенты стремились запомнить как можно больше информации, которая помогла бы им ответить на вопросы [6]. Вторая группа студентов воспринимала текст как "единство смысловой структуры, обращали внимание на основные проблемы, заложенные в тексте, на подтекст и сопоставляли информацию с уже имеющимися у них знаниями; такой подход получил название "глубинный" [6; здесь и далее цитируется в переводе Васильевой Ю.Ю., Игнатович Е.В. [1, с. 149]]. Исследованию глубинного подхода в обучении посвящены работы Beswick, Biggs, Bowden, Brown, Gardner, Curran, Moon, Ramsden, Tochon, Chin, Entwistle, и др. Глубинный и поверхностный подход подробно описаны в работе Васильевой Ю.Ю., Игнатович Е.В. 2014 года [1]. Данная статья добавляет к указанному тексту некоторые новые теоретические положения.

В 1990-е годы теория глубинного подхода в обучении получила дальнейшее развитие. Так, в работе N. Entwistle рассматриваются уже четыре сценария-подхода к учебной деятельности: глубинный, стратегический (прагматический), поверхностный и "индифферентный" в соответствии с успешностью студента в учебном процессе [5]. Анализируя один из инструментов изучения подходов учащихся к учебной деятельности, разработанный в 1998 году коллективом авторов Tait, Entwistle & McCune и получивший название ASSIST (Approaches and Study Skills Inventory for Students – букв. с английского "список подходов и учебных умений для студентов"), Entwistle отмечает, что успешный студент придерживается глубинного и стратегического (прагматического) подходов и избегает элементов поверхностного и индифферентного подходов (см. схему [5]).



Схема

В работе St. Brown, S. White, L. Wakeling, M. Naiker 2015 года, анализирующей уже упомянутый выше инструмент оценки подходов и учебных умений учащихся, встречается следующий перечень подходов к учебной деятельности: глубинный, стратегический, поверхностный, «бессистемный, бесцельный», «академическая самоуверенность» [2]. Таким образом, за полвека перечень исследованных учебных стратегий значительно расширился, существенно обогатив не только представления о многообразной учебной деятельности учащегося, но и самом глубинном подходе. Исследования глубинного подхода в обучении доказали, что учитель играет важную роль в том, какие стратегии обучения выбирает ученик. Так, например, в ходе серии наблюдений за учениками 8-х классов на уроках химии, проведенных в конце 90х годов, исследователи K. Chin и C.D. Brown отметили несколько очевидных отличий в поведении учеников в зависимости от выбираемого ими подхода, которые они разделили на пять категорий: 1) генеративное мышление, 2) характер (тип) объяснения, 3) нали-

чие/характер вопросов, 4) метакогнитивная деятельность, и 5) подход к выполнению заданий [3]. По наблюдениям авторов, когда ученики применяли глубокий подход, они высказывали свои идеи более спонтанно, давали более подробные объяснения, которые описывали механизмы и причинно-следственные отношения или ссылались на личный опыт (генеративное мышление); задавали вопросы, которые концентрировались на прояснении или уточнении оснований, предположениях или на разрешении противоречий в знаниях, включая (вопросы) [3]. Ученики, использовавшие поверхностный подход, давали объяснения, опираясь на формулировки вопросов; их объяснения не вскрывали механизмов, микроскопические пояснения относились к очевидным, наблюдаемым сторонам процесса [3]. Их вопросы также относились к поиску элементарной фактологической и процессуальной информации [3]. Результаты исследования показали, что учитель играет определенную роль в настрое учащихся на применение глубокого подхода через стимулирование вопросов, предположений, объяснений со стороны учеников в процессе учебной деятельности [3]. Используемые учителем учебные материалы могут стимулировать учеников к глубокому обучению, если в них содержатся концептуальные схемы, подсказки [3]. Таким образом, одно из важных условий ориентации учащегося на глубокий подход в обучении – это позиция и компетенции учителя.

Что должен знать и каким правилам следовать глубокий учитель иностранного языка? В первую очередь, глубокий подход к обучению иностранным языкам предполагает серьезные изменения в традиционной организации учебного процесса, переход от трансляции знаний к транс-дисциплинарности и трансформации знаний, глубокому усвоению учебного материала, отказу от “пустого” заучивания языковых единиц и их репродукции вне языковых ситуаций. В качестве примера приведем заучивание алфавита как обязательный элемент программы изучения иностранного языка. Результатом такого заучивания становится готовность школьников и студентов воспроизводить алфавит как синтагматическое единство взаимосвязанных знаков, следующих друг за другом. Вместе с тем знание алфавита не является гарантом использования его на практике – большая часть школьников испытывает сложности при работе со словарями, затрудняясь найти нужные словарные статьи с ходу.

Ф. В. Тошон отмечает, что “глубокий учитель” студенто-центрирован и выстраивает образовательную деятельность с учетом того, что значимо для учащегося” [7; здесь и далее цитируется в переводе Васильевой Ю.Ю., Игнатович Е.В. [1, с. 154]]. “Глубокий учитель” “организует учебные дискуссии, фокусируясь на жизненных вопросах и проблемах; осознает, что учитель не является единственным источником вдохновения и знаний; соблюдает этику, социально активен, стремится к социальной справедливости; предлагает ненавязчивое сотрудничество, работая с разными культурными сообществами. Быть “глубоким учителем” означает глубоко понимать, что значит быть “глубоким учеником”, и нести ответственность за процесс и результаты обучения” [7; цитата из [1, с. 154]]. Ниже приведен тест, предлагаемый на сайте Глубокого университета [4], направленный на проверку понимания сути глубокого подхода в обучении (табл.).

Тест на проверку понимания сути глубинного подхода в обучении [4]

#	Выразите свое отношение	Да	Нет
1.	Преподавание и обучение под контролем, как правило, ведут к получению знаний		
2.	Организовывать обратную связь в планировании учебного процесса на занятиях иностранного языка легко		
3.	Акцент на устной коммуникации повышает глубину в изучении языка		
4.	Место грамматики в современной методике преподавания иностранных языков прозрачно и сбалансировано		
5.	Языковые/речевые задания чаще всего представляют собой социокультурные ситуации		
6.	Языковые курсы обычно содержат объяснение региональных и социальных разновидностей языка и их воздействий		
7.	Глубинные культурные и кросскультурные практические аспекты – основные темы на современных занятиях иностранного языка		
8.	Методика обучения культурам на занятиях иностранным языком чаще всего основана на уважении их разнообразия и сложности		
9.	Новые технологии используются на занятиях иностранного языка чаще всего для того, чтобы сделать студентов более самостоятельными в изучении языков		
10.	На большинстве занятий иностранного языка преподаватель – это фасилитатор, а студент – разработчик учебного плана		
11.	Языковые программы могут быть подстроены под студента и его образовательные потребности		
12.	Проектное обучение предлагается на большинстве факультетов иностранных языков		
13.	Языковые курсы ориентированы на внутренне мотивированную деятельность		
14.	В большинстве языковых курсов глубина важнее, чем количество изученного материала		
15.	В большинстве языковых курсов оценка сбалансирована, полезна, вдохновляет		
16.	Как правило, литература интегрирована в языковые курсы [4; в переводе Игнатович Е.В., 2019]		

Если вы не согласились с более чем половиной суждений, очевидно, вы в курсе, что существующие подходы в методике преподавания и обучения ино-

странным языкам проблематичны и готовы к освоению новых, более широких, глубоких, значимых подходов к освоению мировых языковых и культур [4].

Для трансформации методики преподавания иностранных языков в парадигму глубинного обучения необходимо переосмысление всех компонентов учебного процесса: от целевых установок, ожидаемого результата до содержания, методов, форм и средств обучения.

* * *

1. Васильева Ю.Ю., Игнатович Е.В. Глубинный подход к образованию в зарубежных исследованиях: сущность, особенности, проблемы перевода // Непрерывное образование: XXI век. 2014. № 5. С.146–164.

2. Brown St., White S., Wakeling L., Naiker M. Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST) in an Introductory Course in Chemistry. Journal of University Teaching and Learning Practice. 2015. Vol. 12, issue 3. Retrieved on April 22 from URL: <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1535&context=jutlp>

3. Chin C., Brown D. E. Learning in Science: A Comparison of Deep and Surface Approaches, 2000, Retrieved on April 22 from URL: [http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/\(SICI\)1098-2736\(200002\)37:2%3C109::AID-TEA3%3E3.0.CO;2-7/abstract](http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/(SICI)1098-2736(200002)37:2%3C109::AID-TEA3%3E3.0.CO;2-7/abstract)

4. Deep university (n/a). Retrieved on April 22 from <http://www.deepapproach.com/>

5. Entwistle N. Promoting deep learning through teaching and assessment: conceptual frameworks and educational contexts. Paper to be presented at TLRP Conference, Leicester, November, 2000. Retrieved on April 22 from URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.485.9429&rep=rep1&type=pdf>

6. Paper 2: Student approaches to learning / Institute for the Advancement of University Learning. – University of Oxford. Retrieved on April 22 from URL: <http://www.learning.ox.ac.uk/media/global/>

www.admin.ox.ac.uk/localsites/oxfordlearninginstitute/documents/supportresources/lecturersteachingstaff/resources/resources/Student_Approaches_to_Learning.pdf

7. Tochon F. V. (2010). Deep Education. Journal for Educators, Teachers and Trainers. Vol. 1. doi: <http://www.ugr.es/~jett/articulo.php?id=1>

О.Ю. Кинг,

*к.п.н., доцент кафедры английского языка
СГУ им. Питирима Сорокина
г. Сыктывкар, Россия*

К ВОПРОСУ О КЛАССИФИКАЦИИ ОПОР ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ЭКСПРЕССИВНЫМ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье делается попытка классифицировать дидактические опоры для обучения экспрессивным видам речевой деятельности.

Ключевые слова: *опора, ассоциативное мышление, управление речевыми действиями учащихся.*

О.У. King,

*PhD, Associate Professor
Syktyvkar State University named after Pitirim Sorokin
Syktyvkar, Russia*

ON CLASSIFICATION OF SCAFFOLDS IN TEACHING EXPRESSIVE KINDS OF SPEECH

Abstract: The article attempts to describe a possible classification of scaffolds for teaching expressive kinds of speech.

Keywords: scaffolding, associative thinking, managing learners' speech actions.

Обучение экспрессивным видам речевой деятельности немислимо без опор. К опорам относится любая «информационная поддержка речевого и неречевого характера, стимулирующая коммуникативную деятельность и направляющая ее формирование на всем протяжении путем указания (разной степени выраженности) на способы ее реализации» [1, с.123]. Данное определение охватывает довольно широкий спектр дидактических ресурсов от простейших символов до аутентичных материалов, включая афиши, объявления, рекламы, видеоматериалы и пр. Использование современных мультимедийных материалов значительно пополняет список. Такое обилие вспомогательных средств в обучении требует некоторого упорядочивания. Опоры для экспрессивных видов речевой деятельности предлагаются в некотором количестве в заданиях УМК, но зачастую создание опор является прерогативой учителя. Студенты, обучающиеся в педагогическом вузе, должны овладеть этим искусством. Для этого они должны иметь представление о различных видах опор. Важно помнить, что опора – это способ управления высказыванием учащихся и в зависимости от вида опоры характер управления будет разным. В статье делается попытка классифицировать опоры для обучения экспрессивным видам речевой деятельности и описать их потенциал с точки зрения управления речевыми действиями учащихся. Сразу поясним, что деление опор на виды достаточно условно, чаще всего мы имеем дело с комбинированными опорами, объединяющими характеристики их различных видов.

Опоры, как правило, обеспечивают учащихся предметным содержанием речи, но также могут снабжать их языковыми или грамматическими средствами выражения мысли и ориентировать в структуре высказывания. В процессе обучения опоры «сокращают меру неопределенности, ошибочности речи, снижая состояние психологического напряжения» [1, с.124], повышая, таким образом, уверенность учащихся в говорении и письменной речи.

Вслед за В.Б. Царьковой, опоры подразделяют на содержательные и смысловые [4, с. 15-22]. И те и другие информативны. В содержательных опорах информация развернута, в смысловых опорах она сжата и может передаваться условными символами и быть толчком к размышлению. В опорах информация, как правило, представлена в сокращенной, сжатой или кодированной форме по принципу ассоциативности мышления, согласно которому «появление одного элемента, в определенных условиях, вызывает образ другого, связанного с ним» [5]. Принцип ассоциативности мышления лежит в основе известных опорных конспектов В.Ф. Шаталова или, например, ментальных карт памяти. В любом случае и содержательные и смысловые опоры управляют содержанием высказывания на разном уровне эксплицитности. Поэтому назовем их содержательными. Содержательные опоры управляют предметной стороной высказывания с помощью опорных сигналов. По В.Ф. Шаталову, опорный сиг-

нал – это «ассоциативный символ, который заменяет некое смысловое значение; он способен мгновенно восстановить в памяти известную и ранее понятую [усвоенную] информацию» [2, с. 53]. В качестве опорных сигналов могут использоваться изображения, символы, схемы, диаграммы или ключевые слова, фразы, предложения. Соответственно, различают опоры изобразительные и вербальные. Вербальные опоры, в отличие от изобразительных, указывают на выбор языковых средств, побуждают учащихся использовать определенные лексические единицы или грамматические конструкции и таким образом управляют языковой стороной высказывания. При этом опорные сигналы как отдельные объекты опоры могут располагаться в ней в свободном (хаотичном) или упорядоченном виде. В первом случае учащимся предлагается набор символов и им предстоит самостоятельно выстроить логику повествования (назовем такие опоры символьными), в другом случае логика развертывания высказывания уже задана опорой (назовем их логическими). К логическим опорам, к примеру, относятся логико-синтаксические схемы, или функционально-синтаксические, схемы. Логические опоры детерминируют направление хода мысли и позволяют управлять логикой построения устного или письменного высказывания. Символьные опоры призывают учащихся самостоятельно установить логические или причинно-следственные связи между элементами высказывания и поэтому позволяют контролировать вышеназванные умения.

Логичное изложение мысли в устном или письменном высказывании представляет значительную трудность для многих учащихся. Для усвоения типовых структур некоторых устных или чаще письменных высказываний можно использовать так называемые структурные опоры, или логико-структурные схемы высказывания. Они представляют собой выстроенные в определенном порядке блоки (блочные схемы) или линии (линейные схемы), указывающие на расположение отрезков речи. Учащиеся сами заполняют элементы схемы содержанием на основе их речевого опыта. Структурные опоры призваны также управлять объемом высказывания.

По мысли Е.И. Пассова, «назначение опор – непосредственно или опосредованно помочь порождению речевого высказывания за счет вызова ассоциаций с жизненным и речевым опытом учащихся» [3, с. 249]. Отсюда следует, что опоры могут быть непосредственными и опосредованными. Непосредственные опоры – это визуальные символы, данные в ощущении, т.е. реально воздействующие на органы восприятия в момент речи. К опосредованным опорам следует отнести символы, запечатленные в памяти в виде образов или знаков, или серии образов или знаков, как результат предшествующего моменту речи восприятия и отработки языкового материала.

Опоры всегда должны осознаваться учащимися как вспомогательное средство. Опоры помогают организовать речевую деятельность в определенном направлении, но при этом учащиеся обладают определенной долей свободы в построении высказывания. От характера опоры зависит, насколько велика эта доля свободы. В связи с этим можно выделить регламентирующие и ориентирующие опоры. Регламентирующие опоры задают достаточно жесткие рамки, и поэтому несколько ослабляют инициативу учащихся, сдерживают их в отборе

речевых средств. Примером регламентирующей опоры может служить текст высказывания с пропусками, которые учащиеся должны заполнить в соответствии с конкретной ситуацией, при этом выбор языковых средств строго ограничен. Ориентирующие основы стимулируют учащихся проявить речевое творчество и лишь косвенно направляют его мысль. Они просто очерчивают ситуацию, предоставляя учащимся свободу в выборе языковых средств.

По способу восприятия можно выделить визуальные и визуальнотактильные опоры. В отличие от визуальных опор, в которых учащиеся зрительно воспринимают символные объекты, визуальнотактильные опоры позволяют учащимся манипулировать этими объектами – перемещать, располагать в определенном порядке, к примеру, картинки или карточки со словами или фразами.

Использование современных мультимедийных средств в обучении создало новые возможности в создании опор. Компьютерные презентации, интерактивные задания, позволяющие воспринимать опору в ее последовательном развертывании, а также использовать различные опции, связанные с выбором, заменой отдельных элементов способствуют созданию принципиально новых видов опор. Теперь представляется уместным выделять опоры статичные и анимированные. Статичные опоры представлены как неизменная данность. Они лишены движения, развития. К статичным опорам относятся различного рода изображения – картинки, схемы, диаграммы и пр. и вербальные опоры – ключевые слова, список вопросов, план. Статичные опоры удобны тем, что позволяют учащимся планировать высказывание, они сразу дают представление о содержании и структуре речевого продукта, т.к. воспринимаются целиком. Анимированные опоры – это опоры с эффектами анимации, так называемые подвижные изображения – смена слайдов или движущаяся стрелка на диаграмме, изменения изображения за счет появления или исчезновения объектов, их замены, а также мультипликационные эффекты. Анимированные опоры ставят учащихся в ситуацию непредсказуемости и развивают спонтанность речи. В этом заключается их управляющая сущность.

Кроме того, опоры могут быть автономными и интерактивными. Автономные опоры исключают любую возможность воздействия со стороны учащихся, тогда как интерактивные опоры предполагают некоторое взаимодействие, включение действий учащихся - возможность поставить на паузу, перемотать, изменить масштаб изображения, контролировать скорость воспроизведения, осуществить выбор объекта и пр.

Опоры следует различать и по способу создания. Они могут быть созданы учителем или учащимся, или совместно. Если опоры создаются учащимися, то они реализуют важную в педагогике учебную функцию «передачи управления учением самому обучающемуся, т.е. переход управления в самоуправление» [1, с. 124]. Однако этим нельзя злоупотреблять, т.к. не всегда учащиеся способны правильно создавать опоры самостоятельно.

Каждая из описанных выше видов опор специфична по характеру и обладает собственной потенцией, используемой для управления процессом форми-

рования высказывания. Расположив опоры в полярном отношении, можно представить их классификацию в виде следующей таблицы:

Таблица

Виды опор

содержательные	структурные
вербальные	изобразительные
символьные	логические
непосредственные	опосредованные
регламентирующие	ориентирующие
статичные	анимированные
автономные	интерактивные
визуальные	визуально-тактильные
созданные учителем, представленные в УМК - объективные	Созданные самим учащимся - субъективные

* * *

1. Барбакова Е.В. Методическое понятие опоры в обучении иностранным языкам // Вестник Бурятского государственного университета. 2009. С. 123–125. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 13.05.2019).
2. Калмыкова Н. В., Петряева С. Ф. Опорный конспект как один из способов представления учебной информации // Молодой ученый. 2015. № 11.1. С. 53–58. URL: <https://moluch.ru/archive/91/19341/> (дата обращения: 17.06.2019).
3. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка. Ростов Н/Д: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010. 640 с.
4. Царькова В.Б. Классификация опор в целях развития речевого умения // Проблемы коммуникативного метода обучения иноязычной речевой деятельности. Воронеж, 1980. С. 15–22.
5. URL: <https://4brain.ru/memory/associacii.php> Ассоциативное мышление (дата обращения: 15.05.2019).

С.В. Ковальчук,
*учитель английского языка
 МАОУ «Лицей № 1» г. Сыктывкара
 г. Сыктывкар, Россия*

ОБУЧЕНИЕ СМЫСЛОВОМУ ЧТЕНИЮ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье даётся определение смысловому чтению, приводится типология видов чтения, описываются стратегии формирования навыков смыслового чтения у учащихся. Стратегии рассматриваются применительно к отдельным этапам работы над текстом, что представляет практическую значимость работы для учителей иностранного языка в школах.

Ключевые слова: смысловое чтение, ознакомительное чтение, изучающее чтение, поисковое чтение, просмотровое чтение, стратегии смыслового чтения, приёмы технологии развития критического мышления, этапы работы над текстом.

S.V. Kovalchuk,
English teacher
“Lyceum №1”
Syktyvkar, Russia

TRAINING SEMANTIC READING ON THE LESSON OF THE ENGLISH LANGUAGE

Abstract: The article gives the definition of semantic reading, presents reading types and formation strategies of semantic reading skills. The strategies are considered in relation to the stages of work on the text. This fact points out the practical significance of this article for teachers of a foreign language in schools.

Keywords: semantic reading, skim reading, reading for detail, reading for specific information, scanning, strategies of semantic reading, techniques of critical thinking technology, stages of work on the text.

В условиях глобальной информатизации современного общества особое значение имеет умение приобретать, анализировать и перерабатывать информацию. В новых федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) умения смыслового чтения и умения работать с информацией определяются в качестве наиболее важных метапредметных результатов освоения основных образовательных программ.

Понятие **смысловое чтение** было введено в методику лингвистом, доктором педагогических наук, профессором Фоломкиной Софьей Кирилловной. Этому виду деятельности она дала следующее определение: «Смысловое чтение – это общее понятие, включающее в себя все виды чтения, под которыми принято понимать набор операций, обусловленных целью чтения и характеризующихся «специфическим сочетанием приемов смысловой и перцептивной переработки материала, воспринимаемого зрительно». «Целью чтения, его результатом (продуктом) является понимание и ожидаемый результат определяет и количество извлекаемой из текста информации, и характер её переработки» [4, с. 6].

С. К. Фоломкина также обозначила типологию видов чтения, которая используется и сейчас в отечественной методике. В зависимости от глубины проникновения в содержание текста выделяются следующие виды чтения: ознакомительное, изучающее, поисковое и просмотровое. Дадим краткое определение каждому виду.

Ознакомительное чтение — вид чтения, с помощью которого в тексте определяется главный смысл, ключевая информация.

Изучающее чтение — вид смыслового чтения, при котором, в зависимости от цели, происходит поиск полной и точной информации и дальнейшая ее интерпретация.

Поисковое чтение – вид смыслового чтения, целью которого является быстрое нахождение в тексте конкретной информации.

Просмотровое чтение – вид смыслового чтения, при котором необходимо просмотреть текст с целью получения самого общего представления о его содержании (тема, ключевые вопросы).

«Эти четыре вида чтения, как показывают многие исследования, позволяют обеспечить решение практически всех наиболее частых задач обращения человека к печатным источникам, возникающих в связи с его коммуникативными, познавательными и эстетическими потребностями» [4, с. 25].

Таким образом, процесс обучения чтению на иностранном языке направлен на то, чтобы научить учащегося:

- правильно определить цель, с которой требуется прочитать текст на иностранном языке,
- выбрать тип чтения и соответствующие ему приемы,
- использовать извлеченную из текста информацию в соответствии с целью, которая была поставлена перед чтением.

Для обучения смысловому чтению используются разные стратегии. В методической литературе «стратегии смыслового чтения» понимаются как различные комбинации приемов, которые используют учащиеся для восприятия графически оформленной текстовой информации и ее переработки в личностно-смысловые установки в соответствии с коммуникативно-познавательной задачей.

К стратегиям смыслового чтения можно отнести приёмы технологии развития критического мышления, которые также направлены на формирование вдумчивого читателя, способного анализировать, сравнивать, сопоставлять и оценивать информацию.

Методологические основы технологии развития критического мышления включают три стадии, которые должны присутствовать на уроке в процессе познания: вызов, осмысление, рефлексия. Эти стадии соответствуют трем этапам работы над текстом, а именно это предтекстовый, или подготовительный, этап, текстовый, или работа с текстом во время чтения, и послетекстовый этап.

Рассмотрим приёмы и стратегии для формирования навыков смыслового чтения на отдельных этапах.

1 этап: предтекстовый, или подготовительный, этап (стадия вызова)

Цель: создание мотивации к чтению текста.

Эта цель может быть достигнута путём решения следующих задач:

- актуализировать жизненный опыт, фоновые знания учащихся, лексические единицы по теме текста для чтения,
- создать условия для прогнозирования содержания текста,
- снять языковые трудности, препятствующие пониманию содержания текста.

На данном этапе можно использовать следующие приёмы и стратегии:

1. Семантизация незнакомых слов, выделение ключевых слов.
2. Выдвижение гипотез или смысловая догадка о теме, возможном содержании текста и развитии сюжета на основе анализа его заглавия, по иллюстрациям к тексту, имени автора, датам.

3. «Мозговой штурм» с целью актуализация предшествующих знаний и опыта по теме текста.
4. Составление ассоциограммы (кластера, схемы) с выделенным ключевым словом до прочтения текста.
5. «Глоссарий»: актуализация и повторение лексических единиц, связанных с темой текста.
6. «Верные и неверные утверждения»_с целью актуализации предшествующих знаний и опыта, имеющих отношение к теме текста (имеет место на текстовом и послетекстовом этапах).
7. Таблица: «Знаю – Хочу узнать – Узнал» (имеет место на текстовом и послетекстовом этапах).
8. Использование афоризмов, пословиц по теме.
9. Приём «тонких» и «толстых» вопросов, где первые запрашивают фактическую информацию, а вторые направлены на выявление главных мыслей текста («Почему...?», «Зачем...?», «А что если...?»).

**2 этап: текстовый этап, или работа с текстом во время чтения
(стадия осмысления)**

Цель: понимание основного содержания прочитанного и извлечение эксплицитной информации из текста.

На этом этапе происходит непосредственная работа с содержанием текста, его осмысление, выделение главных мыслей, формулирование выводов. Для этого могут быть использованы такие приёмы и стратегии понимания текста, как:

1. «Чтение про себя» с установкой проверить свои предположения, сделанные до чтения текста.
2. «Чтение про себя с вопросами» с целью научить вдумчиво читать текст, задавая самому себе или автору вопросы по содержанию текста.
3. «Чтение с остановками»_с целью постепенного осмысления текста во время его чтения (*во время «остановок» в чтении задаются вопросы на проверку понимания и на прогноз содержания последующего отрывка*).
4. «Чтение про себя с пометками», в основе чего лежит критический анализ содержания текста для чтения. «Пометки» могут быть разные графически и по смыслу, например:

a) + согласен	- не согласен	? нужно обсудить
b) + уже знал	- не знал	? - возникло желание узнать об этом подробнее
c) «v» - уже знал		«+» - новое
« - » - думал иначе		«?» - не понял, есть вопросы
5. Метод «двойного дневника», в который выписываются факты из текста и отношение к ним («Это очень интересно!», «Почему?», «Не согласен!» и т.п.).
6. Составление схем, сводных или сравнительных таблиц в процессе чтения.
7. Прием «Фишбоун» (“Рыбья кость), где в верхней части организатора формулируются вопросы, а в нижней его части пишутся найденные ответы.

На данном этапе работы над текстом учащиеся решают различные коммуникативные задачи:

- выделяют содержательную информацию (кто, что, где, когда, как, почему что-то сделал);

- делят текст на смысловые части;
- определяют основную мысль каждой части текста;
- выделяют ключевые слова в каждой части текста;
- устанавливают связи между частями текста.

3 этап: послетекстовый этап (стадия рефлексии)

Цель: контроль понимания прочитанного, осознание внутреннего смысла прочитанного.

На данном этапе возможно использование следующих приёмов и стратегий смыслового чтения:

1. Дискуссия под руководством учителя, в результате которой формулируются основные идеи текста.
2. Приём «Кубик Блума», который носит имя его автора – американского педагога Бенджамина Блума.

Для реализации приёма потребуется изготовить бумажный куб, на гранях которого необходимо поместить начала предложений/ вопросов «Почему...?», «Объясни...», «Назови...», «Предложи...», «Придумай...», «Поделись...». Учитель (или ученик) бросает кубик. Необходимо задать вопрос или построить предложение по прочитанному/обсуждаемому материалу, используя слово грани, на которую выпадет кубик.

Задание, начинающееся со слова «Назови...», запрашивает простое воспроизведение знаний, то есть относится к уровню репродукции.

1) Вопрос, начинающийся со слова «Почему...», направлен на выявление причинно-следственных связей в тексте.

2) Выполняя задание «Объясни...», учащийся пытается продемонстрировать своё понимание материала, приводя конкретные примеры.

3) Задания «Предложи...», «Придумай...», «Поделись...» активизируют мыслительную деятельность учащихся. Учащиеся анализируют содержание/факты, сравнивают, делают выводы, высказывают предложения, используя знания из разных предметных областей.

4) Данный приём можно использовать в разных режимах, например:

- учащиеся задают вопросы/ задания, адресуют их друг другу и отвечают;
- учитель формулирует соответствующее задание, учащиеся его выполняют.

Первый режим видится более эффективным, так как он задействует большее количество учащихся.

3. Синквейн или пятистишие.

Цель: выражение своего отношения к содержанию прочитанного.

Синквейн имеет следующую структуру:

Первая строка – тема стихотворения, выраженная одним словом (существительное).

Вторая строка – описание темы в двух словах (два прилагательных).

Третья строка – описание действия в рамках данной темы тремя словами (три глагола).

Четвертая строка – фраза из четырех слов, выражающая отношение автора к данной теме.

Пятая строка – одно слово, синоним к первому, эмоциональное, образное, философское обобщение, повторяющее суть темы.

4. Решение кроссвордов по теме или по содержанию прочитанного текста.

5. Заполнение кластеров.

6. Написание эссе по проблеме, затронутой в тексте.

7. Творческие, исследовательские или практические задания на основе осмысления изученной информации.

На степень и глубину восприятия внутреннего смысла текста влияют разные факторы, связанные с личностью читателя:

- эрудированность,
- чуткость к слову,
- умение эмоционально переживать.

Таким образом, приемы и стратегии технологии развития критического мышления через чтение и письмо позволяют совершенствовать навыки работы с текстом.

Для формирования и развития умений смыслового чтения могут быть использованы и традиционные приемы работы с текстом, такие как:

- Пересказ прочитанного текста.
- Деление текста на смысловые части, подбор заголовка к каждой части.
- Составление плана по тексту.
- Определение верных и неверных утверждений с помощью аргументов из прочитанного текста.
- Работа с новыми словами, анализ языковых форм.
- Тест множественного выбора.
- Заполнение пропусков в тексте.
- Нахождение основной мысли текста, определение замысла автора
- Сокращение текста.
- Выражение отношения к прочитанному.
- Определение последовательности событий в тексте.
- Формулирование выводов после прочтения.
- Сопоставление иллюстративного материала с текстовой информацией.

Работа над формированием навыков смыслового чтения обеспечивает следующие образовательные результаты:

- познавательные УУД: умение извлекать, интерпретировать, использовать информацию,
- коммуникативные УУД: умение строить устное и письменное высказывание, взаимодействовать с собеседником,
- личностные УУД: умение формулировать, выражать и аргументировать своё мнение на основе полученной информации,
- регулятивные УУД: умение ставить цели, задачи, строить гипотезы, осуществлять контроль, коррекцию, рефлекссию, умение работать по плану.

* * *

1. Коммуникативная методика. 2002. № 3. № 4. С.18–21.
2. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе // под ред. В.М. Филатова Ростов-Н/Д.: Феникс, 2004. 325 с.
3. Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия / сост. А.А. Леонтьев. М.: Рус.яз., 1991. 360 с.
4. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе : учеб.-метод. пособие для вузов. М.: Высш. шк., 1987. 207 с.

С.А. Мирошниченко,
к.пед.н., доцент
Российский государственный гидрометеорологический университет,
г. Санкт-Петербург, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ (ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК) В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНАЛИТИЧЕСКОМУ ЧТЕНИЮ В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В статье идёт речь о работе с поэтическими текстами на французском языке в процессе аналитического чтения. Данный вид чтения, являясь составной частью практического курса французского языка, направлен на совершенствование коммуникативной компетентности. Для обучения будущих филологов используются аутентичные стихотворения, которые обладают художественно-эстетической значимостью и представляют собой отражение инокультурной действительности, инокультурных реалий, речевой деятельности носителей языка. Лишь при условии сформированности аналитической и интерпретационной компетенций имеет место успешная аналитическая деятельность в процессе работы с лирическим стихотворением.

Поэтический текст является чрезвычайно насыщенным информативным произведением. Благодаря умению извлекать различную информацию из текста и её интерпретировать происходит полное декодирование поэтического текста обучаемыми, чему способствует использование комплексного анализа.

Ключевые слова: аналитическое чтение, иноязычный поэтический текст, языковой вуз, комплексный анализ, аналитическая компетенция, интерпретационная компетенция.

S.A. Miroshnichenko,
PhD, Associate professor
Russian State Hydrometeorological University
Saint-Petersburg, Russia

THE USE OF FOREIGN POETIC TEXTS (FRENCH) IN THE PROCESS OF TEACHING ANALYTICAL READING IN LINGUISTIC UNIVERSITY

Abstract: *the article deals with the work with poetic texts in French in the process of analytical reading. This type of reading, being an integral part of the practical course of the French language, is aimed at improving the communicative competence. For the training of future philologists, authentic poems are used, which have artistic and aesthetic significance and represent a reflection of foreign cultural reality, foreign cultural realities, speech activity of native speakers. Only under the condition of formation of analytical and interpretative competences there is a successful analytical activity in the process of working with a lyrical poem.*

The poetic text is an extremely rich informative work. Thanks to the ability to extract various information from the text and interpret it is a complete decoding of the poetic text by students, which is facilitated by the use of complex analysis.

Keywords: *critical reading, foreign language poetic text, a language College, a comprehensive analysis, analytical competence, interpretation competence.*

При обращении к истории преподавания иностранных языков следует отметить, что основное внимание в программе всегда уделялось чтению текста. Для обучения, в частности, французскому языку привлекались аутентичные художественные тексты. Начиналось обучение с чтения легких текстов хрестоматийного характера. На более позднем этапе обучения привлекались к чтению подлинники, много внимания отводилось изучению стиля. Любое оригинальное литературное произведение, по мнению представителей лексико-переводного метода, включает языковые факты, явления, в результате усвоения которых можно овладеть иностранным языком.

Традиционно обучение аналитическому чтению осуществляется с помощью прозаических текстов. Предложение использовать франкоязычные поэтические тексты появилось в связи с необходимостью использовать современный дидактический материал для совершенствования коммуникативной компетентности обучаемых (франкоязычная поэзия XX века).

Для аналитической деятельности отбирались поэтические тексты, в которых обнаруживается этнокультурная, этнолингвистическая информация, позволяющая выявлять и понимать национальные базовые концепты. Наличие универсальных концептов, например таких как: «дружба», «любовь», «война», «жизнь», «родина», содержание которых носит общечеловеческий характер, обеспечивает возможность взаимопонимания между народами. Используются поэтические тексты с целью развития познавательных способностей студентов, поскольку являются информативно-насыщенными текстами. Сравнение концептуальных картин русскоязычных с концептуальной картиной франкоговорящих является необходимым средством для изучения иноязычной культуры и расширяет представление обучаемых о ценностных ориентирах носителей языка.

При обучении аналитическому чтению продолжают использовать лексико-переводный метод, хотя на старшем этапе обучения для филологов в качестве основного средства семантизации языкового материала предпочтительно использование одноязычных средств для раскрытия значения слова. К таким средствам относятся: контекст, наглядность, синонимы, антонимы, словообразовательные элементы. Они способны обеспечивать языковую догадку и подвести к осмыслению слова. Этот путь обеспечивает активную мыслительную деятельность учащихся.

Для филологов особое значение приобретает кропотливая работа со словом, фразой. У них появляется возможность работать с поэтическим текстом, чувствовать его красоту, пытаться объяснить, за счёт чего создаётся эта красота. В процессе аналитической работы используются навыки и умения, различные знания, приобретённые на всех этапах обучения в вузе, и поэтому предлагается использовать комплексный анализ.

Аналитическое чтение на французском языке, входящее в практический курс, представляет собой деятельность, в результате чего происходит извлечение из текста эксплицитной и имплицитной информации с помощью аналитической и интерпретационной компетенций. Эти компетенции включают в себя различные знания и умения. Обучение аналитическому чтению может быть эффективным лишь при условии формирования у студентов данных компетенций на базе комплексного анализа.

Так, например, знания и умения, входящие в аналитическую компетенцию, направлены на восприятие, понимание содержательной информации в процессе чтения поэтического текста на дотекстовом и текстовом этапах работы. На послетекстовом этапе формирование интерпретационной компетенции направлено на систематизацию результатов познавательной деятельности студентов. Обе компетенции являются составляющими компонентами коммуникативной компетентности. Аутентичные поэтические тексты представляют целостную картину мира для носителя языка, которую можно познать в результате комплексного анализа. В результате чего происходит формирование языковой, концептуальной и художественной картин мира у обучаемых.

Комплексный анализ, представленный элементами литературоведческого, лингвистического, культуроведческого анализов, направлен на выявление лингвистической, содержательной и смысловой информации текста.

Во-первых, литературоведческий анализ включает: структурный, мотивный, проблемный, семиотический, семиоэстетический, критический анализы. С помощью литературоведческого анализа обучаемые извлекают из текста такую информацию, как: кто главный герой, каковы второстепенные персонажи, происходит поиск места, где разворачивается действие. Обучаемые делят текст на логические части, что способствует обучению компрессии текста, выявлению самой важной информации для понимания поэтического текста. Работа с заголовком текста также является крайне важной и направлена на формирование навыков антиципации содержания текста, предположение о содержательной информации поэтического текста. При использовании литературоведческого анализа исследуется образное отражение автором действительности в поэтическом тексте.

Во-вторых, в комплексный анализ входит лингвистический анализ. Он представлен работой с грамматическими явлениями, которые имеются в любом стихотворении: глагольные времена, артикли, логические коннекторы, прилагательные, местоимения, отклонения от литературной нормы, «ключевые» слова, концепты, лексические поля. Безусловно, большое внимание обращается на фразеологизмы, поговорки, синонимы, антонимы. Желательно обращать внимание обучаемых на этимологию французской лексики.

При работе с поэтическим текстом используется такая особенность, которая свойственна только стихотворению: аллитерации, ассонансы, которые придают благозвучие тексту. Ключевыми словами в поэтическом тексте являются слова, которые рифмуются. Именно благодаря им создаётся ритмика стихотворения, его мнемотический потенциал. Лингвистический анализ включает в себя: антропоцентрический, анализ по «ключевым словам», нормативный, стили-

стический, концептуальный, контрастивный. Данный анализ позволяет исследовать системную организацию языкового материала и художественные языковые средства.

Выявление художественных средств важно, так как смысловое понимание текста в основном достигается с помощью анализа этих средств. Без них поэтический текст не имел бы такой привлекательности в художественном отношении. Использование автором поэтического текста стилистических средств призвано создавать определённую «художественную картину мира».

В-третьих, в комплексный анализ входит культуроведческий вид анализа. В рамках этого вида анализа большое внимание уделяется лексическому составу языка, безэквивалентной лексике, фоновым знаниям, культуроведческим реалиям (исторические, географические, социальные и т.д.). В результате происходит обогащение словарного запаса обучаемых определённой лексикой, словами с культурным компонентом, а также создаются предпосылки для общения в социально-культурной сфере.

Отобранные неадаптированные поэтические тексты для аналитического чтения способствуют тому, что обучаемые получают представление об аутентичном стихотворном тексте. Обучаемые осознают, что поэтический текст представляет собой особую художественную структуру, любой элемент которой участвует в создании смысла поэтического текста. Обучение аналитическому чтению стихотворений на французском языке проводится с целью, во-первых, достижения наиболее полного и глубокого декодирования поэтического текста, и, во-вторых, более глубокого изучения культуры страны изучаемого языка, менталитета носителей языка.

Е.В. Сердюк,

*к.пед.н, доцент кафедры английского языка
СГУ им. Питирима Сорокина
г. Сыктывкар, Россия*

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ПРОФИЛЮ «РОДНОЙ ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА И ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК (АНГЛИЙСКИЙ)»

В статье рассматриваются трудности, с которыми могут столкнуться молодые учителя английского языка, и даются примеры упражнений, нацеленных на профессиональную ориентацию студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование». Все упражнения представлены в рамках функционально-познавательного подхода.

Ключевые слова: *профессионально-ориентированные упражнения, будущие учителя английского языка, функционально-познавательный подход, функциональные грамматически ориентированные упражнения.*

E.V. Serdyuk,

*PhD, Associate professor of the English Department,
Syktyvkar State University,
Syktyvkar, Russia*

PROFESSIONALLY-ORIENTED EXERCISES FOR THE FUTURE TEACHERS OF ENGLISH STUDYING THE PROGRAMME “NATIVE LANGUAGE AND LITERATURE AND FOREIGN LANGUAGE (ENGLISH)”

Abstract. This article deals with the difficulties young teachers can face. It gives the examples of professionally-oriented exercises for the future teachers of English. All the exercises are based on the functional-cognitive approach.

Keywords: professionally-oriented exercises, future teachers of the English language, functional-cognitive approach, functional grammar-oriented exercises.

Обучение английскому языку в Институте иностранных языков Сыктывкарского государственного университета им. Питирима Сорокина в рамках предмета «Практика устной и письменной речи» традиционно осуществляется на базе функционально-познавательного подхода, предложенного профессором Б.П. Годуновым. Обучение проходит на базе текстов, которые используются в качестве стимулов, источников информации и опор, а также как средство косвенного управления грамматическим оформлением речи студентов. Таким образом достигается необходимое единство в решении познавательных и коммуникативных задач: овладение грамматическим материалом происходит в процессе его коммуникативно значимого использования в общей познавательной деятельности обучающихся. Комплекс функциональных грамматически ориентированных упражнений включает 7 групп упражнений:

- 1) на выборочное воспроизведение;
- 2) на перестановки;
- 3) на расширение и сокращение текста;
- 4) на содержательную трансформацию;
- 5) на аналогию;
- 6) на репродуктивное творчество;
- 7) профессионально ориентированные упражнения.

Первые шесть групп упражнений подробно освещены в различных методических и учебных пособиях Л.К. Никоновой, Э.П. Калининой, И.П. Михайловой, Б.П. Годунова, В.М. Гурленова, Г.Я. Ложкиной, Т.А. Головень. Однако место, количество и виды профессионально ориентированных упражнений не получили достаточного изучения.

Студенты третьего курса СГУ, обучающиеся по профилю «Родной язык и литература и Иностранный язык (английский)», с начала учебного года изучают предметы «Методика преподавания английского языка», «Методика преподавания коми языка и литературы»; обучающимся известны алгоритмы работы над различными сторонами речи и видами речевой деятельности, поэтому студенты серьезно относятся к упражнениям, ориентированным на подготовку к роли учителя. Данные упражнения придают процессу обучения по направлению «Педагогическое образование» подлинно комплексный, интегративный, мультифункциональный характер.

Чтобы данные упражнения были более личностно ориентированными и эффективными, было проведено анкетирование всех студентов 3 и 4 курсов. Студенты 4 курса (8 человек) уже прошли педагогическую практику в школе по

первому профилю (Коми язык и литература) и сдали экзамен по методике преподавания английского языка, студенты 3 курса (11 человек) с начала учебного года изучают методику и готовятся к экзамену. Поэтому студенты вполне осознают свои сильные стороны и точки роста. Всем студентам было предложено ответить на один вопрос: С какими трудностями вы можете столкнуться при обучении школьников английскому языку? Несмотря на разный речевой и жизненный опыт, анкетированные дали похожие ответы:

- Трудно правильно задавать вопросы (7 человек, 37 %)
- Плохо читаю / тексты / сложные тексты / будет сложно красиво и правильно читать вслух (7 человек, 37 %)
- Объяснять времена, т.к. сама их путаю / сложные формы / правильно научить распознавать времена английского языка / не до конца различаю времена / не путать времена (11 человек, 58 %)
- Объяснять значение слов (6 человек, 32 %)
- Давать правильно установки к упражнениям (5 человек, 26 %)
- Трудности с переводом / будет неловко, если ребенок спросит перевод чего-либо, а я не смогу перевести / придется часто обращаться к словарю или переводчику / малый лексический запас (7 человек, 37 %)
- Трудно учить аудированию, потому что сам плохо понимаю на слух (8 человек, 42 %)
- Трудно постоянно говорить на английском языке, не переходя на русский / не скатываясь в русский (6 человек, 32 %)

Также студенты отметили неуверенность в себе, сложности со структурой урока и подбором упражнений, а также трудности с объяснением явлений, отсутствующих в русском языке.

Профессионально ориентированные упражнения предназначены для развития некоторых элементарных умений, необходимых будущему учителю иностранного языка. Чаще всего в установке дается развернутая инструкция. Такие упражнения можно проводить на любом этапе работы над текстом.

Тема «Отпуск и каникулы»:

- Подготовьте для выразительного чтения в классе письмо миссис Паркер подруге о ее отпуске.
- Подчеркните в тексте сложные для чтения слова. Отработайте с учениками эти слова.
- В школе вам предстоит расспросить учащихся 6-го класса о каникулах Роберта и Питера. Как вы это сделаете? Помните, что учащиеся должны употреблять в своих ответах правильные и неправильные глаголы. Здесь студенты задают прямые вопросы.
- Помогите учащимся 7-го класса описать каникулы Роберта и Питера.
- Подберите картинки, иллюстрирующие отдых в деревне. Помогите учащимся описать каникулы в деревне. Не забудьте указать, что отдыхающие делают сейчас и что они уже сделали.

Тема «Болезни и их лечение»:

- Изучите наш текст *Treating a patient* и текст из учебника 9-го класса *Health*:
- Выпишите одинаковые выражения.
- Сравните используемые в обоих текстах времена.
- Расскажите о болезни Нины, используя выражения и видовременные формы глагола, известные ученикам 9-го класса.
- Нина болела неделю. Перед выпиской она пошла к врачу. Конечно, доктор спрашивал Нину о ее состоянии и как оно улучшалось. Как бы вы попросили учащихся побыть доктором и спросить Нину о ее самочувствии? Студенты задают косвенные вопросы.
- Прислушайтесь к утверждениям ваших товарищей и задайте уточняющие вопросы.

Тема «Моя учеба»:

- Выпишите из текста предложения в страдательном залоге.
- Прокомментируйте употребление пассивных конструкций.
- Помогите учащимся рассказать о своей учебе, используя страдательный залог.

Тема «Спорт»:

- Представьте себя в роли учителя физкультуры. Поговорите со студентами 3-го курса, которые прогуливают уроки физкультуры. Посоветуйте им заниматься в спортивной секции.
- Подготовьте дополнительный материал для учащихся 8-го класса по темам: Необычные виды спорта, Олимпийские игры в Сочи 2014, Олимпийские чемпионы из Республики Коми.
- Найдите в тексте незнакомые слова. Объясните их значение учащимся 8-го класса.

Тема «Географическое положение Великобритании»:

- Поработайте с выражениями классного обихода из учебника. Выберите те, которые можно использовать для работы с картой. Попросите учащихся показать горы, моря, реки Великобритании на карте.
- Составьте план текста, который поможет учащимся рассказать о географическом положении Великобритании.

Таким образом, профессионально ориентированные упражнения готовят студентов к роли учителя английского языка и помогают им обрести уверенность в своих силах.

*Н.А. Стрекалова,
старший преподаватель СГУ им. Питирима Сорокина
г. Сыктывкар, Россия*

ПРИМЕНЕНИЕ STEAM–ОБРАЗОВАНИЯ НА ПРИМЕРЕ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ «ШКОЛЫ STEAM ДЛЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ»

Статья посвящена вопросу практического применения STEAM–образования в обучении старшеклассников. На примере проведения STEAM–школы для старшеклассников автор доказывает эффективность применения данного типа образования в подготовке будущих специалистов.

Ключевые слова: подготовка специалистов будущего, STEAM–образование, развитие образования в Российской Федерации, STEAM–школа

*N.A. Strekalova,
Senior lecturer
Syktyvkar State University named after Pitirim Sorokin
Syktyvkar, Russia*

THE APPLICATION OF STEAM EDUCATION THROUGH ORGANIZING AND CONDUCTING “THE SCHOOL OF STEAM FOR TEENAGERS”

Abstract. *The article is devoted to the practical application of STEAM education in teaching teenagers. Through conducting the STEAM school for teenagers the author proves the effectiveness of STEAM education for the training of the specialists of the future.*

Keywords: *training of specialists of the future, STEAM education, development in the Russian Federation, STEAM school*

В настоящее время в связи с динамичным развитием современной экономики, модернизацией традиционных отраслей и появлением высокотехнологичных производств в мире происходят экономические, социальные, технические изменения. По мере того, как мировая экономика продолжает развиваться, потребность в творческих работниках, обладающих навыками критического мышления, постоянно увеличивается. В современном и будущем мире специалисты должны быть не просто профессионалами в своем деле. Мультидисциплинарность и умение управлять междисциплинарными проектами станут главными преимуществами специалиста будущего. Уровень образования должен идти в ногу с меняющимися и развивающимися временами, чтобы удовлетворить потребности экономики в квалифицированных специалистах, способных работать в постиндустриальном обществе. В данных условиях развитие STEAM–образования становится очень важным.

Аббревиатура STEAM расшифровывается следующим образом: S – science, T – technology, E – engineering, A – arts, M – mathematics. STEAM нацелен на формирование у детей интереса к науке и искусству с ранних лет. Дисциплины STEAM схожи тем, что все включают в себя творческие процессы и не используют только один метод для расследования и исследования. STEAM–образование обеспечивает основу, используемую для соединения развивающейся сети образовательных дисциплин, организаций и сообществ с целью создания приемлемых программ для развития функциональной грамотности на всю жизнь. STEAM–образование направлено на формирование у учащихся

навыков критического, логического, образного, творческого мышления, навыков проведения экспериментального исследования, развитие умений применить креативный подход в решении реальных жизненных проблем, опираясь на научные знания.

Особую значимость приобретает STEAM-образование на английском языке, поскольку в настоящее время английский язык стал языком науки, способствуя быстрой интеграции научно-технической мысли во всем мире. Самые значимые научные ресурсы публикуются на английском языке, на этот язык переводится большое количество работ, его используют при обсуждении докладов на международных конгрессах.

В Российской Федерации понимают значимость данного вида образования для будущего страны, поэтому открываются STEAM-центры, разрабатываются программы дополнительного образования, в школах создаются кружки робототехники. В рамках федеральной целевой программы развития образования 19 регионов в 2016 году реализовали проект детских технопарков «Кванториум». Не менее 17 регионов приступили к их реализации в 2017 году. Детские технопарки «Кванториум» – это специально организованные площадки, оснащенные высокотехнологичным современным оборудованием, на базе которых проводится дополнительное обучение школьников по целому ряду естественно-научных и инженерно-технических направлений. Основная цель открытия и развития сети «Кванториумов» по всей России - подготовка новых высококвалифицированных инженерных кадров, разработка, тестирование и внедрение инновационных технологий и идей.

В Республике Коми также был открыт «Кванториум», функционируют детские образовательные центры научно-технической направленности, однако еще не было опыта реализации образовательной программы на английском языке в рамках STEAM. В июне 2017 года на базе ФГБОУ ВО «Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина» была организована STEAM-школа для старшеклассников. Данная школа была предназначена для учащихся среднего и старшего звена общеобразовательной школы, заинтересованных в изучении естественно-научных дисциплин. Отбор осуществлялся на основе мотивационных писем и заявок учащихся на обучение в школе. В мотивационном письме необходимо было ответить на вопросы по-английски: Почему Вы бы хотели учиться в STEAM-школе? Какими достижениями Вы гордитесь? Как участие в школе поможет Вам в будущем? Таким образом были выбраны наиболее мотивированные учащиеся с хорошим знанием английского языка.

Цель школы – развить у учащихся интерес к естественно-научным и техническим дисциплинам, улучшить знания английского языка, мотивировать старшеклассников к продолжению образования в научно-технической сфере, научить учащихся применять научно-технические знания в реальной жизни, научить сочетать науку и искусство.

STEAM-школа для старшеклассников представляла собой серию занятий, направленных на развитие навыков критического и творческого мышления,

планирования, проектирования, научно-исследовательской деятельности, активной коммуникации и командной работы.

Занятия включали в себя ряд векшопов, предполагающих такие формы работы, как: warming-up activities, презентации, просмотр видеороликов по изучаемым темам и работа с ними, решения проблемных ситуаций, квесты, тесты и т.д. Большинство занятий проводилось на английском языке. Программа школы включала занятия по следующим темам: Медицина, Экология, Технологии, Архитектура, Интерьер дизайна, Компьютерный дизайн.

Вторая половина дня была посвящена экскурсиям в научно-образовательные центры «Проблемы физиологии и физической реабилитации» и «Экологические разработки, инновации, знания» ФГБОУ ВО «СГУ им. П.Сорокина», в Ботанический сад университета, в Национальную библиотеку Республики Коми. В ходе экскурсий учащиеся познакомились с деятельностью данных центров, провели настоящие опыты с плодовой мушкой, проверили свои физиологические способности и увидели, и узнали о редких растениях Республики Коми. Результатом обучения в данной школе было создание итоговых проектов «Умный дом». Все участники школы были разделены на группы путем применения профориентационного теста. В результате у нас получилось 4 группы по 5 человек: «зеленые» (природа), «розовые» (человек), «синие» (техника), «желтые» (творчество). Каждой группе необходимо было за неделю обучения в школе придумать и создать проект «Умного дома», в заключительный день работы школы группы представляли свои проекты на английском языке. Программа школы, тематика и содержание занятий и внеучебной деятельности были направлены на реализацию данного проекта.

В связи с тем, что целью нашей школы было охватить все направления STEAM-образования за короткий период, мы решили проводить занятия, используя модульную технологию. Каждый день был отведен одной теме:

- Знакомство (погружение в образовательную атмосферу летней школы, создание сплоченного коллектива, определение способностей и интересов каждого участника программы);

- Медицина (работа мозга и создание дома для развития способностей мозга и улучшения мозговой деятельности),

- Архитектура (архитектурные стили и создание комфортного для проживания дома);

- Окружающая среда (экологические проблемы и пути их решения, создание безопасного с точки зрения экологии дома);

- Технология (инновационные высокотехнологические устройства и создание технологически оснащенного дома);

- Дизайн (дизайнерские стили оформления дома и создание внутренней отделки дома для комфортного проживания);

- Компьютерный дизайн (работа с компьютерной дизайн-программой на английском языке и создание компьютерного проекта дома).

Все занятия носили целостный и законченный характер, имели унифицированную структуру и предоставляли возможность для самоконтроля и самостоятельного изучения темы урока.

Уроки представляли собой интерактивные занятия, в процессе которых учащиеся не только познакомились с новой лексикой (тексты, аудио-, видео-материалы), но также посредством заданий делились своим опытом и вносили собственный вклад в подготовку финального проекта. Работа проводилась групповая, парная, командная. Помимо традиционных заданий, таких как: прочитайте текст, отметьте правильный вариант ответа, ответьте на вопросы, заполните пропуски, посмотрите видео и выразите свое отношение к увиденному, на каждом занятии учащиеся выполняли задания творческого характера: составьте ментальную карту, заполните дом инновационными технологическими продуктами, придумайте и защитите проект дома, используемого в различных форс-мажорных обстоятельствах (землетрясение, большой пожар, наводнение, ледниковый период, ядерная война, нападение НЛО), разработайте план дома (планировали комнаты, расставляли мебель, подбирали расцветку), используя компьютерную программу www.homestylер.com на английском языке.

На всех занятиях использовались только аутентичные материалы. Каждое занятие завершалось представлением группового или индивидуального результата работы на уроке.

Завершающим этапом любой педагогической деятельности является рефлексия и оценка работы. В нашей школе оценка эффективности работы осуществлялась в нескольких направлениях:

1. Анализ результатов входного и итогового тестирования учащихся. В первый день участникам школы был предложен тест на знание английского языка и общий уровень знаний тематики школы. Тест включал 5 разделов, посвященных темам, которые были изучены в ходе проведения STEAM-школы. Каждый раздел состоял из 2 заданий на проверку лексики и общих знаний по теме. Учащимся надо было выполнить 50 заданий. В последний день учащиеся ответили на те же вопросы. Анализ результатов показал, что количество ошибок во втором тесте уменьшилось на 50%.

2. Анализ анкетирования родителей и детей. Вопросы анкеты включали степень удовлетворенности родителей и детей тематикой школы, занятиями, экскурсиями, объемом представленной информации, организацией работы школы, а также советы и рекомендации по улучшению организации и работы подобного вида дополнительного образования. Анализ показал, что удовлетворенность родителей составила от 85 до 70%. Данные результаты можно считать объективными, так как результаты работы каждого дня школы освещались в группе в социальной сети «ВКонтакте» в виде фотографий, видео и комментариев руководителя программы. 85% детей оценили работу школы на «5».

3. Отзывы родителей и детей. Мы получили большое количество положительных отзывов от детей и родителей. Учащиеся отмечали насыщенность, разнообразие программы, информативность и интерактивность занятий и профессионализм преподавателей.

Вышеупомянутые материалы показали высокую эффективность и результативность школы. Кроме того, STEAM–школа выявила большой интерес к ней и востребованность со стороны как учащихся, так и родителей этой программы.

Современное общество понимает и признает значимость STEAM–образования для подготовки востребованных и конкурентоспособных специалистов, людей, способных выжить в постиндустриальном, постоянно меняющемся мире. Поэтому развитие STEAM – один из основных трендов в мировом образовании в настоящее время.

*I.V. Turova,
Senior teacher
Ukhta State Technical University
Ukhta, Russia*

THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATION TECHNOLOGIES WHILE TEACHING FOREIGN STUDENTS AT RUSSIAN UNIVERSITIES

***Abstract.** The process of teaching foreign students is a complex intercultural communication which is based on the teacher's special communication technology, pedagogical skills and is aimed at education, upbringing and development of a foreign student. It contains reserves to improve the academic process and the development of intercultural competence of both students and teachers.*

***Keywords:** intercultural communication, foreign students, communication barrier, professional education, educational establishments, behavior.*

While teaching foreign students at Russian educational establishments of higher education teachers need to make communication taking into account a number of factors, the main of which is the specific intercultural nature of communication between students and the teacher. The most important part of pedagogical intercultural communication is the initial stage of teaching foreign students, which includes a difficult and ambiguous period of adaptation and socialization. Its main features comprise a new socio-cultural environment, significant psychological, emotional and physical stress, intensive training, professional orientation of training, fixed curriculum, coordination of training between academic disciplines and many others. Thus, the following stages of adaptation can be distinguished: overcoming the language barrier; entering the student environment, mastering the basic norms of the international team, developing a style of behavior, creating stable positive attitude to their future profession.

The problems of foreign students at the adaptation stage are associated with the new requirements of Russian higher schools, with their status as a foreigner in Russia, with the development psychology factors and their national psychological characteristics.

Communication between a teacher and foreign students as representatives of different cultures can happen in different situations, it can be successful or frustrating and leading to culture shock. The conditions for successful communication depend on well formed academic process, the fastest educational, socio-psychological and other types of adaptation, contact of students with the teacher and other students, the avail-

ability of educational materials, professional staff at faculties for foreign citizens and other necessary components. According to modern researchers, the formation of intercultural communication involves taking into account three main components: ethno-psychological (due to the mental characteristics of national cultures), behavioral (due to the national-cultural specificity of communicative behavior) and due to the actual national-cultural language content. Therefore, teachers have to deal with the problems connected with the language proficiency of students, "level" the knowledge of foreigners who came from different countries, "dose" educational materials strictly and determine the balance between academic disciplines in the following stages.

During the first academic year foreign students adapt to the new requirements of the Russian University system and the teachers' task is to bring socio-cultural, personal and educational development of students to the level of Russian first-year students.

The majority of foreign students who come to study in Russia are poorly aware of the culture of communication and Russian speech etiquette. Therefore, an important element of pedagogical activity is to teach them intercultural and interpersonal communication in new conditions. Pedagogical communication is implemented in the classroom, during and after classes, and also during extracurricular time. In the classroom the teacher's communication with students is built with the help of conditional speech situations and often has a somewhat conditional character while extracurricular activities can be more diverse and natural. The more successful this work is, the faster the representatives of different cultures will be able to reach mutual understanding.

The desire of foreigners to speed up the process of entering into another society in order to reduce the distance between their own culture and the culture of the country of the studied language is quite clear and understandable. But it is impossible to speed up this process artificially as there will be contradictions between the participants of communication belonging to different cultures.

During this period the behavior and position of teachers are of utmost importance as they need to show a special tact avoiding pressure, didacticism and imposing obsessive propaganda of another culture. The main thing at this stage is not to promote national culture or oppose different cultures but to compare them and advance the idea that different cultures bring people together.

The development of intercultural communication skills in the process of pedagogical communication is closely related to the adaptation and socialization of foreign students in new conditions, when both in the classroom and out-of-class time they get acquainted with a new country and a new culture. At the initial stage of training to develop the basics of communication the teacher must use dialogues, role-playing, simulation games at classes, taking into account intercultural differences, as well as give speech etiquette classes. All these activities teach foreign students intercultural communication, help to overcome communication barriers. The teacher, who owns the pedagogical communication technology, should establish contact with a group of students and with each student individually. During the period of academic and socio-psychological adaptation foreign students undergo significant changes as individuals as they become members of small and large student groups. Under the

new conditions of teaching foreign students the teacher should use all possible means of emotional and psychological influence to create a normal atmosphere in the learning group, to avoid pressure in dealing with students and to apply the education technology aimed at academic, socio-psychological and socio-cultural adaptation of foreign students, which would contribute to successful interpersonal, intercultural and professional communication.

Pedagogical communication is considered a specific form of interaction between the subjects of intercultural communication in higher educational establishments. Intercultural communication is a process of communicative interaction between individuals who carry different cultures and have their own language, behavior, values, customs and traditions. The basics of intercultural communication should be formed from the date of travel of foreign students to Russia as they get into a completely new social environment, adapt to life in another country and in a new culture, solve the problems of relationships with students from different countries. It is necessary to study the process of formation of personal readiness for intercultural communication in terms of foreign students that largely depends on their personal experience of communication in a foreign cultural environment and on their training in a mononational or international group. According to research, in international groups there is a more favorable situation of personal development. Education in international groups does not only increase the foreign students' readiness for intercultural communication, but also models the conditions that ensure the foreigners' adaptation to the academic environment of Russian universities.

Thus, pedagogical communication in higher schools is:

- a means of foreign students' adaptation in the conditions of Russian higher education system;
- a means of teaching Russian as a language of international communication;
- a form of Russian and world cultural transmission;
- a form of education, that is, the mastering of social norms, social and role interaction and socialization of foreign students;
- a means of developing the secondary linguistic identity of the student;
- a learning tool and a means of intercultural communication;
- a means of teaching communicative behavior and the basics of communicative competence;
- a means of developing a foreign student's personality, including his / her professional development.

The possibility of pedagogical communication between the teacher and foreign students is formed in the course of their pedagogical interaction that is the academic process aimed at developing the personality of a foreign student. Pedagogical communication can not be reduced only to communication because it is also a complex system of relationships between the two sides, representing different cultures, age, gender, lifestyle and other factors. We can say that these two sides mutually influence each other in the process of intercultural pedagogical communication. Thus, pedagogical communication of the teacher and foreign students is not only the exchange of academic information, but also the interaction between the teacher and students

aimed at education, upbringing and development of foreign students. It contains reserves for improving the educational process and the development of the foundations of foreign students' intercultural competence. At the same time there are subject-to-subject relationships between a foreign student and a University teacher and the first is an independent equal subject. In the process of pedagogical communication the teacher solves pedagogical problems, gives foreign students general and professional knowledge, organizes their academic and extracurricular activities, satisfies their need for communication, creates a favorable emotional atmosphere in the classroom, helps to avoid conflicts, including intercultural ones. It can be emphasized that the main thing in pedagogical communication with foreign students should be to improve the teachers' pedagogical skills, knowledge and abilities.

Among communication skills of teachers working with foreign students we could mention the following:

- the ability to make contacts under any conditions, even without knowledge of the intermediary language and to control their emotions especially in conflict resolution,
- the ability to understand the peculiarities of their culture in comparison with the culture of students and to control well-being and mood under any circumstances,
- the ability to create a psychological contact and a warm emotional atmosphere in the classroom,
- the ability to influence a group of foreign students depending on its national composition,
- the ability to organize scientific and creative activities of foreign students,
- the ability to prevent intercultural and other conflicts between students,
- the ability to maintain an optimal pace of communication, which is especially difficult in an international group of undergraduates,
- the ability to understand the motivation of foreign students while communicating with the teacher and with each other.

From the teaching experience it is known that there can be no trifles in the construction of pedagogical communication. Even the phonetic parameters of the teacher's speech (intonation, pitch, even voice timbre) can be shocking and unacceptable for foreign students. The voice of the teacher should be calm, not loud and not quiet: students from the Asian region negatively perceive a loud voice, taking it for a shout, while Latinos or Arabs with their vivacity will get tired of the teacher's quiet and measured voice. To maintain the attention of foreign students the teacher's speech must be emotional. The diction of the teacher working with foreign students is as clear as possible, but not exaggerated, so that students get used to natural Russian pronunciation. The teacher's facial expressions and gestures should be understood and accepted by students, which is not always an easy task, as in different cultures facial expressions and gestures have different and sometimes opposite meanings.

Thus, the teacher must possess the technology and technique of pedagogical communication; effectively use verbal and nonverbal means and methods of influence on students.

Time management is another important point in pedagogical communication. Cultures are divided into monochrome and polychrome in terms of their representatives' attitude to time. Most foreign students studying in Russia belong to polychrome cultures and do not know how to plan their study time. It is difficult for them not to be late for classes, especially during the first months of studying, because such behavior is not considered wrong in their countries. In addition, they cannot focus on one task, trying to do several things at the same time. It is also difficult for them to meet a deadline while doing tasks and tests as in their cultures the activity itself is important, but not its timing.

While creating pedagogical communication with foreign students it is also important to take into account the category of space that is different in various cultures. By this category we mean the communication distance which depends on the age, sex, religion, social status of communication participants. For the majority of foreign students from Muslim countries the touch of a person belonging to another religion is unacceptable.

Practical teachers know from their own experience that national behavior models of students from various regions differ greatly. Therefore, the classification of cultures proposed by Richard Lewis is very convenient for practical application. According to this classification in terms of the way of their activities organization countries can be divided into mono-active (Germany, the USA, Great Britain, France, Sweden), poly-active (Spain, Italy, Latin America, Arab countries) and reactive (China, Vietnam, Korea, Japan).

As for mono-active cultures representatives they are focused on the task, punctual, responsible. They are reserved, polite, and they try to be objective while arguing. The representatives of poly-active cultures are emotional, impulsive, talkative and not always punctual. They often change plans, but in difficult situations are capable of improvisation. The third group comprises the cultures whose representatives are silent, respectful to people and punctual. It is believed that the first two groups (mono-active and poly-active cultures) find it difficult to communicate with each other and easier - with the representatives of reactive cultures.

In the international group intercultural communication is carried out in the process of interaction not only between representatives of various cultures, but also in the process of interaction of foreigners with the teacher who is the bearer of the culture of this country. While communicating with students it is important to take into account their value orientations and the specifics of the national mentality. We can say that the communication process between representatives of different cultures is unique. Emotional Arabs or Latin Americans and reserved people of Southeast Asia may experience equally strong feelings, but their manifestation will be different. Therefore, on the one hand, the teacher should know the peculiarities of communication with representatives of different cultures and, on the other hand, he should teach them tolerance towards each other. Besides, we must teach students the communicative behavior of Russian native speakers.

Of course, a teacher working with foreigners should have an idea of the style and motives of his students' behavior. He also needs to know which of three listed categories of cultures can communicate better. Knowledge of the style and motives of

students' behavior, on the one hand, will help to avoid conflicts between people belonging to different cultures, and on the other hand, will help the teacher not to make mistakes in the process of pedagogical communication. Most teachers prefer to work with certain groups of people. Perhaps their personal characteristics allow them to adapt more easily to the representatives of this culture and it is easier for them to accept this manner of behavior.

Apart from the difficulties students face with in a foreign country and painful adaptation, they experience problems of meeting with other cultures and mentality of their group mates. It is difficult for them to talk to other students because they do not understand each other, they do not have common interests and their characters are different as well.

Thus, pedagogical communication with foreign students is a specific form of interaction between the subjects of intercultural communication - a teacher and a student. It is formed on the basis of the teacher's special communication technology, largely depends on his pedagogical skills and is aimed at education, upbringing and development of a foreign student. It contains reserves for improving the educational process and the development of the foundations of intercultural competence of both students and teachers.

In this regard, a modern higher school is a multicultural space where there is a dialogue between representatives of different cultures and teachers who must have a good command of the organization of interethnic and intercultural communication.

Л.Г. Холопова,
*старший преподаватель кафедры немецкого и французского языков
СГУ им. Питирима Сорокина
г. Сыктывкар, Россия*

ПРИМЕР АДАПТАЦИИ ИНФОРМАТИВНОГО ТЕКСТА ПО ТЕМЕ «ГОРОД» ДЛЯ СТУДЕНТОВ ВТОРОГО КУРСА

В работе приводится пример методической адаптации аутентичного информативного текста по теме «Город» и его применения на занятиях по французскому языку со студентами второго курса направления подготовки «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)».

Ключевые слова: аутентичный текст, адаптация аутентичного текста, информативный текст

L.G.Kholopova,
*Teacher at German and French languages Department,
Pitirim Sorokin Syktyvkar State University
Syktyvkar*

AN EXAMPLE OF ADAPTATION OF AN EXPOSITORY TEXT ON THE SUBJECT « CITY » FOR THE SECOND-YEAR STUDENTS

Abstract. *The paper gives an example of an adaptation for educational purpose of authentic text on the subject "City". The author explains its use in teaching French to the second-year students in the pedagogical field (with two profiles)*

Keywords: *authentic text, adaptation of an authentic text, expository text*

Работа с текстом представляет собой основную форму работы на занятиях по иностранному языку в вузе. Преподаватель применяет в своей работе как аутентичные, так и неаутентичные тексты, составленные самим преподавателем или автором учебника.

На первом-втором курсах направления подготовки «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» в Сыктывкарском государственном университете имени Питирима Сорокина при изучении французского языка применяются в основном неаутентичные тексты. Так, из 35 текстов, используемых для работы на данных курсах, только 6 являются адаптированными аутентичными текстами (17 %), что, на наш взгляд, является недостаточным. По теме «Город» все три текста пособия [1] являются неаутентичными.

Главным преимуществом использования аутентичного текста является, на наш взгляд, снижение страха перед особой организацией аутентичного текста, перед его сложными структурами и насыщенной лексикой. Однако именно эти аспекты делают его сложным для восприятия студентами и не позволяют использовать его на первых-вторых (зачастую и на третьем) курсе, поскольку на вышеуказанное направление подготовки поступают студенты с нулевыми знаниями. Данную дилемму позволяет решить система методической адаптации текста. В настоящей статье мы хотим представить пример методической адаптации текста для его дальнейшего использования на занятиях со студентами второго года обучения.

Тема «Город» изучается на втором курсе в первом семестре и является третьей по счету разговорной темой (после тем «Семья» и «Квартира»), на которой могут быть использованы методически адаптированные аутентичные тексты. В вышеуказанном пособии [1] приводятся три текста по данной теме: «La ville», «Les rues, la circulation», «Syktyvkar».

Проанализировав данные тексты, отметим, что они насыщены базовой лексикой по теме, содержат грамматические структуры, изучаемые на данном курсе (*passé composé, imparfait, la forme passive*). Тексты эти короткие (от 1000 до 2400 печатных знаков), имеют простую композиционную структуру, нераспространенные предложения. Они просты для понимания, для пересказа, это тексты для чтения с полным охватом содержания с последующим выходом в монологическую речь. Названия этих текстов обыденны и даже несколько скучны. В них, к сожалению, не так много слов с национально-культурным компонентом, мы заметили лишь топоним «*boulevard Saint-Michel*» (бульвар Сен-Мишель в Париже, место, где сосредоточено большое количество книжных и букинистических магазинов) и реалию «*un arrondissement*» (округ, административно-территориальная единица деления Парижа).

Стоит заметить, что первый текст рассказывает о некоем абстрактном городе, что является абсолютно неестественным, потому что в реальной жизни таких текстов нет. В двух других текстах ситуации реальные (прогулка по Парижу, штраф за переход улицы в неположенном месте и описание города Сыктывкара, в котором живут и учатся наши студенты).

В пособии, на наш взгляд, не хватает текстов, в которых описывались бы современные проблемы городов, такие как пробки, загрязнение воздуха выхлопными газами, нарушение правил движения пешеходами и водителями и попытки решить данные проблемы. Нами был найден и методически адаптирован информативный текст «Pollution, circulation... les avantages et les inconvénients de «Paris sans voiture» [2], рассказывающий о французском опыте решения проблем городских дорог – «Париж без машин», день без использования личного автотранспорта, проводимый ежегодно в сентябре в Париже. Ведущими критериями при отборе текста была его информационная ценность, соответствие тематике и посильность.

Преимуществом данного текста является его делимость, поскольку изначально текст уже поделен автором на пять частей, имеющих название. Кроме того, текст сопровождается двумя иллюстрациями, которые помогают понять содержание текста. Название текста не тривиально и содержит ключевую информацию, что важно для работы над прогнозированием. Полиграфические особенности текста (жирный шрифт, подчеркивание), также относятся к элементам, облегчающим восприятие.

Сложностью отобранного текста является его величина (5600 печатных знаков), наличие сложных лексических единиц (au sein de, un impact, ludique, des effets pervers, un axe и некоторых других), наличие аббревиатур, незнакомых студентам (JDD – journal de dimanche, VTC – vélo tout chemin, BMX – bicycle motocross), а также реалий (Vélib – компания по аренде велосипедов, Ile-de-France – название экономического региона, в котором находится Париж).

При адаптации мы ориентировались на разработанный нами алгоритм, включающий в себя четыре этапа:

- 1) лингвистическая адаптация – текст был сокращен за счет избыточных элементов до 3400 печатных знаков (примерно на 40%). В качестве избыточного элемента мы практически полностью изъяли один из разделов, который не относится напрямую к описываемому мероприятию (какие проблемы пригородов связаны с ним и какие решения будут приняты администрацией этих муниципалитетов), а также один абзац, в котором описываются данные по уменьшению в воздухе диоксида азота, написанного сложным научным языком. Иллюстрации и полиграфические особенности мы оставили без изменения;
- 2) лингвистическая адаптация – мы произвели замены некоторых слов на синонимичные (l'impact – l'influence, l'effet; la tenue – l'organisation; perceptible – visible; au sein des zones – dans les zones; la première édition – la première Journée). Кроме того, мы добавили объяснение некоторых слов (les inconvénients – les désavantages; à leurs abords – ce qui se trouve à côté, insolite – inhabituel, balisé – dirigé);
- 3) культурная адаптация – в сносках к тексту мы привели расшифровку аббревиатур VTC, BMX и прокомментировали реалии Vélib (le service

qui propose de louer un vélo) и arrondissement (division administrative d'une grande ville comme Paris);

- 4) методическая адаптация – мы решили использовать текст для контроля умений ознакомительного чтения, поэтому в качестве заданий предложили студентам ответить на три общих вопроса: В чем преимущества мероприятия «Париж без машин»? В чем недостатки? Чем различаются программы проведения мероприятия в 2015 и 2016 годах?

Таким образом, следуя разработанному нами алгоритму методической адаптации аутентичного текста, мы получили такой текст, который может дополнить неаутентичные тексты пособия и помочь учащимся преодолеть страх перед чтением аутентичных текстов.

* * *

1. Le français (Французский язык): учебное пособие / Ю.Ю. Барышникова, В.М. Гурленов, Е.С. Костромина, Ю.С. Сухорукова. Сыктывкар: Изд-во СГУ им. Питирима Сорокина, 2018. – 272 с.
2. Chabrou J. Pollution, circulation... les avantages et les inconvénients de «Paris sans voiture». URL: https://www.lexpress.fr/actualite/societe/pollution-circulation-les-avantages-et-inconvenients-de-paris-sans-voiture_1834114.html (дата обращения: 18.10.2018).

*Л.Г. Холопова,
старший преподаватель кафедры немецкого и французского языков
СГУ им. П. Сорокина
г. Сыктывкар, Россия*

*Д.С. Черкасова,
студент-бакалавр
СГУ им. П. Сорокина
г. Сыктывкар, Россия*

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МАСТЕРСКИЕ» НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В работе рассмотрены особенности технологии педагогических мастерских. Выявлены принципы и правила ведения педагогической мастерской. Проанализирован конспект урока по английскому языку с использованием данной технологии. На основе проведенного исследования выявляется ряд преимуществ технологии, которые позволяют сделать процесс обучения иностранным языкам более эффективным.

***Ключевые слова:** технология педагогических мастерских, особенности, преимущества.*

*L.G. Kholopova,
Teacher at German and French languages Department,
Pitirim Sorokin Syktyvkar State University
Syktyvkar, Russia
D.S. Cherkasova,*

PARTICULARITIES OF USING A WORKSHOP DURING THE LESSONS OF FOREIGN LANGUAGES

***Abstract.** In this study we examine particularities of a workshop. The principles and the rules of conducting a workshop were identified. The draft of a lesson of English with the use of workshop was analyzed. This study identifies a number of advantages which allow to make the process of teaching foreign languages more effective.*

***Keywords:** workshop, particularities, advantages.*

Технология педагогических мастерских – это «оригинальный способ организации деятельности учеников в составе малой группы (7-15 человек) при участии учителя-мастера, инициирующего поисковый, творческий характер деятельности учеников» [3, с. 423]. И.А. Мухина считает, что творческая деятельность является неотъемлемой частью по освоению знаний в любой предметной области, поэтому она рассматривает педагогическую мастерскую как форму обучения, создающую условия для постижения каждым участником нового знания и приобретение нового опыта с помощью самостоятельного или совместного открытия [2, с. 4].

Технология «педагогические мастерские» в переводе с французского языка «ателье», была разработана в 20-е годы объединением французских педагогов «Новое образование» Полем Ланжевенном, Анри Валлоном, Жаном Пиаже. Французская творческая мастерская пыталась противопоставить консерватизму классической школьной системы интенсивные новые методы обучения, воплотить их в реальную практику. С их точки зрения, основной целью является воспитание критически мыслящей и свободной личности [4, с. 85].

Для того чтобы использовать данную технологию на уроках необходимо придерживаться определенных принципов и правил ведения педагогической мастерской:

- 1) ценностно-смысловое равенство всех участников, включая мастера – руководителя мастерской;
- 2) право каждого на ошибку: самостоятельное преодоление ошибки – путь к истине;
- 3) безоценочная деятельность, отсутствие критических замечаний в адрес любого участника мастерской создают условия эмоционального комфорта и творческой раскованности, реализуя принципы «педагогика успеха»;
- 4) предоставление свободы в рамках принятых правил реализуется: в праве выбора на разных этапах мастерской; в праве не участвовать на этапе «предъявления продукта»; в праве действовать по своему усмотрению, без дополнительных разъяснений руководителя;
- 5) значительный элемент неопределенности, неясности, даже загадочности в заданиях. Неопределенность рождает, с одной стороны, интерес, а с дру-

гой — психологический дискомфорт, желание выйти из него, что стимулирует творческий процесс;

- 6) диалоговость как главный принцип взаимодействия, сотрудничества, творчества;
- 7) организация и перестройка реального пространства, в котором происходит мастерская, в зависимости от задачи каждого этапа;
- 8) решительное ограничение участия, практической деятельности мастера, руководителя как авторитета на всех этапах мастерской [2, с. 4].

Эти принципы сильно отличаются от принципов традиционной педагогики, так как при использовании технологии педагогических мастерских современный человек рассматривается как творческий человек, который находится в непрерывном поиске знаний для самосовершенствования. Таким образом, процесс обучения определяется как открытие учеником нового знания, при этом этот процесс должен быть творческим и должен проходить во взаимодействии учащихся друг с другом, а также с педагогом.

Также следует отметить, что технология «педагогическая мастерская» требует отличных от традиционной педагогики способов осуществления учебной деятельности учащихся. Она строится как исследование. В отличие от технологии проблемного обучения, в мастерской учитель не дает учащимся готовую проблему, он предоставляет учащимся задания, с помощью которых они постепенно осознают познавательную проблему и затем находят пути её решения. При этом учитель не выдает учащимся готовую информацию, он подталкивает их на исследовательскую деятельность, в ходе которой учащиеся самостоятельно приходят к истине. Важно учитывать индивидуальные особенности учащихся, так как кому-то нужно больше времени на исследование, и для этого давать им возможность выбирать способы открытия нового знания. Поэтому в мастерской все учащиеся проявляют свой индивидуальный стиль исследовательской, а также творческой деятельности [1, с. 4-5].

Необходимо добавить, что данная технология не имеет определенных требований к результату и темпу решения учебных задач. Учитель создает такую атмосферу, при которой учащиеся в ходе творческой деятельности проявляют свои таланты и овладевают новыми знаниями и умениями своим собственным путем. В результате этого исследования каждый ученик открывает для себя знание, которое впоследствии он может активно использовать в повседневной жизни.

Стоит отметить, что технология «педагогические мастерские» имеет ряд положительных черт:

- 1) на этапе социализации происходит коллективная деятельность, что способствует более тесному контакту между учениками, и помогает научиться работать в команде, оценивать друг друга, распределять обязанности и роли в учебно-познавательной деятельности, сформировать адекватную самооценку;
- 2) с точки зрения психологии мастерские позволяют задействовать разные способы запоминания: наглядность, проговаривание, а также фиксирова-

ние материала в тетрадь. Создание проблемных ситуаций способствует развитию логического мышления учащихся, развитие творческих способностей учащихся;

- 3) при проведении педагогической мастерской учитель создает на уроке такую атмосферу, которая включает каждого ученика в процесс обучения. У учащихся появляется возможность добыть знания самостоятельным путем, что способствует быстрому усвоению и запоминанию материала;
- 4) во время групповой работы у учащихся развивается чувство ответственности за результат учебной деятельности, так как общий успех группы зависит от вклада каждого ученика;
- 5) данная технология позволяет обеспечить усвоение материала каждым учеником, так как у учителя есть возможность уделить внимание более слабым учащимся;
- 6) во время урока уделяется большое внимание речевому развитию учащихся, так как они учатся высказывать и аргументировать свою точку зрения, задавать вопросы одноклассникам и учителю.

Технология педагогических мастерских является одним из эффективных способов обучения на уроках иностранного языка, так как эта технология решает множество задач: развитие творческих и коммуникативных навыков, повышение интереса к процессу обучения у учащихся. Поэтому учителя иностранных языков используют педагогические мастерские, чтобы добиться качественно новых результатов.

Приведем пример реализации технологии на уроке английского языка. Целью этого урока является: создание условий для конструктивного общения на английском языке; закрепление грамматических конструкций; введение лексических единиц по теме «Квартира», «Мебель».

На этапе самоконструкции учитель предлагает учащимся нарисовать свою идеальную квартиру, выполнив это как эскиз. На этом этапе учащиеся проявляют творческие способности и придумывают собственный дизайн для «идеальной квартиры».

На следующем этапе (социализация) происходит деление на группы с помощью жеребьевки. Учитель предлагает учащимся вытянуть карточки с английскими словами, чтобы дети смогли объединиться в группе. Затем учащиеся представляют друг другу план своих квартир и объясняют, какие детали делают эту квартиру особенной. После того, как каждый ученик презентовал свой план, ребята объединяют свои идеи и решают вместе, какая мебель должна быть в их квартире.

Затем учитель выдает каждой группе планы двухкомнатной квартиры с подписанными комнатами и конверты с карточками - названиями предметов мебели на английском языке и на русском языке. Также на каждом конверте написано задание для группы на английском языке и название для группы (Гость/Хозяин). Задания для групп гостей и хозяев имеют разное содержание.

Получив это задание, учащиеся в группах начинают обставлять свои квартиры, используя слова, полученные из конверта.

На следующем этапе учитель предлагает учащимся прослушать песню на английском языке, чтобы учащиеся смогли выбрать для своей группы два дополнительных предмета. Чтобы получить третий дополнительный предмет, учащимся необходимо рассказать о том, что у них уже есть в квартире, правильно используя грамматические конструкции *there is/there are*.

На этапе афиширования учащиеся вывешивают проекты своих квартир. Учитель предлагает учащимся выбрать наиболее подходящий для них проект, таким образом, учащиеся встают возле понравившегося им проекта, образуя новые группы. Следующим заданием для групп является написание письма с использованием грамматических конструкций и изученной на уроке лексики. Написание писем завершается тем, что учащиеся группами озвучивают то, что у них получилось.

На последнем этапе учитель предлагает учащимся высказать своё мнение, рассказать, понравился урок или нет, что нового они узнали.

При проведении педагогической мастерской учитель воздействует на эмоциональную сферу личности учащихся, что вызывает у них интерес к новой теме. Технология способствует не только быстрому усвоению и запоминанию новых лексических единиц, но также и использованию их в речи и на письме.

Таким образом, педагогические мастерские создают условия для эффективного развития коммуникативных умений и навыков учащихся. Технология способствует повышению интереса к изучаемому предмету благодаря возможности решать коммуникативные задачи совместными усилиями, а также возможности выбрать свой собственный алгоритм по открытию нового знания.

* * *

1. Белова Н.И. Я знание построю в мастерской: учебное пособие. СПб., 1994. 38 с.
2. Мухина И.А., Еремина Т.Я. Что такое педагогическая мастерская? // Мастерские по литературе: интеграция инновационного и традиционного опыта: Книга для учителя. СПб., 2002. С. 4.
3. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий : учебно-методическое пособие. М.: Народное образование, 2005. 556 с.
4. Спатарь-Козаченко Т.И. Технология педагогической мастерской построения знаний на уроке испанского языка // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. 2016. № 1. С.85–92.

Н.В. Чупрова,
старший преподаватель кафедры английского языка
Института иностранных языков
СГУ им. Питирима Сорокина
г. Сыктывкар, Россия

ПОДГОТОВКА К УСТНОЙ ЧАСТИ ЕГЭ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Статья посвящена Единому государственному экзамену по английскому языку. В статье рассматриваются типичные ошибки участников ЕГЭ по английскому языку в разделе «Говорение», а также пути их решения.

Ключевые слова: ЕГЭ, типичная ошибка, чтение вслух, диалог, монолог, базовый уровень, высокий уровень.

N.V. Chuprova,
Senior Lecturer at the English Department
Institute of Foreign Languages
Pitirim Sorokin Syktyvkar State University
Syktyvkar, Russia

PREPARATION FOR THE ORAL PART OF THE RUSSIAN STATE UNIFIED EXAM IN ENGLISH: DIFFICULTIES, WAYS OUT

Abstract. *The article is devoted to Unified State Examination in English. The article provides the typical mistakes of the participants of the Russian State Unified Exam in English made in the oral part of this exam, and the ways out.*

Keywords: *Unified State Examination in English, typical mistake, reading out loud, dialogue, monologue, basic level, advanced level.*

Единый государственный экзамен большими шагами входит в нашу жизнь, в жизнь и опыт выпускников средних общеобразовательных организаций и средних специальных организаций, в жизнь тех, кто планирует продолжать заниматься иностранными языками в высших учебных заведениях, т.к. зачастую для поступления в эти вузы необходимо сдать ЕГЭ по иностранному языку. На сегодняшний день ЕГЭ по иностранным языкам является экзаменом по выбору. В Республике Коми за последние три года доля участников ЕГЭ по английскому языку не претерпела существенных изменений, каждый год около 10% всех выпускников выбирают ЕГЭ по английскому языку.

ЕГЭ по иностранным языкам состоит из 2 частей: письменной и устной. Устная часть состоит из четырех заданий: 1) чтение вслух, 2) условный диалог-расспрос, 3) связное монологическое высказывание базового уровня сложности, 4) связное монологическое высказывание высокого уровня сложности. Проанализировав статистико-аналитический отчет о результатах ЕГЭ в Республике Коми за 2018 год, можно сделать вывод, что в целом обучающиеся справляются с разделом «Говорение» неплохо, хотя 100% результатов нет ни в одном задании. Средний процент выполнения заданий по региону составляет 79,48%, 67,39%, 63,81%, 53,23% соответственно [1, с. 253]. Задания 1-3 относятся к базовому уровню сложности, а задание 4 требует высокого уровня владения английским языком. Рассмотрим каждое задание более детально.

В первом задании предлагается текст для чтения вслух в соответствии с правилами чтения и ритмико-интонационного оформления предложений.

В целом экзаменуемые справляются с этим заданием успешно. Но трудности в чтении в 2018 году вызвали такие слова: *nationality, treat, high*. Не все выпускники смогли правильно поставить ударение в словах: *damage, impact* [1, с. 260]. Необходимо отметить, что типичными ошибками при выполнении этого задания являются звуки, которых нет в родном языке: [θ], [ð], [r], [w]. А эти звуки в некоторых лексических единицах являются смыслоразличительными, следовательно, эти ошибки относятся к грубым ошибкам. К таким же относятся и долгие, и краткие звуки. Еще одной типичной ошибкой можно отметить неумение читать «немые» буквы, например в словах *climb, knee, etc*. Можно также отметить, что часто участники ЕГЭ неправильно делят предложения на синтагмы, что говорит о непонимании ими текста.

Второе задание в ЕГЭ по английскому языку представляет собой условный диалог-расспрос, в котором экзаменуемым следует задать пять вопросов, чтобы уточнить данную в задании информацию. При выполнении этого задания, каждый год эксперты отмечают следующие ошибки: неправильный порядок слов прямого вопроса – *When the latest cinema show begins?*; несоответствие вопроса содержанию поставленной задаче – *When will the show begin?*, а задача была узнать, когда начинается последний сеанс, т.е. обычное, регулярное действие; использование вспомогательного глагола *are* дважды в вопросе: *Are discounts for students are available?* Многие участники ЕГЭ не понимают некоторые вопросы, например, в 2018 году, на пункт вопроса: *Ask what movies are on*, участники ЕГЭ задавали вопросы: *What types of movies can I see? What movies do you show?* Примеры конкретных ошибок данного задания приведены из анализа результатов ЕГЭ по английскому языку за 2018 год [1, с. 260]. Часто трудности с вопросами возникают при использовании позиций *accommodation, discounts, price, location*.

Третье задание – связное тематическое монологическое высказывание с использованием описания, повествования и рассуждения. Экзаменуемый описывает предполагаемому другу одну из фотографий из своего альбома. Коммуникативная ситуация включается в коммуникативную задачу (почему ты решил показать это фото другу).

При описании фотографии выпускникам предлагается четко следовать указанному плану, однако некоторые допускают отступления от него, что приводит к логическим ошибкам, или иногда участники ЕГЭ забывают, что они какой-то пункт плана упустили, следовательно, они теряют баллы по критерию «Решение коммуникативной задачи». Важным моментом при выполнении задания является адресность, которая не всегда присутствует в ответах участников ЕГЭ, т.е. они говорят «*I decided to show this picture to my friend*», а не «*I decided to show this picture to you*». Следующей типичной ошибкой при выполнении данного задания является отхождение от темы, т.е. участники ЕГЭ вставляют большие куски заученного текста, например, на фотографии женщина стоит на лыжах в лесу, участники ЕГЭ говорят, что это их мама, и рассказывают о ее интересах, работе и т.д.

По критерию «Решение коммуникативной задачи» типичными ошибками можно выделить неполное, неточное раскрытие всех аспектов. Отвечая на первый пункт плана «где и когда сделана фотография», многие раскрывают только или где, или когда сделана фотография. Отвечая на второй пункт плана «кто/что изображен(о) на фотографии», экзаменуемые ограничивались одной-двумя фразами, зачастую комбинируя их с ответом на следующий пункт «что происходит на снимке», что не позволяет выполнить коммуникативную задачу в полном объеме и получить максимальный балл.

Четвертое задание – монологическое высказывание с элементами сопоставления и сравнения – относится к высокому уровню сложности. Участникам необходимо сравнить и сопоставить 2 фотографии в форме связного монологического высказывания. От экзаменуемого требуется передать основное содержание увиденного с выражением своего отношения, оценки, аргументации.

Типичной ошибкой по критерию «Решение коммуникативной задачи» можно назвать очень подробный ответ на первый пункт плана, на который у экзаменуемых уходит много времени, и это не позволяет детально и подробно описать сходства и различия фотографий. Также это приводит к повторам идей при ответе по первому, второму и третьему пунктам плана. Не все участники говорят о том, что происходит на картинке, т.е. нет понимания, что позиция «*action*» подразумевает действие. Например, в 2018 году при описании данной позиции по картине, где семья стоит со снаряжением для плавания, типичными были следующие ответы: *they are spending time, they are on holiday*.

Необходимо отметить важность точного ответа на пункт монологического высказывания о личных предпочтениях. В последнее время здесь могут быть разные вариации: *you'd prefer, you prefer, you preferred as a child*, и т.д. Некоторые экзаменуемые не обращают внимания на это пункт и в речи используют тот вариант, который они чаще всего использовали при подготовке, а это препятствует получению максимального балла за решение коммуникативной задачи. Многие участники выделяют примитивные сходства и различия, и хотя за это участники ЕГЭ не теряют баллы, все же такие ответы не соответствуют высокому уровню владения английским языком.

Следующей проблемой, которую можно выделить при выполнении заданий 3 и 4 в разделе «Говорение», является отсутствие вступительной и заключительной фраз. Это свидетельствует о том, что участники ЕГЭ не знают особенностей, качеств монологической речи. Хочется также отметить и отсутствие или неправильное использование средств логической связи. Например, при выполнении задания 3 многие участники говорят о пунктах плана, не связывая их, таким образом, критерий связного монологического высказывания не выдерживается.

Следующая проблема является, скорее всего, психологической. В аудитории, где участники сдают устную часть ЕГЭ по английскому языку, находятся несколько человек, которые одновременно выполняют задания. А это означает, что если выпускник не готов психологически к продуцированию высказывания в шумной обстановке, то он или теряется и молчит, или совершает много ошибок, или повторяет то, что слышит.

Все эти трудности, которые выделяются при выполнении заданий раздела «Говорение», можно предотвратить, если работу над такими видами заданий начинать с первых дней изучения английского языка, если выполнять специальные и неспециальные упражнения.

Для подготовки к выполнению задания 1 «чтение вслух», необходимо не только читать вслух отрывки, но и анализировать их, обращая внимание на правила чтения. Таким образом, обучающиеся не будут забывать о «немых» буквах, о долгих и кратких, о глухих и звонких звуках. Также в работу необходимо включать упражнения на деление на синтагмы, на правильное интонационное оформление разных коммуникативных типов предложений. Такие упражнения необходимо выполнять во всех классах, с обучающимися разного уровня владения английским языком.

При подготовке к выполнению задания 2, «условный диалог-расспрос», необходимо не только учить школьников задавать прямые вопросы, но и выполнять упражнения на соответствие вопросов и ответов. Такие упражнения помогут им продумать вопрос, который полно и точно раскрывает предложенную позицию. Сравнение и анализ вопросов также поможет при подготовке к составлению вопросов, соответствующих коммуникативной задаче.

При подготовке к продуцированию тематического монологического высказывания можно предложить следующие стратегии: формировать умение перифраза, употребления синонимичных выражений для избежания однотипных повторов, как в плане мыслей, идей, так и в плане лексики; анализировать монологические высказывания на наличие вступительной и заключительной фраз, на разнообразие средств логической связи, на логику их построения. Также можно предложить упражнения на расширение кратких монологических высказываний и сокращение слишком детальных монологических высказываний. Необходимо включать такие упражнения для того, чтобы не было высказываний, содержащих большие куски заученных наизусть отрывков. Эти упражнения должны быть предложены школьникам на уроках.

Кроме того, при выполнении упражнений на продуцирование монологических высказываний необходимо создавать естественный шум, таким образом будет сниматься и психологический барьер. Это можно сделать, если все обучающиеся одновременно будут создавать устные монологические высказывания. Использование песочных часов научит обучающихся следить за рациональным распределением времени, а использование диктофонов в сотовых телефонах поможет обучающимся выполнять задания в приближенных к естественным на экзамене условиям, анализировать работы совместно с учителем и спонтанно высказываться.

* * *

1. Статистико-аналитический отчет о результатах ЕГЭ в Республике Коми, 2018 год [Электронный ресурс]. URL: <http://ricoko.ru/?p=7298>

ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ

Ю. Ю. Барышникова,
к. филол. н., доцент
СГУ им. Питирима Сорокина,
г. Сыктывкар, Россия

Я.С. Скоробогатова,
студент 5 курса Института иностранных языков
СГУ им. Питирима Сорокина
г. Сыктывкар, Россия

НЕКОТОРЫЕ ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ КОМИЧЕСКОГО ЭФФЕКТА В ТЕКСТАХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА)

Статья посвящена изучению языковой специфики выражения комического на примерах франкоязычных произведений художественной литературы. Языковые средства достижения комического эффекта рассматриваются на трех уровнях языка: лексическом, морфологическом, синтаксическом.

Ключевые слова: комическое, французская художественная литература, смешное, лексические, морфологические, синтаксические средства передачи комизма.

Yu.Yu. Baryshnikova,
Dr., PhD, Associate professor,
Pitirim Sorokin Syktyvkar State University,
Syktyvkar, Russia

Y.S. Skorobogatova,
Student of the Institute of Foreign Languages
Pitirim Sorokin Syktyvkar State University
Syktyvkar, Russia

SOME LANGUAGE PARTICULARITIES OF THE EXPRESSION OF A COMIC EFFECT IN LITERARY TEXTS (ON THE FRENCH LANGUAGE MATERIAL)

Abstract. The article is devoted to the study of the linguistic specifics of the expression of the comic on the examples of French-language works of fiction. Linguistic means of achieving a comic effect are considered at three levels of the language: lexical, morphological, syntactic.

Keywords: comic; French fiction; lexical, morphological, syntactic means of achieving a comic effect.

Актуальность проведенного исследования обусловлена постоянным научным интересом исследователей самых различных направлений к феномену комического в языке, национальным особенностям юмора, а также потребностью в более тщательном и разностороннем изучении явления комизма в художественном тексте ввиду отсутствия единой системы языковых средств дости-

жения комического эффекта. Особую важность проблема выражения данной категории в разных языках имеет с точки зрения межкультурной коммуникации.

Целью данной статьи является выявление языковых особенностей достижения комического эффекта на материале произведений французских авторов на трех уровнях языка: лексическом, морфологическом, синтаксическом.

Под «комическим» мы понимаем общественно важное жизненное противоречие, которое представляет собой объект критики, осмеяния [1, с. 110]. Как отмечает В. Санников, не каждое несоответствие может произвести комический эффект, а лишь то, которое вызывает появление второго плана, который бы резко противопоставлялся первому [9, с. 17]. Кроме того, создание комического эффекта зависит от самого реципиента, от его умения распознавать скрытую часть значения в комическом тексте, что связано с уровнем владения языком, возрастом, образованностью, спецификой деятельности, принадлежности к определенной этнической и социальной группе и особенностями характера адресата.

Также важным, на наш взгляд, представляется различать «комическое» и «смешное», поскольку отсутствие ясности в вопросе часто мешает пониманию сущности комического и область исследования теряет определенность [2, с. 23]. Несмотря на то что очень часто эти понятия считают синонимами, они имеют различия в некоторых аспектах. В случаях, когда смех, как выражение смешного, является лишь физиологическим явлением (например, истерический смех, смех от щекотки, от употребления алкоголя или наркотиков) термин "комическое" не может использоваться в качестве синонима к "смешному". Также комические явления не всегда ориентированы на то, чтобы вызвать смеховую реакцию (к таким относят обличительную сатиру, некоторые остроты, намеки, исторически обусловленное комическое). Однако зачастую сферы смешного и комического совпадают, и тогда возможно употребление понятий "смешное" и "комическое" как синонимов.

Критериями отбора примеров послужило наличие в них некоторого комического содержания, независимо от того, к какому виду комического оно принадлежит (юмор, ирония, сатира, сарказм).

Анализ примеров – фрагментов французских художественных произведений, содержащих элементы комизма, выявил многообразие языковых средств выражения комического эффекта, наиболее продуктивные из которых и будут представлены в статье.

Языковые средства, при помощи которых реализуется комическое, будут рассмотрены на трех уровнях: лексическом, морфологическом, синтаксическом.

Одним из наиболее распространенных лексических средств передачи комизма является метафора – употребление слова в переносном значении на основе какого-либо сходства двух предметов или явлений [8, с. 117].

Следующий пример демонстрирует, как автор добивается сатирического эффекта за счет использования метафоры, обратной олицетворению, когда человек наделяется качествами неодушевленного: *“Martine était elle-même un*

meuble standard, un jour viendrait où on achèterait des femmes comme elle aux grands magasins...» [15, p. 145]. «*Мартина сама превратилась в предмет стандартного гарнитура, недалек, наверное, тот день, когда таких женщин как она, начнут продавать в универмагах...*» [10, с. 139].

Часто для создания комического эффекта автор прибегает к использованию гиперболы, реже литоты. Гиперболой называют образное выражение, заключающееся в чрезмерном преувеличении каких-либо качеств или свойств описываемого предмета или явления с целью усиления впечатления [18]. Литота, наоборот, определяется как образное выражение, преуменьшающее размеры, силы, значения какого-либо предмета или явления [8, с. 110]. Гипербола и литота имеют общую основу — отклонение от объективной количественной и качественной оценки предмета или явления. Следуя из этого, они очень распространены в качестве тропов, благодаря которым достигается комический эффект. Данные стилистические средства могут быть выражены разными языковыми единицами (словом, словосочетанием, предложением, сложным синтаксическим целым), вследствие этого отнесение их к лексическим образным средствам несколько условно. Гипербола может наслаиваться на другие тропы — эпитеты, сравнения, метафоры, а также иные языковые средства как, например, в следующем примере: “*En classe, à peu près tout le monde criait ou pleurait, j’ai cru que le Bouillon allait s’y mettre aussi, quand le Directeur est entré. – Que se passe-t-il, le Bouil... Monsieur Dubon? - il a demandé, le Directeur. – Je ne sais plus, monsieur le Directeur, a répondu le Bouillon, il y en a un qui se roule par terre, un autre qui saigne du nez quand j’ouvre la porte, le reste qui hurle, je n’ai jamais vu ça! Jamais!- et le Bouillon se passait la main dans les cheveux et sa moustache bougeait dans tous les sens*” [14, p. 8]. “*В классе почти все кричали или плакали, я думал, что Бульон тоже не выдержит, и в это время вошел директор. – Что происходит, Буль... месье Дюбон? – спросил директор. – Я не знаю, господин директор, – ответил Бульон. – Один катается по полу, у другого из носа идет кровь, когда я открываю дверь, остальные вопят. Я никогда не видел такого! Никогда! – Бульон провел рукой по волосам, а его усы топорщились в разные стороны*” [17].

В этом примере эмоции героя явно преувеличены, что и передаёт гипербола, в основе которой лежит фразеологизм “*se roule par terre*” и экспрессивная лексика “*hurle*”, используется восклицание “*Jamais!*”, за счет которых создается комический эффект.

В следующем примере ирония выражена при помощи литоты - сравнения: “*Telle était l’histoire du prétendant qui, pas plus haut qu’une botte, avait été reconnu impropre au service lors de la grande réquisition, et dont Marie Rauline ne voulut point puisque la République n’en avait point voulu*” [13, p. 165]. “*Такова была, например, история с претендентом на её руку, ростом не выше сапога, которого при всеобщем наборе признали негодным к военной службе и которому Мари Ролин тоже отказала, раз ему отказала Республика*” [11, с. 116].

Олицетворение также встречается среди средств, передающих комизм. Оно заключается в приписывании неодушевленным предметам признаков и

свойств живых существ [8, с. 157]: “*Il accrocha la serviette au séchoir, posa le tapis de bain sur le bord de la baignoire et le saupoudra de gros sel afin qu’il dégorgeât toute l’eau contenue. Le tapis se mit à baver en faisant des grappes de petites bulles savonneuses*” [19]. “Махровую простыню он повесил на сушилку, а коврик для ног перекинул через борт ванны и посыпал крупной солью, чтобы извлечь из него воду. Коврик **тут же оплевался** – он весь покрылся гроздьями мыльных пузырьков” [4, с. 5]. В данном примере использование глагола «baver», значение которого передает действия, свойственные человеку либо животному («пускать слюну», «брызгать слюною»), при неодушевленном существительном создает комический эффект.

Комический эффект также часто возникает при использовании так называемых шуточных перифраз – оборотов речи, суть которых заключается в описательной передаче смысла другого выражения или слова, в замене названия лица, предмета или явления описанием их характерных особенностей [8, с. 178]: “– *Quelle entrée avez-vous préparée? – Mon Dieu, dit Nicolas, pour une fois, je n’ai rien innové. Je me suis borné à plagier Gouffé. – Vous eussiez pu choisir un plus mauvais maître! remarqua Colin. Et quelle partie de son œuvre allez-vous reproduire? – Il en est question à la page 638 de son Livre de cuisine*” [19]. “– *А что вы приготовили на закуску? – Ах, на сей раз я не стал ничего изобретать и занялся чистым плагиатом. У Гуффе. – Да у вас губа не дура! – заметил Колен. – Какой же пассаж его великого творения вы воспроизводите? – Тот, что изложен на странице шестьсот тридцать восемь его «Поваренной книги»*” [4, с. 7].

Анализ примеров позволил также выявить, что среди морфологических средств создания комического эффекта наиболее частотными являются такие, как: изменение строения слова — использование экспрессивных аффиксов, образование сложных слов: “– *Croyez-vous, demanda Colin, que l’on puisse acquérir en une séance la technique nécessaire? – Il me paraît que oui, dit Nicolas. Pour l’essentiel, ce n’est point compliqué. Il convient seulement d’éviter les erreurs grossières et les fautes de goût. L’une d’elles consisterait à danser le bigle moi sur un rythme de boogie-woogie*” [19]. “– *Как вы думаете, – спросил Колен, – можно за один урок овладеть его техникой? – Полагаю, что да, – ответил Николя. – В общем-то, это несложно. Важно только не упасть и в безвкусицу не впасть. Например, не танцевать **скосиглаз** на ритмы буги-вуги*” [4, с. 25]. Использование автором собственного неологизма: “*le bigle moi*”- “*скосиглаз*” (на основе фр. глагола “*bigler*” – поглядывать искоса на кого-либо и лично-го местоимения *moi*) создает комический эффект.

Анализ фрагментов, содержащих комическое, также показал, что наиболее распространенными стилистическими фигурами речи при его передаче являются: антитеза, градация, параллелизм, каламбур, оксюморон, образное сравнение.

Каламбур – игра слов, основанная на использовании сходно звучащих, но различных по значению слов или разных значений одного слова [18]. Однако часто каламбур вызывает значительные затруднения при переводе, так как не всегда переводчику удастся перевести каламбур слово в слово, сохранив при

этом смысл всего высказывания. Часто случается и так, что переводчик применяет удачно подобранный каламбур, там, где его нет в оригинальном тексте, что выражает шутливый тон данного произведения: *“On vient d’opérer de la cataracte, expliqua-t-il, mais il en reste encore un peu, alors elle coule comme ça de temps en temps”* [16, p. 118]. *“Мне недавно сделали операцию по поводу глаукомы, но не до конца, – сказал он, когда Видаль привёл его в чувство. — Глау вырезали, а кома осталась. Поэтому я иногда впадаю в такое состояние”* [6, с. 151].

Антитеза или противопоставление – одна из наиболее часто встречающихся риторических фигур, несущих комическое. Этот стилистический прием проявляется там, где сочетаются противоположные по смыслу слова, образы, явления [18].

Два показательных примера антитезы, базирующихся на контрасте идей, производящем комический эффект, представлены в следующем примере: *“Il racontait de belles histoires et, les rares fois où il n’y avait pas d’invités, il venait... pour m’endormir. D’un roulement d’œil, d’une forêt, d’un chevreuil, d’un farfadet, d’un cercueil, il chassait tout mon sommeil. Le plus souvent, je finissais hilare en sautant sur mon lit ou caché pétrifié derrière les rideaux”* [12, p. 10]. *“А еще он рассказывал замечательные истории и в те редкие вечера, когда у нас не бывало гостей, приходил меня убаюкивать ... И, вращая глазами, заводил рассказы – о лесе, о белках, о гномах, о мертвецах, – изгоняя из меня весь сон. Иногда, слушая его, я весело прыгал по кровати, а иногда, заледенев от ужаса, прятался за оконными портьерами”* [3, с. 15].

Для передачи комического авторы нередко прибегают к градации, стилистической фигуре, имеющей особое расположение частей высказывания (слов или отрезков предложения), при котором каждая последующая заключает в себе усиливающееся (или уменьшающееся) смысловое или эмоционально выразительное значение, посредством которого создается нарастание (или ослабление) производимого ими впечатления [8, с. 53].

Обратимся к примеру, демонстрирующему восходящую градацию, при которой слова располагаются в порядке усиливающегося значения с целью создания комического эффекта: *“Je n’ai jamais bien compris pourquoi, mais mon père n’appelait jamais ma mère plus de deux jours de suite par le même prénom. Même si certains prénoms la lassaient plus vite que d’autres, ma mère aimait beaucoup cette habitude et, chaque matin dans la cuisine, je la voyais observer mon père, le suivre d’un regard rieur, le nez dans son bol, ou le menton dans les mains, en attendant le verdict. – Oh non, vous ne pouvez pas me faire ça ! Pas Renée, pas aujourd’hui! Ce soir nous avons des gens à dîner! – s’esclaffait-elle, puis elle tournait la tête vers la glace et saluait la nouvelle Renée en grimaçant, la nouvelle Joséphine en prenant un air digne, la nouvelle Marylou en gonflant les joues”* [12, p. 7]. *“Я так и не понял, почему мой отец никогда не называл Мамочку одним и тем же именем больше двух дней подряд. Некоторые из них надоедали ей скорее, чем другие, но сам по себе этот обычай ей очень нравился, и я каждое утро видел в кухне, как она, поднеся к губам чашку, смеющимися глазами следит за отцом или сидит, пристроив подбородок в ладонях, в ожидании его*

вердикта. – О нет, нет, только не это! Только не Мари-Лу, да еще сегодня, когда у нас будут гости к столу! – восклицала она и, повернувшись к зеркалу, встречала новую Мари-Лу брезгливой гримасой, новую Жозефину – степенной миной, новую Аннет – категорическим «нет»” [3, с. 11].

Сравнение, состоящее в “уподоблении одного предмета другому на основании общего у них признака” [8, с. 301], также часто используется для выражения комизма: “*Le chat bondit soudain au-dessus du talus, car le chemin tournait; il coupa à travers champs ; il courait parmi les pointes vertes des épis naissants, s’électrisant à leur contact, voltigeant de place en place, tel un corbeau ivre, et vide du vide parfait du végétal sec, comme la paille ancienne des meules oubliées au soleil*” [7, с. 37-40]. “Внезапно кошачий силуэт подкинуло над обочиной повернувшей дороги, понесло через пустошь, заметало среди остроигольной зелени нарождающихся колосьев, которые заряжали его электричеством при каждом соприкосновении, зашатало **пьяной вороной** с места на место, пустопорожнего той совершенной пустотой, что кукожит от старости солому в забытых на солнце мельничных жерновах” [5, с. 105].

Сравнения в данном предложении носят иронический характер и способствуют довольно негативному восприятию контекста.

Хиазм, фигура речи, состоящая в «расположении соотносительных друг с другом элементов предложения в обратном порядке» [18], тоже может выступать в качестве языкового средства передачи комизма: “*Après l’histoire des garages, mon père n’avait plus besoin de se lever pour nous faire manger, alors il se mit à écrire des livres. Tout le temps, beaucoup. Il restait assis à son grand bureau devant son papier, il écrivait, riait en écrivant, écrivait ce qui le faisait rire...*” [12, р. 12]. “После истории с гаражами моему отцу больше не приходилось вскакивать спозаранку, чтобы прокормить нас, поэтому он начал писать книги. Много книг, и всё время. Он сидел за своим большим письменным столом перед листом бумаги, и писал, и смеялся тому, что написал, и писал то, что вызывало у него смех...” [3, с. 17].

Вводные слова и конструкции могут наравне с другими языковыми средствами создавать комический эффект, чаще всего иронию: “*Mes parents dansaient tout le temps, partout. Avec leurs amis la nuit, tous les deux le matin et l’après-midi. Parfois je dansais avec eux. Ils dansaient avec des façons vraiment incroyables, ils bousculaient tout sur leur passage, mon père lâchait ma mère dans l’atmosphère, la rattrapait par les ongles après une pirouette, parfois deux, même trois. Il la balançait sous ses jambes, la faisait voler autour de lui comme une girouette, et quand il la lâchait, **complètement sans faire exprès**, Maman se retrouvait les fesses par terre et sa robe autour, comme une tasse sur une soucoupe*” [12, р. 15]. Мои родители всегда танцевали, где бы они не бывали. друзьями – по ночам, вдвоем – по утрам, а в дневные часы как получится. Иногда и я танцевал вместе с ними. И танцевали они с самыми невероятными вывертами, сметая все на своем пути: отец подбрасывал Мамочку вверх и ловил за кончики пальцев после одного, а то и двух-трех кульбитов, пропускал у себя между ногами, кружил с бешеной скоростью, а когда выпускал из рук – **конечно, не**

нарочно! – *Мамочка шлепалась на пол и сидела в центре своей юбки, точно чашка на блюде*” [3, с. 20].

В этом отрывке также можно найти и другие синтаксические приемы, усиливающие комический эффект, такие как повтор глагола *danser*, параллелизм – “одинаковое синтаксическое построение соседних предложений или отрезков речи” [8, с. 176]: *mon père lâchait ma mère, la rattrapait, Il la balançait sous ses jambes, la faisait voler, la lâchait*. Этот отрывок служит хорошим примером того, что чаще всего используется целый комплекс стилистических приемов и средств выражения комического для передачи наибольшей экспрессивности.

Анализ большого корпуса примеров позволяет сделать вывод о том, что наиболее продуктивным способом создания комического эффекта в тексте художественного произведения является использование таких тропов, как: метафора, гипербола, образное сравнение, авторские неологизмы, олицетворение, перифраза. Среди стилистических фигур, служащих для передачи комического, наиболее частотными являются: антитеза, оксюморон и синтаксический параллелизм. Но чаще всего достижение наибольшего комического эффекта достигается использованием сочетания нескольких стилистических приемов.

* * *

1. Белокурова С.П. Словарь литературоведческих терминов. СПб.: Паритет, 2006. 314 с.

2. Борев Ю.Б. О комическом. М.: Искусство, 1957. 232 с.

3. Бурдо О. В ожидании Божанглза: пер. И.Волевич. М.: Фантом Пресс, 2017. 223 с.

4. Виан Б. Пена дней: пер. Л.З. Лунгиной. СПб.: Азбука, 2016. 250 с.

5. Виан Б. Сердцедер: пер. В. Кислова. СПб.: Азбука, 2014. 225 с.

6. Виан Б. Сколопендр и Планктон: пер. В. Каспарова. СПб.: Симпозиум, 1998. 448 с.

7. Макарова Н.Е. Тропы Бориса Виана в макроконтексте // Вестник РУДН. Серия «Теория языка. Семиотика. Семантика». 2015. № 1. С. 37-40.

8. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. М.: Просвещение, 1985. 357 с.

9. Санников В.З. Русский язык в зеркале языковой игры. М.: Языки славянской культуры, 2002. 548 с.

10. Триоле Э. Розы в кредит: пер. Т. Ивановой. Петрозаводск: Петроком, 1992. 372 с.

11. Франс А. Остров пингвинов. Повести и рассказы (сборник). Маленький Пьер: пер. Д. Лившиц. М.: Худ. лит., 1985. 416 с.

12. Bourdeaut O. En attendant Bojangles. P.: Gallimard, 2016. 160 p.

13. France A. Le petit Pierre. John Lane Company, 2012. 305 p.

14. Sempe J.J, Goscinny R. Le Petite Nicolas. P.: Gallimard, 2010. 156 p.

15. Triolet E. Roses à crédit. P.: Gallimard, 1959. 195 p.

16. Vian B. Vercoquin et le plancton, P.: Gallimard, 1972. 197 p.

17. Госсини Р. Маленький Николая [Электронный ресурс]. URL: https://www.e-reading.club/chapter.php/16155/1/Gossini_-_Malen%27kiii_Nikolya.html (дата обращения: 10.06. 2019).

18. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный [Электронный ресурс]. URL: <https://www.efremova.info> (дата обращения: 10.06.2019).

19. Vian B. L'ecume des jours [Электронный ресурс]. URL: <https://www.rulit.me/books/l-039-read-272989-1.html> (дата обращения: 10.06.2019).

Е.А. Вавилина,
преподаватель каф. английского языка,
СГУ им. Питирима Сорокина
г. Сыктывкар

К ВОПРОСУ О ЧЕРЕДОВАНИИ КОРНЕВЫХ ГЛАСНЫХ В «НЕПРАВИЛЬНЫХ» ГЛАГОЛАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА. МОРФОЛОГИЧЕСКИЙ И МОРФОНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

В статье представлены результаты фонологического анализа среднеанглийских текстов, объясняющие механизмы функционирования и устранения морфонологических чередований корневых гласных в некоторых классах «неправильных» глаголов английского языка.

Ключевые слова: чередование корневых гласных, «неправильные» глаголы, пропорциональная аналогия, парадигматическое выравнивание.

E.A. Vavilina,
Lecturer at English Department,
Syktyvkar State University
Syktyvkar

TO THE QUESTION OF PHONEME ALTERNATIONS IN ENGLISH IRREGULAR VERBS. MORPHOLOGICAL AND MORPHONOLOGICAL ASPECTS

Abstract. *The article provides the results of phonological analysis of some Middle-English texts. The author explains certain mechanisms of phoneme alternations and later leveling process in some classes of irregular verbs.*

Keywords: *phoneme alternations, irregular verbs, proportional analogy, paradigm leveling.*

Одной из очевидных трудностей в изучении грамматического строя английского языка является система видо-временных форм глагола. Особые затруднения обучающиеся испытывают при освоении форм отдельной группы глаголов в прошедшем времени. С точки зрения современного состояния английского языка такие глаголы являются «неправильными», то есть не существует простого синхронного правила, позволяющего однозначно описать и предсказать чередования гласных в корневых морфемах этих глаголов. Однако с помощью филологического анализа среднеанглийских текстов и сравнительно-исторического анализа извлекаемых из них данных вполне возможно восстановить стоящую за данными чередованиями первоначальную систему и последовательность изменений, приведших к ее исчезновению.

Различают три типа чередований: аллофонемные, живые и исторические [4, с. 71]. Классифицируя эти чередования, мы исходим из двух оснований: обусловленности и функции. С точки зрения обусловленности, аллофонемные чередования - фонологически иррелевантные чередования аллофонов («звуков, представляющих собой разновидности одного и того же класса физически сходных звуков» [1, с. 65]), так как чередование обусловлено только фонетиче-

ским положением данного звука. Зная правила дистрибуции обязательных вариантов соответствующей фонемы, то есть окружения, в котором они встречаются, мы можем по любому альтернанту предсказать другой. «Живые» чередования «с одной стороны, могут быть вызваны фонетической причиной (к примеру, нейтрализация фонемного противопоставления звонких : глухой). Вместе с тем, в отличие от аллофонемных чередований, здесь фонетически обусловлен только один из альтернантов - тот, который находится в слабой позиции, иными словами – в позиции нейтрализации. Другой же альтернант произносится по традиции» [4, с. 71]. Здесь мы наблюдаем четкую одностороннюю предсказуемость от сильной позиции к слабой, то есть от традиционного альтернанта к фонетически обусловленному. Исторические чередования совершенно не обусловлены фонетическим положением, так как у обоих альтернантов оно одинаково. Если мы произносим в одном слове одну фонему, а в другом другую, то это означает, что такова исторически сложившаяся традиция.

По функции чередования делятся на *морфологические* и *морфонологические*. Существуют чередования фонем в экспонентах морфем (или словах), являющиеся единственным показателем грамматической категории. Например, *man* «человек» – *men* «люди». В данном случае чередование имеет такую же функцию, какую имел бы суффикс множественного числа, то есть они выполняют морфологическую функцию, а значит, являются *морфологическими*. Также выделяют особый вид чередований, изучением которых занимается специальная область науки о языке *морфонология*, изучающая «правила фонологической реализации морфологических структур слова и составляющих их морфем, а также морфов одной морфемы в той мере, в какой они проявляются при выполнении этими единицами их морфологических и – шире – грамматических функций» [3, с. 10]. *Морфонологические* чередования «помогают сигнализировать о выполняемых ими грамматических ролях и, таким образом, маркировать тем или иным образом особые функции, закрепляемые за морфемами альтернирующих морфем» [3, с. 16].

Идентичную классификацию чередований мы находим и у Л.С. Бархударова, который прибегает к понятию *морфофонемного чередования*. Согласно данной теории, «чередование является морфофонемным лишь в тех случаях, когда оно не является автоматическим, то есть определяется не законами фонологической системы данного языка, а правилами его словоизменения и словообразования» [2, с. 35].

Аллофонемные чередования, будучи автоматическими в речи носителей языка, не обладают ни морфонологической, ни морфологической функциями. «Живые» чередования также не характеризуются данными функциями. В отношении исторических чередований можно сказать, что они выполняют как морфонологическую, так и морфологическую функцию. Примером служит чередование корневых гласных в формах настоящего (далее – презент) и прошедшего (далее – претерит) времен английских «неправильных» глаголов. Например, *sleep* «сплю» – *slept* «спал». Здесь чередование корневых гласных –*ee* и –*e* выполняет морфонологическую функцию, являясь допол-

нительным показателем категории времени, наряду с суффиксом *-t* и его отсутствием. Морфологическим чередованием корневых гласных *-ee* и *-e* становится в следующем примере: *meet* «встречаю» – *met* «встретил», являясь единственным показателем категории времени.

Установлено, что существует два вида звуковых изменений: *регулярные* и *нерегулярные*, или *спорадические*, последние, по сути, тоже являются регулярными, но могут быть наблюдаемы только в определенном контексте. Согласно Ю.С. Маслову, регулярные изменения – это «изменения, проявляющиеся по отношению к определенной фонетической позиции или фонологической единице во всех или почти всех случаях, когда такая позиция или единица наличествует в языке, независимо от того, в каких конкретно словах и формах она встречается» [4, с. 233-234]. Именно при наличии такого регулярного изменения и говорят о звуковом законе. Всякое звуковое изменение, в той мере, в которой оно происходит механически, совершается в соответствии с законами, не допускающими исключений, то есть направление изменения всегда одинаково для всех членов языковой общности, за исключением случаев диалектного разделения, и все слова, в которых встречается звук, подверженный изменению, охватываются изменением без исключения [8, с. 21]. Например, изменение д.-а. *ī* > н.-а. /*ai*/ является закономерным, и имеет место вне зависимости от значения, морфологической структуры или части речи, к которой принадлежит слово. Например, д.-а. *drīfan* > н.-а. *drive* /*drarv*/. Пока звуковой закон действует, он является живым. Перестав действовать и перейдя в разряд исторических, он оставляет после себя результаты в языке, а именно: порожденные им сдвиги звучания приводят к возникновению морфонологических чередований и алломорфов, то есть вариантов морфем.

Так, результаты различных звуковых законов могут быть продемонстрированы на примере системы английского сильного глагола, которая сохранилась в современном языке в виде системы «неправильных» глаголов.

Грамматические формы, в частности формы единственного и множественного числа прошедшего времени (претерита) изъявительного наклонения (индикатива) английских сильных глаголов, испытывают на себе разрушительное воздействие звуковых изменений, которые значительно ослабляют связь языковых элементов между собой. В результате звукового изменения «возникает множество излишних различий», так как крайне редко звук изменяется везде одинаково [5, с. 237]. Примером служит возникшее в древнеанглийский период распадение III класса сильных глаголов на три подкласса, обусловленное действием германского преломления.

Фактором, противодействующим разрушительному действию звуковых изменений, является образование форм слова по аналогии. Аналогия обозначает «морфологическую трансформацию по модели форм, уже существующих в языке» [8, с. 27]. Явление аналогии содержит в себе два различающихся понятия: *пропорциональную аналогию* и *парадигматическое выравнивание*.

Согласно Г. Паулю, «в нашей психике происходит взаимопритяжение отдельных слов, вследствие чего слова образуют в ней множество более или менее крупных групп ... Отдельные группы не существуют независимо друг от

друга, а взаимно перекрещиваются» [5, с. 128]. Лингвист выделяет две группы: вещественные и формальные. *Вещественные группы* – это группы лексем или словоформ, объединенные единством или соотносимостью лексического значения. Так, например, вещественную группу образуют различные падежи одного имени существительного. *Формальные группы* – это группы лексем или словоформ, объединенные единством грамматического или словообразовательного значения. Так, например, формальную группу образуют все формы первого лица глагола. Вещественные группы, как правило, перекрещиваются с формальными. Этот процесс ведет к образованию *аналогических пропорций*, представляющих собой своего рода пропорциональное уравнение. «Основанием уравнения является при этом сходство значения у вещественного элемента, с одной стороны, и совпадение формального – с другой. Таким образом, этот вид пропорциональных групп определяют как вещественно-формальные. Зная ряд привычных пропорций, мы свободно создаем по образцу этих отношений искомый второй член пропорции, первый член которой нам также известен» [5, с. 129, 132]. Например, образование новой формы единственного числа претерита индикатива с.-а. глагола *singen* ‘петь’ по аналогии с глаголом *finden* ‘находить’ иллюстрирует следующая аналогическая пропорция: $singen : X = finden : fand$ ‘находил’, где $X = sang$ ‘пел’.

Но при этом на аналогическую пропорцию накладываются известные ограничения: для составления такой пропорции необходимо наличие, по крайней мере, трех подходящих для нее членов. Каждый из них должен в чем-то сопоставляться с другим. В данном случае это означает, что с одним из элементов он должен быть схож в отношении вещественного элемента, с другим – в отношении формального. «Так, например, в латинском языке можно составить следующее уравнение *animus* «душа»: *animi* «души» = *senatus* «сенат» : X , но не *animus* : *animi* = *mensa* «стол»: X . Поэтому флексия того или иного слова может испытать на себе аналогическое воздействие со стороны флексий других слов только лишь в том случае, если это слово обладает одной или несколькими формами, образование которых совпадает с образованием таких же форм у других слов» [5, с. 139]. Между тем вышеприведенные пропорции не могут объяснить, почему именно данный класс глаголов или данное сущ. оказали влияние на другой класс или сущ. Для объяснения этого часто используют термин *продуктивность*, который нередко связывают с многочисленностью слов данного типа.

Как мы определили, звуковые законы признаются абсолютно регулярными, не признающими исключений. Процесс аналогии, напротив, «спорадичен и охватывает случаи, которые иначе пришлось бы считать исключениями [из звуковых законов – *Е.В.*], когда формы [слов – *Е.В.*] не изменяются в результате действия звукового закона, а вновь образуются по модели других форм, обычно внутри одной грамматической парадигмы» [6, с. 32]. Такие изменения исключаются из сферы звуковых законов.

С помощью образования по аналогии язык непрестанно добывается более прочной спайки и целесообразной группировки форм. Там, где в результате

звуковых изменений возникли нецелесообразные различия, они могут быть устранены с помощью аналогии.

Парадигматическое выравнивание представляет собой устранение чередования основы (корня) в пределах парадигмы. Процесс выравнивания имеет место в том случае, когда «дифференцировавшаяся форма под воздействием аналогии постепенно вытесняется новообразованием, не содержащим соответствующего различия» [5, с. 240]. В отличие от звукового изменения, которое происходит равномерно, при наличии одинаковых фонетических условий, для выравнивания «сходство или различие фонетических условий не имеет значения» [5, с. 244]. Многие благоприятствующие и тормозящие факторы приводят к тому, что процесс выравнивания в различных случаях протекает весьма неравномерно.

Рассмотрим более подробно факторы, оказывающие тормозящее влияние на выравнивание. Во-первых, Г. Пауль выделяет *фонетический фактор*. Суть его состоит в том, что «формы, которые дифференцированы в результате действия многих звуковых законов, в меньшей мере поддаются выравниванию, чем формы, дифференцированные действием только одного звукового закона» [5, с. 245]. Однако, среди рассматриваемых факторов более важную роль имеют прочность связи внутри этимологических групп. Раскрывая суть данного фактора, следует заметить, что эта «прочность зависит от того, насколько близки отдельные формы между собой по значению, и от того, насколько продуктивен способ их образования» [5, с. 246]. Например, связь форм презенса между собой наиболее тесная, чем связь этих форм с формами претерита. В д.-а. языке процесс выравнивания в системе сильных глаголов I-V классов начинается с того, что устраняется различие между формами единственного и множественного числа претерита, причем так, что в результате этого возникает различие между формами единственного числа претерита и формами презенса. Таким образом, со структуралистской точки зрения выравнивание представляет собой устранение алломорфизма в парадигме. По мнению Г. Коха, устранение алломорфизма является следствием перераспределения алломорфов [7, с. 229]. В основе перераспределения алломорфов лежит способность алломорфов заменять друг друга в определенном контексте. В большинстве случаев невозможно предсказать, какой алломорф «выиграет» в результате парадигматического выравнивания. Однако можно выделить несколько факторов, оказывающих влияние на этот выбор:

1) парадигматическая частотность: «побеждает» тот вариант морфемы, который встречается в большинстве форм;

2) остальные алломорфы вытесняются тем алломорфом, который встречается словоформе, выражающей семантически главные категории в парадигме: единственное число, именительный падеж, третье лицо, настоящее время, изъявительное наклонение;

3) «выживает» тот алломорф, который наиболее схож с инвариантными морфемами, встречающимися в схожих парадигмах. [7, с. 231].

Проведенный анализ языкового материала позволяет заключить, что корневые чередования единственного и множественного числа претерита индика-

тива сильных глаголов IV и V классов, функционирующие в д.-а. языке, претерпевают качественные изменения в с.-а. период. Вплоть до конца XIV века в с.-а. языке претериальные формы единственного и множественного числа индикатива сохраняют архаичность, то есть наследуют д.-а. морфонологическое чередование корневых гласных. Это видно из следующих примеров.

1) единственное число претерита индикатива: форма *spak*

Nought o word *spak* she more [9].

«Она не сказала больше ни слова»

2) претерит множественного числа: форма *spēken*

Hii *speken* mid reade; for hii hadden neode [12].

«Они говорили с мудростью, потому что у них была нужда»

Начиная с конца XIV века в функционировании чередования претериальных форм индикатива происходят качественные изменения. А именно: наблюдается вариация употребления претериальных форм единственного и множественного числа. Например:

1) единственное число претерита индикатива: форма *spak*

Thenne *spak* sir Gawayne and sayd [13].

«Затем говорил сэр Гавейн и сказал ...»

2) множественно число претерита индикатива:

а) форма *spaken*

The thing into which men hopiden, and to which *men spaken* [14].

«Вещь, в которую люди верили и о которой люди говорили»

б) форма *spak*

Thenne after souper *they spak* of one thyng and other [13].

«Затем после ужина они говорили о разных вещах»

Таким образом, имеется сосуществование формы *spaken*, являющейся результатом парадигматического выравнивания форм единственного и множественного числа, возникшего во избежание омонимии форм множественного числа презенса и претерита, и формы единственного числа *spak* в контексте множественного. Другими словами, наблюдается процесс нейтрализации оппозиции единственного и множественного числа вследствие действия механизма пропорциональной аналогии со слабыми глаголами.

Тексты конца XV в. показывают, что к этому времени оппозиция ед. и мн. числа полностью устранена, то есть формы единственного числа претерита индикатива употребляются в контексте мн. числа уже регулярно. Например:

1) единственное число претерита индикатива: форма *spak*

He coud nocht be still,

Bot *spak* ... [11]

«Он не мог быть спокойным, но говорил ...»

2) множественное число претерита индикатива: форма *spak*

... thai *spak* more spedelie [10].

«... они говорили быстрее»

Следовательно, есть основания полагать, что процесс нейтрализации морфонологических чередований в претериальных формах сильных глаголов IV и V классов начинается приблизительно в конце XIV века и заканчивается в кон-

це XV в. К тому же изменяется уровень, на котором функционируют чередования. В д.-а. период чередование гласных *e – a* (презент индикатив и претерит оптатив-претерит индикатив) выполняло морфонологическую функцию, противопоставляя множественное число презенса индикатива и претерита оптатива единственному числу претерита индикатива наряду с окончанием *–en* (множественное число презенса индикатива и претерита оптатива) и нулевым окончанием (единственное число претерита индикатива). В с.-а. период оно становится морфологическим, то есть единственным показателем грамматической категории, выражая противопоставление по времени и наклонению, так как окончание *–e(n)* является нейтральным ко времени, выражая теперь только множественное число.

* * *

1. Аракин В.Д. Сравнительная типология английского и русского языков. М.: Просвещение, 1989. 254 с.
2. Бархударов Л.С. Очерки по морфологии современного английского языка. М.: Высшая школа, 1975. 155 с.
3. Кубрякова Е.С., Панкрац Ю.Г. Морфонология в описании языков. М.: Наука, 1983. 119 с.
4. Маслов Ю.С. Введение в языкознание. СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия», 2005. 304 с.
5. Пауль Г. Принципы истории языка. М., 1960. 203 с.
6. Chaucer, Geoffrey, *The Canterbury tales, Troilus and Criseyde* (См.: <http://www.hti.umich.edu/c/cme>, по состоянию на 27.04.2019).
7. Dunbar, William. *The tretis of the twa mariit women and the wedo* (См.: URL: <http://www.georgetown.edu/labyrinth/library/me/me.html> (дата обращения: 27.04.2019)).
8. Fox A. *Linguistic Reconstruction*. OUP: 1995. 201 с.
9. Henryson, Robert. *The morall fabillis of Esope the Phrygian* (См.: URL: <http://www.hti.umich.edu/c/cme> (дата обращения: 27.04.2019)).
10. Koch H. *Reconstruction in morphology. The Comparative Method Reviewed. Regularity and Irregularity in Language Change*. Ed. by M. Durie and M. Ross. New York - Oxford, 1996. 139 с.
11. Layamon. *Brut* (См.: URL: <http://www.hti.umich.edu/c/cme> (дата обращения: 27.04.2019)).
12. Malory, Thomas. *Le Morte Darthur* (См.: URL: <http://www.georgetown.edu/labyrinth/library/me/me.html> (дата обращения: 27.04.2019)).
13. Recock, Reginald. *The repressor of over much blaming of the clergy* (См.: URL: <http://www.georgetown.edu/labyrinth/library/me/me.html> (дата обращения: 27.04.2019)).
14. Szemerényi O. *Introduction to Indo - European Linguistics*. Oxford: Clarendon, 1996. 401 с.

Н.А. Вуттке,
к. филол. н., доцент
СГУ им. Питирима Сорокина
г. Сыктывкар, Россия

УПРАВЛЕНИЕ КАК ВИД СИНТАКСИЧЕСКОЙ СВЯЗИ СЛОВ

В статье рассматриваются проблемы управления как одного из видов синтаксической связи слов. Определяются лингвистическая природа управления как морфолого-синтаксического явления, виды управления и критерии их выделения, типы отношений и степень участия отдельных языковых средств в реализации управления.

Ключевые слова: управление, валентность, сильное и слабое управление, объектные и адвербиальные структуры, предлоги

N.A. Vuttke,
PhD, Assistant professor
Sykytyvkar State University named after Pitirim Sorokin

REGIMENT AS A KIND OF SYNTACTIC CONNECTION OF WORDS

Abstract. *The article deals with the problems of regiment as one of the types of syntactic connection of words. The linguistic nature of regiment as a morphological and syntactic phenomenon, types of regiment and criteria for their allocation, types of relations and the degree of participation of individual linguistic means in the implementation of regiment are determined.*

Keywords: *regiment, valence, strong and weak regiment, object and adverbial structures, prepositions.*

Понятие управления по-разному трактуется в лингвистической литературе. Анализ различных точек зрения позволяет выделить ряд наиболее значимых, на наш взгляд, составляющих этого явления.

1. Управление - вид подчинительной связи, при которой главенствующий компонент (в дальнейшем – ГК) словосочетания требует постановки зависимого компонента (в дальнейшем – ЗК) в определенной грамматической форме;
2. Управление используется исключительно для реализации подчинительной связи, в которой участвуют имена, обладающие категорией падежа;
3. У синтаксических построений, образованных на основе управления, ЗК оказывается маркированным. Маркером служит показатель связи, который содержится именно в составе ЗК, в частности, флексия имени существительного;
4. Управление как вид подчинительной связи есть связь, исходящая от ГК словосочетания к компоненту зависимому, т.е. связь прямая и односторонняя;
5. В зависимости от наличия/отсутствия предлога при зависимом компоненте различают предложное и беспредложное управление;
6. Способностью к управлению обладают все знаменательные части речи;
7. В основе управления лежит ряд факторов, к которым, в частности, относятся: а) категориальная семантика ГК. Ср. управление ряда глаголов и образованных на их основе девербативов в следующих примерах: «ненавидеть кого-л.» и «ненависть к кому-л.», «sich interessieren für etw.» и «das Interesse an etw.»; б) словообразовательная структура главенствующего слова. Ср.: «добратся до дома», «накинуться на неприятеля», «Mitleid mit j-m haben», «Zuneigung zu j-m haben», «auf etw. aufpassen»; в) лексико-грамматические свойства главенствующего слова, например, его переходность. Ср.: «чувствовать боль» и «бояться боли»; г) лексическая семантика ГК. Ср. зависимость управления от семантических факторов, проявляющуюся в унификации управления близких по смыслу слов в немецком языке. Например, с предлогом «an» употребляются существительные «Freude», «Vergnügen»,

«Gefallen», «Lust», «Spas»; с предлогом «zu» – существительные «Neigung», «Sympathie», «Liebe»; д) валентность как проявление особенностей лексической семантики главенствующего слова; 8. В зависимости от сочетательных потенций главенствующего слова различают управление одиночное и двойное, сильное и слабое, обязательное и факультативное, предсказуемое и непредсказуемое и др.

Представляется, однако, что ряд вышеперечисленных факторов, лежащих в основе управления, носит либо дискуссионный, либо формальный, вторичный характер и подчинен, на наш взгляд, фактору основному, первичному – валентностным свойствам ГК. Нетрудно, например, заметить, что так называемые приставочные глаголы, а также глаголы переходные в аспекте их лексической семантики синсемантически и прежде всего поэтому нуждаются в распространении. Кроме того, языковой материал изобилует примерами «немаркированного» или «неморфологического» управления. Как случаи немаркированного управления следует квалифицировать, в частности, предложные словоформы одного сочинительного ряда, подвергшиеся структурному стяжению в результате редукции общего ЗК. Ср.: «До и после полуночи» (название телепередачи). «Портниха, у и от которой так пахнет касторкой» (М. Цветаева). Явление такого рода широко представлено и в немецком языке. Однако, в отличие от русского языка, где обязательным условием стяжения является тождественность падежной формы ЗК, в немецком падеж зависимой словоформы предопределяется последним, непосредственно контактирующим с именной словоформой предлогом, что, в свою очередь, ставит под сомнение факт облигаторной соотносительности управления и флексии. Ср.: «die Familien mit und ohne Kinder» (Akk.), «die Familien ohne und mit Kindern» (Dat.). Ср. также двойное использование предлога «bis», когда с флексией соотносится только один, непосредственно примыкающий к зависимому слову предлог, например: «Er begleitete sie bis vor das Haus»; «Die Bücher liegen bis unter die Decke».

Особо следует отметить активное использование в зависимой позиции лексики нефлексивного типа, а также функциональных аналогов имени существительного – отдельных субстантивных групп и даже целых предложений. Например: «Von Ich zu Wir» (DDR- Losung); «Keiner kümmert sich um sein Woher und Wohin» (Н. Piontek); «Peter Handke ist mit «Mein Jahr in der Niemandsbucht» auf Bestseller – Kurs» («Stern»); «Es gibt aber eine bessere Geschichte, die von dem kleinen Mädchen, das seine sieben verschollenen Brüder suchen geht und das neben einem Dinglein als Andenken an seine Eltern nichts anderes mitnimmt als einen Krug für wenn es Durst hat, einen Laib Brot für wenn es Hunger hat und ein Stühlchen für wenn es müde ist» (Peter Bichsel). Приведенные примеры демонстрируют не только отсутствие какой-либо соотносительности между управлением и флексией, но и позволяют сделать вывод о том, что немаркированность управления является непременным условием многочисленных функциональных межкатегориальных замен, обуславливающих компактность и разнообразие языковой презентации высказывания.

Трактовка управления как связи односторонней, основанной на активности ГК словосочетания и пассивности компонента зависимого, представляется нам

не совсем корректной. Вообще, роль зависимого компонента в управлении, как нам кажется, несколько занижена. Для теории управления, на наш взгляд, принципиальное значение имеет разграничение двух видов валентности, предложенное В.Г. Гаком, – валентности активной и валентности пассивной: под активной валентностью понимается способность слова присоединять ЗК, под пассивной – способность слова присоединяться к ГК словосочетания [3, с. 80]. Поскольку, в свою очередь, зависимые предложно-падежные формы обладают различной степенью тяготения к ГК, логично считать степень экспликации пассивной валентности одним из показателей качественной стороны или силы управления. Так, большинство объектных предложно-падежных форм, взятых самих по себе, в аспекте их семантики многозначно. Их моносемантизация достигается за счет активной левосторонней связи, т.е. за счет соотношения с конкретной глагольной лексемой. Подтверждением незначимости объектных словоформ в изолированной позиции может служить тот факт, что они, как правило, употребляются в присловной позиции и не входят в репертуар так называемых свободных синтаксем. Например, словоформы «В Берлине», «На дачу» в локальном значении могут употребляться самостоятельно. Объектное же значение этих словоформ реализуется только в присловной связи. Ср.: «sich in Berlin verlieben» «auf die Datsche aufpassen». Вместе с тем, складывается впечатление, что в основе употребления так называемых свободных синтаксем лежит не критерий их лексической самодостаточности, а общепринятая закреплённость за этими словоформами того или иного значения. Получается, таким образом, что ряд синтаксем употребляется в самостоятельной позиции не потому, что они что-либо означают. Наоборот, они означают что-либо, потому что употребляются самостоятельно.

Связь объекта с глаголом имеет онтологический характер: в реальной действительности объект неотделим от соотносимого с ним действия. Характеризуя объектные отношения на примере переходных глаголов, Н.Д. Арутюнова отмечает двунаправленность детерминации компонентов объектных словосочетаний: в плане содержания глагол детерминирует семантически завершающее его имя, а в формально-грамматическом плане имя детерминирует глагол. Разная направленность отношений детерминации при управлении, по мнению Н.Д. Арутюновой, создает двусторонность этой связи [1, с. 273-274]. Будучи верной по своей сути, трактовка управления Н.Д. Арутюновой, тем не менее, не исключает некоторого ее уточнения. Известно, что в объектных построениях, возникающих на основе управления, ЗК призван детерминировать глагол прежде всего в плане содержания. Ср. различные значения глагола «писать», детерминируемые посредством ЗК, в следующих примерах: «писать стихи/ лекцию/ картины/ музыку». Таким образом, призванный детерминировать содержание глагольной лексики, ЗК сам испытывает содержательную детерминацию со стороны глагола. Что же касается формально-грамматической детерминации глагола субстантивом, то она, на наш взгляд, имеет вторичный характер и может быть истолкована как своего рода производное детерминации содержательной. Если, однако, допустить, что в основе выделенных видов детерминации лежат валентностные потенции компонентов словосочетания, то мож-

но констатировать, что суть управления заключается в совмещении двух валентностей - валентности господствующего и валентности зависимого компонента. Такое совмещение и задает двунаправленность управления как вида синтаксической связи. Можно предположить, что сила управления и кроется в двунаправленности этого вида связи; соответственно, слабое управление может быть в таком случае истолковано как связь односторонняя, однонаправленная.

Вместе с тем, нередко на основе управления могут возникать и обстоятельственные отношения. Например, обстоятельственные компоненты могут проецироваться валентностными свойствами глаголов, в частности, такими особенностями их семантики, как синсемантическая и/или многозначность. Речь идет прежде всего о глаголах местонахождения и перемещения. Например: «пройти на веранду / в коридор», «поселиться на хуторе / в городе» «пребывать в Германии / на даче», «in Berlin leben», «sich bei den Verwandten aufhalten». Как явствует из примеров, обстоятельственные словоформы в отличие от словоформ с объектным значением обладают большей возможностью лексической модификации и, соответственно, многообразием возникающих при этом падежных форм, относительной смысловой и структурной самодостаточностью, т.е. определенной авалентностью. Таким образом, призванные детерминировать глагол в формально-грамматическом и/или семантическом плане, обстоятельственные словоформы сами по себе не испытывают потребности в семантической детерминации со стороны глагола, что, в свою очередь, свидетельствует об односторонности связей, лежащих в основе построений анализируемого типа. Как уже отмечалось выше, связь односторонняя, однонаправленная трактуется нами как слабое управление. Кроме того, необходимо отметить следующую особенность присловных обстоятельственных распространителей: их речевая презентация задается, с одной стороны, глаголом как ГК словосочетания, с другой – лексической или грамматической семантикой ЗК, его возможностями сочетаться с тем или иным предлогом. Такие случаи следует квалифицировать как случаи так называемого обратного управления. Ср: «nach Deutschland, in den Kaukasus, auf die Krim fahren», «sich auf/über die Ferien freuen», «in/nach einer Woche die Prüfung wiederholen», «жить на Кубе» и «жить в Европе», «зайти в квартиру» и «зайти на чердак». Вместе с тем, спорным остается грамматический статус присловных обстоятельств. Например, по мнению Н.Д. Арутюновой, различие дополнений и обстоятельств проводится обычно на семантическом уровне: элементы, требуемые семантикой глагола, считаются дополнениями, а члены, присутствие которых не обязательно для смыслового насыщения глагола, рассматриваются как обстоятельства. Так, в сочетаниях типа «поехать в Киев /домой/сюда» Н.Д. Арутюнова усматривает дополнения [1, с. 245]. Аналогичным образом квалифицирует обстоятельства В.В. Богданов. Если локативное значение, полагает он, валентно необходимо при предикате, его можно рассматривать как аргумент, а на синтаксическом уровне интерпретировать как актант. Например: «Он выехал из Ленинграда», «Он приехал в Москву», «Дом находится на холме» [2, с. 96]. Более осторожно по этому поводу высказывается И.П. Распопов, выделяя среди многочисленных разрядов дополнений группу дополнений обстоятельственного типа или обстоятельствен-

ные дополнения [5, с. 61-63]. На наш взгляд, логичнее было бы трактовать адвербиальные ЗК в присловной позиции не как дополнения, а как обстоятельства по двум причинам. Во-первых, как мы пытались показать, обстоятельственные словосочетания отличаются от объектных не только по характеру связей, лежащих в их основе, но и по способу заданности формы ЗК. Во-вторых, трактовка присловных обстоятельств как дополнений лишь на том основании, что они необходимы для смыслового наполнения глагола, при всей привлекательности такой постановки вопроса, может представлять определенные трудности с точки зрения грамматического разбора предложения как в школе, так и в вузе, ориентированного по традиции на узнавание членов предложения по местоименным вопросам.

Таким образом, управление представляет собой исторически сложившееся сложное морфолого-синтаксическое образование со многими особенностями, индивидуально присущими тому или иному языку. Понятно, что в так называемых нефлективных языках управление имеет явную синтаксическую природу и выполняет сугубо «строевую» функцию. В применении к флективным языкам управление в аспекте синхронии может быть истолковано как своего рода устоявшиеся правила или нормы морфологического оформления синтаксических связей слов. Мера нормативности обычно считается критерием правильности /неправильности речи. Ср., например, типичные для русского языка ошибки в управлении: «Сообщаем подробности о пребывании итальянской делегации в Сыктывкаре» вместо «Сообщаем подробности пребывания...», «Передавайте оплату за проезд» вместо «Передавайте плату за проезд», «Присоединяйся в наш дружный коллектив» (реклама сети магазинов «Ридер») вместо «Присоединяйся к нашему дружному коллективу». С другой стороны, управление не есть нечто раз и навсегда данное, постоянное, неизменяемое. Наблюдения над современным немецким языком позволяют констатировать многочисленные случаи немаркированного или модифицированного управления. Отсутствие флексии многие исследователи, как правило, автоматически связывают с понижением значимости словоизменения и, соответственно, с тенденцией языка к аналитическому типу передачи грамматических категорий, при котором, в частности, основным средством выражения и дифференциации отношений между словами становятся предлоги [4, с. 99]. Не вступая в дискуссию по этому вопросу, отметим, однако, что выводы об отношении предлогов к аналитическим образованиям и наличию восполняющего падежную систему собственно предложного управления отчасти являются дискуссионными, хотя бы уже по причине отсутствия однозначной трактовки самого понятия аналитизма, а также детального объективного описания лексической семантики предлогов. Перспективным в этой связи представляется дифференцированный подход к решению проблемы, учитывающий прежде всего особенности лексической семантики предлогов, степень участия в формировании падежного значения наряду с предлогом обоих компонентов словосочетания, разноуровневый характер проявления аналитизма. Первостепенной задачей в этой связи остается выявление на основе дифференцированного подхода роли предлогов как управляющих лексических единиц. В любом случае, если предлоги и обладают способностью к управле-

нию, то это какое-то иное управление, отличное от управления, реализуемого знаменательными словами.

Таким образом, признавая, что в основе управления лежат валентностные свойства слова, мы неизбежно сталкиваемся с проблемой разграничения двух взаимосвязанных, но разных понятий – понятия валентности и понятия управления. Валентность, на наш взгляд, может быть квалифицирована как связь вообще; управление же, будучи ориентированным во флективных языках на заданность падежной формы имени, есть частный случай реализации и оформления этой связи. Очевидно, с учетом нормативного характера управления, последнее может быть квалифицировано как застывшая, реликтовая валентность. В свою очередь, участие обстоятельств в реализации валентностных свойств слова позволяет по-иному квалифицировать их место в иерархии членов предложения. Представляется, что решение вопроса о синтаксических связях слов возможно, в частности, за счет расширения лингвистической аксиоматики, позволяющего иначе взглянуть на традиционные языковые проблемы.

* * *

1. Арутюнова Н.Д. Синтаксис // Общее языкознание. Внутренняя структура языка. М., 1972. С.259-343.
2. Богданов В.В. Семантико-синтаксическая организация предложения. Л., 1977. 204 с.
3. Гак В.Г. Валентность // Большой энциклопедический словарь. Языкознание. М., 2000. С.79-80.
4. Милославский И.Г. Морфологические категории современного русского языка. М., 1981. 254 с.
5. Распопов И.П. Строение простого предложения в современном русском языке. М., 1970. 191 с.

Ж.К. Гух,
канд. филолог. наук, доцент
СГУ им. П. Сорокина
г. Сыктывкар, Россия

В.О. Крутогорова,
студент 5 курса Института иностранных языков
СГУ им. П. Сорокина
г. Сыктывкар, Россия

СЕМАНТИКО-СИНТАКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НЕМЕЦКОГО ГЛАГОЛА *SICH SEHNEN*

*Статья посвящена исследованию семантических и синтаксических особенностей немецкого глагола *sich sehnen*. Основными методами исследования при этом являются метод семантических примитивов А. Вежбицкой, аналитическое толкование лексемы по методу Ю.Д. Апресяна, а также обработка и интерпретация статистических данных и примеров из текстовых корпусов электронного словаря немецкого языка DWDS.*

Ключевые слова: *немецкий глагол *sich sehnen*, глагол состояния, лексическое значение, семантический примитив, аналитическое толкование лексемы, синтаксическая характеристика*

Zh. K. Gukh,
PhD, Associate professor
Syktyvkar State University named after Pitirim Sorokin
Syktyvkar, Russia

V.O. Krutogolova,
5th year student department of Foreign languages
Syktyvkar State University named after Pitirim Sorokin
Syktyvkar, Russia

SEMANTIC AND SYNTACTICAL PECULIARITIES OF THE GERMAN VERB *SICH SEHNEN*

Abstract. The article focuses on the semantics and syntactical characteristic of the German verb *sich sehnen*. The research bases on the method of semantic primitives of A. Wierzbicka, on the analytical definition of lexemes according to Ju. Апресян's method and on the interpretation of data and examples which are to be found in the textual corpora of the digital German dictionary DWDS.

Keywords: the German verb *sich sehnen*, stative verb, lexical meaning, semantic primitive, analytical definition of the lexeme, syntactical characteristic

Немецкий глагол *sich sehnen* представляет собой слово, которое не так легко перевести на русский язык. Например, в электронном словаре «Мультитран» даны следующие варианты перевода: стремиться (к кому-л., чему-л.), жаждать, заскучать (о ком-л., о чем-л.), тосковать [8]. В словаре словообразовательных элементов немецкого языка он переводится как «тосковать», а производное от него существительное *Sehnsucht* – «стремление, страстное желание, тоска» [5, с. 402]. Настоящая статья ставит целью выявление семантико-синтаксических характеристик глагола *sich sehnen* на основе лингвистических методов исследования, что может способствовать умению правильно использовать глагол изучающими немецкий язык как иностранный.

Для начала следует определить, к какому семантическому классу глаголов относится *sich sehnen*. В лингвистике известны различные классификации глаголов по отношению к разным языкам. Остановив свой выбор на классификациях В.С. Петунина и Ю.Д. Апресяна [4, с. 18; 1, с. 43], как проливающих свет на грамматическую и лексическую семантику интересующего нас глагола, мы можем сказать следующее. Из выделяемых В.С. Петуниным четырех видов событийности (*Arten des Geschehens*) – состояние (*Zustand*), процесс (*Vorgang*), «занятость» (*Tätigkeit*) и воздействие (*Handlung*) и соответственно четырёх классов глаголов – глагол *sich sehnen* обозначает состояние. Носитель событийности пассивен, событие статично и не направлено на объект, т.е. событийность осуществляется без активного воздействия ее субъекта на объект.

Ю.Д. Апресян выделяет более 15 главных классов предикатов для русского языка: действие, деятельность, занятие, поведение, воздействие, процесс, проявление, событие, положение в пространстве, локализация, состояние, свойство, способность, параметры, существование, отношение, интерпретация. Класс предикатов «состояние» определяется как «глагол, в значении которого

обнаруживается семантический кварк стативности, или, что технически то же самое, которому приписан этот нетривиальный семантический признак», что такое стативность, он, однако, не определяет. В русском языке состояния чаще всего обозначаются такими глаголами, как знать, считать, сомневаться, понимать (что Р); хотеть, желать, жаждать; видеть, слышать, обонять; болеть, зудеть; бояться, радоваться, сердиться; нуждаться [1, с. 43].

Отнести глагол *sich sehnen* к классу «состояние» позволяют следующие морфолого-синтаксические рефлексы: 1) данный глагол не имеет форм повелительного наклонения (нельзя сказать **Sehne dich!*) и страдательного залога (глагол используется только в активном залоге); 2) данный глагол не сочетается с обстоятельством цели, нельзя сказать: **Ich sehne mich, um zu Infinitiv*, или **Ich sehne mich zwecks Gen./ zu Dat.*; 3) глагол *sich sehnen* является двухвалентным (требует 2 обязательных актанта).

Ю.Д. Апресян подразделяет каждый класс на большое число подклассов, которые возникают на основе новых семантических признаков. Классическими состояниями являются физические (видеть), физиологические (болеть), ментальные (знать, думать, считать), волевые (хотеть), эмоциональные (бояться, грустить, радоваться), материальные (нуждаться), социальные (женат, замужем) [1, с. 38].

Следующий шаг в изучении лексической семантики *sich sehnen* – определить, какие подклассы состояния скрываются в его значении. Чтобы раскрыть сложную концептуальную структуру глагола *sich sehnen*, мы обратились к языку семантических примитивов А. Вежбицкой и к методу аналитического толкования Ю.Д. Апресяна.

В своих исследованиях А. Вежбицкая использует семантическую теорию «ЕСМ», которая расшифровывается как «Естественный семантический метаязык», т.е. «ядро, общее для всех естественных языков, полученное путем эмпирических межъязыковых сопоставительных исследований» [3, с. 159]. Преимущество данной теории её автор видит в следующем: во-первых, с помощью данного метаязыка можно описать значение слова понятным, но строгим, основанным на определенных принципах, способом. Во-вторых, использование ЕСМ позволяет с точностью представить семантический инвариант любого слова в понятной и стандартизированной форме. В-третьих, ЕСМ можно применить для объяснения значения слова в виде понятных слов и синтаксических конструкций. В-четвертых, ЕСМ состоит из *семантических примитивов* – неопределимых, простых и лингвистически универсальных концептов. Таким образом, А. Вежбицкая использует для толкования слов максимально простые смыслы, которые она называет семантическими примитивами. Приведем набор универсальных семантических примитивов А. Вежбицкой [2, с. 53] и курсивом выделим те примитивы, которые существенны для определения значения глагола *sich sehnen*.

Субстантивы: я, ты, *некто/лицо*, *нечто/вещь*, люди, тело.

Детерминативы: этот, тот же, другой.

Квантификаторы: один, два, несколько/немного, весь/все, много/многие.

Атрибуты: *хороший*, *плохой*, большой, маленький.

Ментальные предикаты: думать, знать, хотеть, чувствовать, видеть, слышать.

Речь: сказать, слово, правда.

Действия, события, движение: делать, произойти/случиться, двигаться.

Существование и обладание: есть (имеется), иметь.

Жизнь и смерть: жить, умереть.

Логические концепты: не, может быть, мочь, потому что/из-за, если, если бы (контрафактическое).

Время: когда/время, сейчас, после, до, долго, недолго, некоторое время.

Пространство: где/место, здесь, ниже/под, выше/над; далеко, близко; сторона, внутри.

Интенсификатор, усилитель: очень, больше.

Таксономия, партономия: вид/разновидность, часть.

Сходство: вроде/как.

Вопросом семантического метаязыка также занимался Ю.Д. Апресян. Он исходит из того, что «значения всех содержательных единиц данного языка – лексических, морфологических, синтаксических и словообразовательных – должны быть описаны на одном и том же семантическом метаязыке. В качестве семантического метаязыка используется некий упрощенный и стандартизированный подъязык описываемого естественного языка со своим словарем и грамматикой», и толкование рассматривается как основной инструмент изучения языковых значений [1, с. 537]. Согласно Ю.Д. Апресяну, «семантическим примитивом называется семантически настолько простая лексема, что она не может быть истолкована через какие-либо другие лексемы данного языка так, чтобы при этом в толкованиях не получалось замкнутого круга» [там же].

Ю.Д. Апресян приводит список простейших слов-смыслов, которые используются в толкованиях всех типов языковых единиц (выделим курсивом интересные нас слова-смыслы): делать, воспринимать, хотеть, мочь, чувствовать, знать, считать, говорить, существовать, быть, находиться, предшествовать, я, отношение, объект, время, пространство, причина, условие, свойство, часть, число, количество, норма, ситуация, один, такой что, хороший, больше, не и др.

По словам главы Московской семантической школы, на семантическом метаязыке строятся аналитические толкования лексем, представляющие собой многослойные структуры, в которых выделяется до 5 слоев смысла (ассерция, пресуппозиция, модальные рамки, рамки наблюдения, мотивировка). Ассерция – та часть значения лексем, которая подвергается действию отрицания, в то время как пресуппозиция представляет собой такие компоненты смысла, которые составляют некоторый семантический фон, без соблюдения истинности которых высказывание не может быть интерпретировано, т.е. высказывание просто является аномальным. Например, к пресуппозициям предложения «Я рада тебя видеть» можно отнести: «Ты и я знаем друг друга, раньше мы встречались, я хорошо отношусь к тебе». Ни одно из этих значений не может отрицаться, чтобы не исказился смысл: *Ты и я не знаем друг друга, но я рада тебя видеть. Модальная рамка, по мнению Ю.Д. Апресяна, – это та часть значения

лексемы, в которой фиксируется оценка предмета сообщения со стороны говорящего или – реже – слушающего. Модальные рамки не являются обязательной частью лексических и грамматических значений. Мотивировкой называют ту часть значения лексемы, в которой объясняется, зачем было предпринято обозначенное лексемой действие. Та часть значения лексемы, в которой фиксируется положение наблюдателя относительно реальных актантов описываемой ситуации, называется рамкой наблюдения [1, с. 18].

Сравнив семантический метаязык А. Вежбицкой и Ю.Д. Апресяна, можно сделать вывод, что они оба занимались вопросом ЕСМ, как можно дать толкование слова с помощью семантических примитивов простым, доступным языком. А. Вежбицкая строила свое исследование на примерах существительных из разных языков, а Ю.Д. Апресян изучал семантический метаязык на примере русских глаголов.

Отталкиваясь от методов исследования и примеров А. Вежбицкой и Ю.Д. Апресяна, приступим к рассмотрению значения глагола. Модель всех возможных вариантов предложений с данным глаголом можно представить как *X sehnt sich nach P*. X – всегда одушевленное лицо, субъект состояния, P – пропозициональный актант. С точки зрения категориальной семантики существительное или местоимение в качестве дополнения могут быть одушевленными или неодушевленными, но на самом деле они представляют собой пропозициональный (иначе: предикатный) актант. За ними скрывается целая ситуация. Приведем пример: *sie sehnt sich nach der Liebe ihrer Mutter*, где *nach der Liebe ihrer Mutter* будет пропозициональным актантом. Данный предикатный актант может получить форму придаточного предложения: *Sie sehnt sich danach, dass ihre Mutter sie liebt*, либо инфинитивной конструкции: *Sie sehnt sich danach, von der Mutter geliebt zu werden*. P в данном случае – быть любимым матерью, а пропозиция имеет вид «мать – любить – X». Другой пример: «*Die Mehrheit fährt nach wie vor Auto und sehnt sich nach einem Haus im Grünen*» [Berliner Zeitung, 01.03.1999]. Здесь предикатный актант *nach einem Haus im Grünen* репрезентирует ситуацию /пропозицию «X – иметь – дом за городом».

Используя простейшие слова-смыслы названных авторов, попробуем сначала выяснить, что происходит с X:

X думает о P. (ментальное состояние)

X знает, что P далеко / не имеется. (ментальное состояние)

X очень хочет, чтобы P было близко / было. (волевое состояние)

X понимает / считает / знает, что P не может быть близко / не может быть. (ментальное состояние)

X нуждается в P. (физиологическое состояние)

X думает, что P ему жизненно необходимо. (ментальное, физиологическое состояния)

X думает / знает, что P невозможно. (ментальное состояние)

Когда X думает о P, он чувствует нечто плохое. (ментальное, эмоциональное, физиологическое состояния).

Таким образом, ситуация, обозначаемая глаголом *sich sehnen*, включает волевые состояния (примитив «хотеть»), ментальный процесс («знать, думать,

считать, понимать)), физиологические и материальные состояния («нужда, потребность») и эмоциональные переживания («чувствовать»).

Теперь дадим толкование глагола *sich sehnen* с опорой на метод анализа А. Вежбицкой:

Человек X чувствует что-то.

Далее мы описываем ситуацию, когда человек что-то чувствует.

- человек думает что-то такое:

что-то далеко / что-то не имеется

поэтому этот человек чувствует, что ему чего-то не хватает

- затем этот человек думает что-то такое:

я очень хочу, чтобы это было близко / чтобы это было

я думаю, это невозможно

- поэтому этот человек чувствует что-то плохое

Приведем несколько примеров и дадим аналитическое толкование лексемы как многослойную структуру с учетом ассертивно-пресуппозитивно-модальных компонентов по методу Ю.Д. Апресяна.

Daniela (13) sehnt sich nach der Liebe ihrer Mutter [Bild, 27.05.2004].

X sehnt sich nach P.

Даниэла (X) мучительно хочет любви / тоскует по любви своей матери (P – быть любимой матерью).

а) X чувствует, что ему не хватает P, X хочет, чтобы было P, но он думает, что он не может иметь P [пресуппозиция];

б) X хочет очень сильно P, но знает, что P далеко / не может быть, поэтому эта ситуация причиняет ему боль [ассерция];

в) X чувствует это, потому что хочет, чтобы было P [мотивировка].

Sie sehnen sich nach der Sonne [Die Zeit, 24.01.2011, Nr. 04].

X sehnt sich nach P. = Они (X) жаждут солнца (P).

а) X знает, что ему не хватает P, и он думает, что P далеко/ не может быть [пресуппозиция];

б) X хочет очень сильно, чтобы случилось P, но X знает, что это не может сейчас или в этом месте случиться, поэтому эта ситуация причиняет ему боль [ассерция];

в) X чувствует это, потому что хочет, чтобы было P [мотивировка].

Sie sehnt sich nach der Vergangenheit [Die Zeit, 01.06.2009, Nr. 13].

X sehnt sich nach P. = Она (X) тоскует по прошлому (P).

а) Раньше X имел P, и тогда X чувствовал что-то хорошее [пресуппозиция];

б) X хочет очень сильно, чтобы снова случилось P. Теперь P нет, и X чувствует что-то плохое [ассерция];

в) X чувствует это, потому что хочет, чтобы снова было P, т.к. X знает, что P хорошо [мотивировка].

Отсюда видно, что в лексическом значении глагола *sich sehnen* переплетены такие подклассы состояния, как **физиологические, ментальные, волевые, эмоциональные, материальные**. Ассертивная часть толкований, на наш взгляд, представлена в **словарной дефиниции** глагола: «*innig, schmerzlich nach*

jmdm., etw. verlangen, jmdn., etw. herbeiwünschen» (иметь глубокое, приносящее боль желание кого-л., чего-л.) [6]. Словарная дефиниция демонстрирует, таким образом, комбинацию ментального, волитивного и эмоционального состояний из ассертивной части смысла.

Интересно заметить, что глагол *sich sehnen* не всегда был возвратным. В средневерхненемецкий период этот глагол имел форму *senen* и имел значение «*sich härmen, liebendes oder schmerzliches Verlangen tragen*» («печалиться, испытывать любящее или мучительное/ приносящее боль сильное желание»). Данное толкование исходит от значения «*schlaff sein*», т.е. «быть вялым». [9 a]. К сожалению, на данный момент мы не можем дать ответ, почему при *sehnen* закрепилось возвратное местоимение. Это требует более пристального внимания к вопросу о возвратности.

Мы задались вопросом, почему после глагола *sich sehnen* следует предлог *nach*, а не *zu*? Согласно этимологическому словарю В. Пфайфера *nach* служит «*zur Bezeichnung einer Richtung und eines räumlichen oder zeitlichen Nacheinanders; от 'nahe, beinahe, danach'*» [9 b]. Другими словами, предлог *nach* используется для обозначения направления и пространственной или временной последовательности; произошел от слов «близко, почти, **вслед за** чем-то». В отличие от *nach* предлог *zu* имеет следующее значение: «*gibt mit der Richtung auch das Ziel an, wohin sich jmd. in einer bestimmten Absicht bewegt*» [9 c]. Предлог *zu* тоже указывает направление, но в данном случае человек движется в направлении к определенной цели с определенным намерением, т.е. *zu* указывает на цель (куда и зачем?), а *nach*, скорее всего, на **стимул** для человека, вслед за которым он идет как реагирующий на этот стимул. Объект при *sich sehnen* доминирует над человеком, который, несмотря на сильное желание иметь Р, остаётся пассивным, не движется к тому, чего он страстно желает, и испытывает боль.

Ситуацию, которую отражает *sich sehnen*, наглядно можно представить через картину Г. Фогелера «*Sehnsucht*». Девушка, сидящая спиной к зрителю, смотрит вдаль. В этой ситуации девушку что-то не устраивает и она хочет, чтобы это что-то было, но понимает, что это неосуществимо сейчас. Она воспринимает это как нечто, чего нет рядом / что далеко от неё. У неё есть очень сильное желание, но она думает, что ситуация не может измениться к лучшему, поэтому она страдает, эта ситуация причиняет ей боль. Эта картина эпохи романтизма пронизана настроением неопределенности, тоски, страдания, одиночества, тяги к чему-то невозможному. Здесь природа представляет собой внешнее выражение внутреннего состояния девушки, изображённой на переднем плане. Ее состояние можно выразить через немецкий глагол *sich sehnen*.

Согласно Ю.Д. Апресяну аналитические толкования «должны в явном виде содержать те смысловые компоненты, на основе которых данная лексема участвует в правилах семантического взаимодействия с другими единицами языка в тексте» [1, с. 18]. Этим объясняется обращение к сочетаемости глагола в тексте, а именно на основе анализа примеров из текстового корпуса *dwds.de*. Ядро текстовых корпусов составляют *DWDS-Kernkorpus* (1900–1999), *DWDS-Kernkorpus 21* (2000–2010), а также корпусные данные из известных немецких газет *Berliner Zeitung* (1994–2005), *Tagesspiegel* (1996–2005), *Die ZEIT* (1946–

2018). Для анализа примеров нам понадобился раздел «статистические данные» (Statistische Auswertungen, подраздел DWDS-Wortprofil), где автоматически дается сгенерированный компьютером результат синтаксической и статистической обработки текстовых корпусов. По какому-либо слову определенной части речи, например, по глаголу *sich sehnen*, словарь дает большое количество систематизированных фактических данных о сочетаемости, которые далее мы интерпретировали. К примеру, по глаголу *sich sehnen* можно найти данные, с какими предложными группами, какими словами в качестве подлежащего, обстоятельствами, в сочетании с какими глаголами он употребляется, и определить частотность компонентов в каждой группе [7].

На основе таблицы 1 можно сделать вывод, что более половины из употребленных с глаголом *sich sehnen* в качестве **подлежащего** существительных являются одушевленными. Из 24 примеров 2 существительных в качестве подлежащего являются неодушевленными (*Land, Herz*), но под существительным *Land* подразумеваются люди, жители страны, а существительное *Herz* выражает стилистическое явление, называемое «метонимия». Остальные существительные в данной таблице являются одушевленными и конкретными, а именно, относятся к классу существительных «человек». Кроме того, здесь встречаются собирательные существительные (например, *Volk, Publikum, Mehrheit*), т.е. они выражают совокупность лиц как одно неделимое целое.

«*Wir wissen, dass sich das Land nach Beruhigung sehnt*» [Die Zeit, 16.06.2010]; «*Männer kriegen keine Kinder und das ist nicht gut so, wenn sich ihr Herz danach sehnt*» [Bild, 25.10.2002]. «*Die Mehrheit fährt nach wie vor Auto und sehnt sich nach einem Haus im Grünen*» [Berliner Zeitung, 01.03.1999].

Таблица 1

Подлежащие в предложении с глаголом *sich sehnen* и их частотность (в статистических данных приводятся 24 единицы)

sie	1259	<i>Volk</i>	66	Kinder	35	<i>Fans</i>	25
er	1060	du	58	<i>Partei</i>	32	*Land	24
ich	1030	Leute	54	<i>Bürger</i>	31	Mädchen	23
wir	452	Mann	48	*Herz	30	<i>Zuschauer</i>	23
Menschen	356	Deutsche	42	<i>Publikum</i>	30	Jugendliche	15
Frau	82	<i>Mehrheit</i>	40	<i>Bevölkerung</i>	27	Junge	13

URL: [https://www.dwds.de/wp?q=sehnen&comp-method=diff&comp=&pos=4&minstat=0&minfreq=5&by=logDice&limit=100&view=table , дата обращения: 20.06.2018]

(Примечание: курсивом выделены собирательные существительные; звездочкой (*) выделены неодушевленные существительные)

В большинстве случаев в качестве **дополнения** с глаголом *sich sehnen* выступают существительные *Ruhe, Liebe, Friede, Freiheit*, которые встречаются в текстовом корпусе онлайн-словаря www.dwds.de более 100 раз каждое (См. ниже табл. 2). Итак, людям больше всего не хватает спокойствия, любви, мира и свободы. Это то, чего они мучительно хотят.

«*Der Mensch sehnt sich nach Ruhe und Einsamkeit und sucht doch Zuflucht in der Masse*» [Die Zeit, 04.05.2005, Nr. 19]; «*Die Protagonisten sind unglücklich, sie sehnen sich nach Liebe und zahlen einen überhöhten Preis dafür*» [Der Tagesspie-

gel, 14.02.2005]; «Auch die Menschen der „befeindeten“ Nationen **sehnen sich nach Frieden und Wohlstand**» [Die Zeit, 06.10.2004, Nr. 41].

В десятку желанного входят также *Geborgenheit* (защищённость), *Wärme* (тепло), *Heimat* (родина), *Normalität* (стандартность), *Zärtlichkeit* (нежность), *Harmonie* (гармония).

Таблица 2

Предложные дополнения с глаголом *sich sehnen* и их частотность

nach Ruhe	206	<i>nach Zuhause</i>	20	nach Befreiung	10	nach Ruhm	8
nach Liebe	184	nach Gerechtigkeit	18	nach Ursprünglichkeit	9	nach Versöhnung	8
nach Friede	117	nach Partnerschaft	17	nach Einfachheit	9	nach Romantik	7
nach Freiheit	117	nach Zuneigung	17	nach Abkühlung	9	nach Wiedersehen	7
nach Geborgenheit	81	nach Erfüllung	15	nach Authentizität	9	nach Gleichheit	7
nach Wärme	73	nach Wohlstand	14	nach Bestätigung	9	nach Neuanfang	7
nach Heimat	55	nach Bindung	13	nach Weite	9	nach Spaß	7
nach Normalität	52	*nach Führer	13	nach Kontinuität	9	<i>nach Hausmannskost</i>	6
*nach dir	46	nach Aufmerksamkeit	13	nach Sex	9	nach Geselligkeit	6
nach Zärtlichkeit	43	<i>nach Heim</i>	13	nach Wandel	9	nach Intimität	6
nach Harmonie	43	nach Leichtigkeit	12	nach Zweisamkeit	8	nach Lebensstil	6
nach Ordnung	41	nach Einsamkeit	12	nach Landleben	8	nach Halt	6
nach Anerkennung	40	nach Autorität	12	nach Gemütlichkeit	8	nach Spaziergang	6
nach Sonne	38	nach Entspannung	12	nach Ablenkung	8	nach Rache	6
nach Rückkehr	33	<i>nach Bier</i>	12	nach Familienleben	8	nach Selbständigkeit	6
nach Gefühl	33	nach Erholung	12	nach Abgeschiedenheit	8	nach Verschnaufpause	5
*nach Vater	31	<i>nach Regen</i>	12	nach Glamour	8	nach Erfrischung	5
nach Erlösung	30	nach Klarheit	11	nach Verlässlichkeit	8	nach Erfolgserlebnis	5
nach Abwechslung	28	nach Unterhaltung	11	<i>nach Dusche</i>	8	nach Trost	5
nach Stille	26	nach Freundschaft	11	nach Gewißheit	8	nach Anonymität	5
nach Glück	26	nach Leidenschaft	11	nach Orientierung	8	nach Rausch	5
nach Frieden	25	nach Schlaf	11	nach Frühling	8	nach Eleganz	5
nach Veränderung	23	nach Reinheit	10	*nach Held	8	nach Komfort	5
nach Stabilität	22	nach Berührung	10	nach Winterpause	8	nach Zuwendung	5
nach Abenteuer	21	nach Schönheit	10	nach Reichtum	8	<i>nach Märchen</i>	5

URL: [https://www.dwds.de/wp?q=sehnen&comp-method=diff&comp=&pos=4&minstat=0&minfreq=5&by=logDice&limit=100&view=table , дата обращения: 20.06.2018]

(Примечание: *курсивом* выделены конкретные существительные; звездочкой (*) выделены одушевленные существительные)

Из таблицы 2 следует, что из 100 примеров с существительными в качестве дополнения только 4 являются одушевленными и 7 – конкретными неодушевленными. Можно сделать вывод, что в качестве дополнения над одушевленными существительными преобладают неодушевленные, а над конкретными – абстрактные.

Рассмотрим подробнее характеристики свободных распространителей, выражающихся на уровне предложения **обстоятельством**. На основе таблицы 3 можно выделить следующие группы наречий со значением:

- степени интенсивности: *sehr, so, mehr, stark, verzweifelt, heftig, innig, müde, inbrünstig, schrecklich, zunehmend.*

Наречия степени интенсивности подкрепляют то, что это чувство очень сильное. Интенсивность чувства, закрепленная уже в значении глагола, взаимодействует со значением наречий.

«*Ich **sehne** mich **so sehr** nach einer festen Beziehung*» [Bild, 25.04.2006].

- образа действия: *heimlich, insgeheim, dringend, vergebens, irgendwie, plötzlich, nacheinander.*

«*Wir wollen das tun, wonach sich im Übrigen doch **heimlich** alle irgendwie **sehnen**: uns hingeben*» [Die Zeit №40, 05.10.2012].

Эти обстоятельства подчеркивают, каким образом это чувство может проявляться (внезапно, тайно, настойчиво).

- длительности: *lange, lang, zeitlebens, längst.*

«*Die Ruhe, nach der sie sich **so lange sehnte**, ist eingekehrt*» [Berliner Zeitung, 17.01.2005].

Эти обстоятельства подчеркивают, что это чувство может продолжаться неопределенное количество времени, долго и даже на протяжении жизни.

- частоты проявления чувства: *wieder, immer, manchmal, mal, oft, gelegentlich, irgendwann, zuweilen, stets, ständig, bisweilen, täglich, einst, wiederum.*

«*Ich frage ihn, ob er sich nicht **manchmal** nach südlichen Ländern **sehne**, zumindest nach der Sonne Italiens*» [Die Zeit №5, 04.02.2013].

Эти обстоятельства подчеркивают, как часто человек может проявлять это чувство (часто, ежедневно, всегда, постоянно).

- с указанием на отрезок или момент времени: *jetzt, heute, zugleich, gleichzeitig, eben, damals, bald, endlich, eher, letztlich, jedenfalls.*

«*Jetzt **sehnt** er sich nach dem ersten Titelgewinn als Trainer.*» [Die Welt, 14.01.2004].

Эти обстоятельства подчеркивают, когда это чувство может проявляться (сейчас, сегодня, прямо сейчас).

Обстоятельства в предложении с глаголом *sich sehnen* и их частотность

sehr	220	gerade	27	zuweilen	10	vergebens	6
so	216	oft	26	wenigstens	10	mittlerweile	6
wieder	181	plötzlich	26	stets	10	täglich	6
mehr	142	eher	24	zeitlebens	9	eben	6
immer	88	wirklich	23	dorthin	9	inbrünstig	5
manchmal	88	stark	23	oben	9	schrecklich	5
jetzt	72	verzweifelt	20	ständig	9	regelrecht	5
heute	60	heftig	19	längst	9	alt	5
mal	53	lang	17	je	9	womöglich	5
geradezu	43	einfach	16	richtig	9	allmählich	5
vergeblich	40	damals	16	endlich	9	dringend	5
lange	40	wohl	16	müde	8	zunehmend	5
offenbar	35	gelegentlich	15	bisweilen	8	einst	5
insgeheim	34	irgendwann	15	letztlich	8	wiederum	5
fast	27	gleichzeitig	13	förmlich	7		
heimlich	27	vielmehr	12	irgendwie	7		
bald	27	innig	10	jedenfalls	7		

URL: [https://www.dwds.de/wp?q=sehnen&comp-method=diff&comp=&pos=4&minstat=0&minfreq=5&by=logDice&limit=100&view=table, дата обращения: 20.06.2018]

В завершение выразим надежду, что наши изыскания будут способствовать созданию целостной картины, отражающей сложное психическое явление, передаваемое глаголом *sich sehnen*.

* * *

1. Апресян Ю.Д. Исследование по семантике и лексикографии. М.: Языки славянских культур, 2009. 568 с.

2. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов. М.: Языки славянской культуры, 2001. 288 с.

3. Вежбицкая А. Универсальные семантические примитивы как ключ к лексической семантике (сфера эмоций) // Жанры речи: сборник научных статей. Саратов: Изд-во ГосУНЦ «Колледж», 2005. С. 157-182.

4. Петунин В.С. Практикум по грамматике немецкого языка. Функционально-познавательный подход. Сыктывкар: Коми госуд. педагог. институт, 1997. 156 с.

5. Словарь словообразовательных элементов немецкого языка / [А. Н. Зуев, И. Д. Молчанова, Р. З. Мурясов и др.]; под рук. [и с предисл.] М. Д. Степановой. М.: Рус. яз., 1979. 536 с.

6. DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache, hrsg. v. d. Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften, URL: <https://www.dwds.de/d/wb-dwds-wb>

7. DWDS-Wortprofil für „sehnen“, erstellt durch das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache, < URL: <https://www.dwds.de/wp?q=sehnen&comp-method=diff&comp=&pos=4&minstat=0&minfreq=5&by=logDice&limit=100&view=table>>, abgerufen am 15.05.2019

8. URL: <https://www.multitran.ru>

9. Pfeifer W. et al., Etymologisches Wörterbuch des Deutschen (1993), digitalisierte und von Wolfgang Pfeifer überarbeitete Version im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache, URL: <https://www.dwds.de/wb>>

a) „sehnen“, in: Wolfgang Pfeifer et al., Etymologisches Wörterbuch des Deutschen (1993), digitalisierte und von Wolfgang Pfeifer überarbeitete Version im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache, URL: <https://www.dwds.de/wb/sehnen> >, abgerufen am 20.05.2019.

b) „nach“, in: Wolfgang Pfeifer et al., Etymologisches Wörterbuch des Deutschen (1993), digitalisierte und von Wolfgang Pfeifer überarbeitete Version im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache, URL: <https://www.dwds.de/wb/nach> >, abgerufen am 20.05.2019.

c) „zu“, in: Wolfgang Pfeifer et al., Etymologisches Wörterbuch des Deutschen (1993), digitalisierte und von Wolfgang Pfeifer überarbeitete Version im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache, URL: <https://www.dwds.de/wb/zu> >, abgerufen am 20.05.2019.

И.С. Нелаева,
магистрант 1032-ИЯз группы
СГУ им. П. Сорокина
Республика Коми, г. Сыктывкар

Научный руководитель: к.ф.н., доцент Ю.Ю. Барышникова

РОЛЬ ПРЕДПЕРЕВОДЧЕСКОГО АНАЛИЗА ПРИ ПЕРЕВОДЕ ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНЫХ ФРАГМЕНТОВ ВОЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ ПРОИЗВЕДЕНИЯ О ВОЙНЕ ЭРНЕСТА ХЕМИНГУЭЯ “A FAREWELL TO ARMS”

В статье анализируются подходы к предпереводческому анализу, выявляется наиболее подходящий алгоритм для повествовательных фрагментов военных действий, а также рассматривается его роль при переводе повествовательного фрагмента военного произведения Э. Хемингуэя “A Farewell to Arms”

Ключевые слова: *предпереводческий анализ, перевод, экстралингвистические факторы, лингвистические факторы, повествовательный фрагмент, повествование, военные действия, индивидуальная манера письма автора, переводческие трансформации.*

I. S. Nelaeva,
Master's Degree Student, group 1032
Syktyvkar State University, Komi Republik, Syktyvkar city.

A scientific supervisor, Cand. Sc. Philology Y. Y. Baryshnikova

THE ROLE OF PRE-TRANSLATION ANALYSIS IN THE TRANSLATION OF MILITARY ACTIONS NARRATIVE FRAGMENTS OF THE BOOK BY ERNEST HEMINGWAY “A FAREWELL TO ARMS”

Abstract: *In the given article we provide the approaches to the pre – translation analysis. We identify the most suitable algorithm to the pre – translation analysis of military actions narrative fragments and identify the role of pre – translation analysis while translation of the story by E. Hemingway “A Farewell to Arms”.*

Keywords: *pre-translation analysis, translation, extratextual factors, linguistic factors, a narrative fragment, narration, military actions, individual manner of writing of an author, translation techniques.*

Перед тем как выполнить тот или иной перевод, переводчику необходимо обратиться к предпереводческому анализу. Так, предпереводческий анализ – это анализ исходного текста, который предшествует созданию текста перевода и направлен на выявление таких доминант перевода, как жанрово-стилевые особенности, синтаксическая организация текста, а также конкретный язык текста [1]. Многие авторы утверждают, что предпереводческий анализ состоит в том, чтобы раскрыть намерение автора и реализацию его в тексте, отмечая и анализируя при этом «сложные» отрывки текста [2].

Для того чтобы подойти к предпереводческому анализу повествовательных объектов, разберемся со структурой предпереводческого анализа в общем.

Выявив различные подходы к структуре предпереводческого анализа, мы выделили наиболее полную и ясную структуру Н.М. Шутовой. Так, переводчик должен выяснить, является ли текст художественным или информативным. Главная задача информативного текста состоит в том, чтобы донести до читателя какую-либо информацию. Таким образом, информативным может быть деловой, технический, публицистический, научный текст. Если переводчик работает с таким текстом, важно будет отобрать необходимую информацию: дату, время, год, названия объектов, имена. Если переводчик работает с художественным текстом, в данном случае нужно выяснить, какие языковые средства использует автор: лексические, синтаксические, грамматические языковые средства.

Следующим важным этапом является изучение структуры текста. Переводчик должен изучить заголовок, инициальный отрывок, основной корпус текста и завершающую часть текста. В основном корпусе текста переводчику очень важно уделить внимание композиционно-речевым формам: повествованию, диалогам, монологам, внутренним монологам и т.д.

На следующем этапе переводчику необходимо исследовать главные лингвистические средства передачи содержания. Здесь важно выявить ведущие стилистические средства, преобладание тех или иных грамматических категорий и структур.

На завершающем этапе, как считает Н.М. Шутова, остается анализ прагматической части текста. Переводчик должен рассмотреть эффективность коммуникации в тексте. Главная задача коммуникации состоит в том, чтобы узнать, стремился ли автор текста привлечь читателя к какой-либо одной главной мысли или же нет, пытался ли он произвести на читателя то или иное эмоциональное или эстетическое воспоминание, или же просто хотел представить определенное количество блоков информации [3]. Также более полную картину дают авторы О.В. Андреева и Н.А. Качалов. Они считают, что для начала переводчик должен исходить из того, что текст по своему составу, структуре, функциям элементов эффективно действует как единое целое, благодаря его внешней и

внутренней системе. Так, переводчик должен исследовать, в каком речевом жанре выполнен текст. Это может быть как бытовой диалог, так и письмо, интервью или публицистическое выступление, сюда могут входить и все виды литературных жанров. Также необходимо выяснить, в каком функциональном стиле выполнен текст. В теоретической литературе выделяется 5 функциональных стилей речи: официально-деловой, публицистический, художественный, научный, разговорный стиль. Переводчик также должен выяснить для себя специфику языка и текста. О.В. Андреева и Н.А. Качалов говорят о важности коммуникативной, композиционно-смысловой и прагматической структуры текста. Коммуникативную структуру текста составляют синтаксис и процессные параметры коммуникации, прагматическую структуру составляют коммуникативная цель автора, характеристики отправителя и реципиента, а также коммуникативный эффект. А в рамках композиционно-смысловой структуры – семантические группы, характер их построения и связи. Также О.В. Андреева и Н.А. Качалов считают, что для лучшего понимания текста перед переводом необходимо отделить главные факты от второстепенных, а также соотнести отдельные части текста. Таким образом, переводчику необходимо выполнить следующие задачи: поделить текст на семантические группы, установить местонахождение основной темы, определить способ изложения мысли. Очень важно определить отношение автора к объекту, его коммуникативное намерение, коммуникативный эффект [4].

Изучив подходы к структуре предпереводческого анализа, был составлен потенциальный алгоритм предпереводческого анализа повествовательного отрывка военных действий:

1. Выявить вид повествовательного дискурса по типу: характеристики активного проявления действия; художественно-стилевой классификации; отношения нарратора к сообщению; повествователя.

2. На следующем этапе необходимо исследовать особенности построения повествовательного фрагмента: от частного к общему или от общего к частному, а также выявить средства выразительности, которые использует автор, чтобы при переводе учесть их особенности.

3. Необходимо выяснить, какие проблемы могут появиться при переводе: дословный перевод, перевод непосредственной последовательности знаков или это проблема, связанная с культурными, стилевыми или временными особенностями.

4. Выявить способы решения этих проблем при помощи лексических и грамматических техник.

5. Выявить индивидуальную манеру письма автора и его точку зрения относительно военных действий.

За основу было взято произведение Э. Хемингуэя “A Farewell to Arms”, при анализе произведения были выявлена следующая манера письма автора: участие в войне повлияло на его особенности передачи образа военных действий. Правдивость стала основой творческой манеры Э. Хемингуэя. Побывав на фронте, автор пишет о том, что ему довелось испытать. Хемингуэй владел телеграфным языком репортажа, поэтому в своих произведениях придерживался

ся краткости, оставляя в подтексте место для чувств и эмоций. Его предложения простые и ясные. Писатель использует так называемый принцип Айсберга, где он сокращает свой первоначальный вариант в 3-5 раз, полагая, что выброшенные куски не исчезнут бесследно, а будут иметь скрытый смысл в тексте повествования [5]. Также автор использует повторяющиеся образы - лейтмотивы, именно так автор передает психологическую атмосферу той или иной ситуации.

Для выявления лингвистических факторов предпереводческого анализа фрагментов военных действий Э. Хемингуэя возьмем пример:

“Outside we ran across the brickyard. A shell burst short near the river bank. Then there was one that we did not hear coming until the sudden rush. We both went flat and with the flash and bump of the burst and the smell heard the singing off of the fragments and the rattle of falling brick. Gordini got up and ran for the dugout. I was after him, holding the cheese, its smooth surface covered with brick dust. Inside the dugout were the three drivers sitting against the wall, smoking” [6].

Автор повествует о реальных фактах военных действий, говоря о снаряде и о взрывной волне, а также ее последствиях: *Then there was one that we did not hear coming until the sudden rush. We both went flat and with the flash and bump of the burst and the smell heard the singing off of the fragments and the rattle of falling brick.*

Так, мы пришли к выводу: по типу характеристики мгновенного действия перед нами **повествование с глаголами активного проявления действия**: *we ran, a shell burst, we both went flat, Gordini got up*. По типу отношения нарратора к сообщению перед нами **объективированное повествование**, где мы не видим эмоций и чувств героев, где читателю необходимо читать их в подтексте.

Автор повествует **от общего к частному**, сначала раскрывая действие снаряда, а затем вытекающие последствия по порядку. В отрывке присутствуют как **синтаксические, так и лексические средства образительности**. Среди синтаксических – **параллельные конструкции**: *Gordini got up and ran for the dugout*. **Градация**: *A shell burst short near the river bank. Then there was one that we did not hear coming until the sudden rush. We both went flat and with the flash and bump of the burst and the smell heard the singing off of the fragments and the rattle of falling brick*. Автор четко повествует о взрывной волне и ее действиях, накаливая обстановку. **Олицетворение**: *A shell burst, singing off of the fragments and the rattle of falling brick*.

Среди проблем необходимо отметить проблему **дословного перевода** – *Gordini got up, went flat, singing off of the fragments*. А также **перевода военной терминологии** той эпохи – во фрагменте, такие слова как *A shell, the sudden rush, the dugout* должны быть переведены с использованием военного стиля времени Первой мировой войны. Также необходимо обратить внимание на такие предложения, как: *Then there was one that we did not hear coming until the sudden rush*, и *Inside the dugout were the three drivers sitting against the wall, smoking*, где необходимо помнить, что оборот *there was* на английский язык не пере-

водится, а при переводе глагола *were* необходимо использовать контекст для передачи более точной информации.

Приведем пример перевода данного отрывка и докажем важность предпереводческого анализа при переводе военных действий.

<p>(1) Outside we ran across the brickyard.</p> <p>(2) A shell burst short near the river bank. Then there was one that we did not hear coming (3) until the sudden rush. (4) We both went flat and with the flash and bump of the burst and the smell heard (5) the singing off of the fragments and the rattle of falling brick. (6) Gordini got up and ran for the dug-out. I was after him, holding the cheese, its smooth surface covered with brick dust. (7) Inside the dugout were the three drivers sitting against the wall, smoking.</p>	<p>(1) Выйдя на заводской двор, мы пустились бежать.</p> <p>(2) У самого берега реки разорвался снаряд. Следующего мы не услышали, (3) пока он не разорвался около нас. (4) Мы оба плашмя бросились на землю, и сквозь ударную волну разорвавшегося снаряда был слышен (5) свист осколков и грохот падающих кирпичей. (6) Гордини быстро вскочил на ноги и побежал к блиндажу. Я рванулся за ним, держа в руках сыр, гладкая поверхность которого, была полностью покрыта кирпичной пылью. (7) В блиндаже сидели три шофера и курили.</p>
--	--

Приведем анализ данного перевода:

(1) Outside we ran across the brickyard / Выйдя на заводской двор, мы пустились бежать.

В данном отрывке была использована функциональная замена, а именно замена части речи *outside* деепричастным оборотом *выйдя*, также была использована перестановка (транспозиция), где фразе *заводской двор* мы поставили в начало предложения. В силу прагматических соображений и контекста мы использовали конкретизацию при переводе фразы *ran/пустились бежать*.

(2) A shell burst short near the river bank / У самого берега реки разорвался снаряд.

В русском языке рема должна находиться в конце предложения, поэтому в данном предложении необходимо употребить перестановку (транспозицию).

Кроме того, при переводе существительного *shell* была применена конкретизация, так как данное существительное имеет несколько значений в переводящем языке: *граната, мина, снаряд*. Исходя из ситуации, можно сказать, в данной ситуации существительное *shell* в переводящем языке преобразуется в

военный термин: *граната, мина, снаряд, артиллерийский огонь*. Затем, мы видим, что это не мина, так как она взрывается только при воздействии на нее, и это не граната, так как она имеет меньший радиус поражения и убойную силу, чем снаряд.

(3) Until the sudden rush / Пока он не разорвался около нас

При переводе данной фразы мы использовали экспликацию: *около нас*, а также добавление подлежащего *он* в силу лексико-семантических факторов. Также при переводе мы использовали замену части речи. Существительное *rush* мы перевели как *разорвался*.

(4) We both went flat / Мы оба плашмя бросились на землю

В приведенном предложении глагол *to go* может относиться к различным ситуациям и имеет много значений, поэтому смысл данного глагола при переводе на русский язык необходимо различать по контексту. Беря во внимание данную ситуацию и контекст, при помощи конкретизации мы передали глагол *went* как *бросились*. Конкретизация глагола сопровождается добавлением - *на землю*.

(5) the singing off of the fragments / свист осколков

В данном выражении глагол *to sing* имеет множество значений на языке перевода – *петь, звенеть*, поэтому смысл данного глагола при переводе на русский язык необходимо различать по контексту. В данном примере мы использовали конкретизацию исходя из ситуации и смысловых соображений.

(6) Gordini got up / Гордини быстро вскочил.

При переводе глагола *got up* мы прибегли к конкретизации, так как в переводящем языке глагол *get up* имеет несколько значений, которые относятся к различным ситуациям. В этом же примере мы использовали добавление *быстро*, так как исходя из данной ситуации важно донести до читателя смысл происходящей ситуации.

(7) Inside the dugout were the three drivers sitting against the wall, smoking / В блиндаже сидели три шофера и курили.

В приведенном предложении возможно опущение избыточных с точки зрения переводящего языка компонентов в исходном языке.

Также перевод слова *dugout* требует конкретизации в силу военной терминологии той эпохи.

Таким образом, при условии предпереводческого анализа были решены проблемы дословного перевода, проблемы перевода знаков военной терминологии той эпохи, которые были отмечены в предпереводческом анализе, а также проблема последовательности знаков. Для решения этих проблем были использованы техники конкретизации, функциональной замены, экспликации, перестановки. Выявленные в предпереводческом анализе виды повествовательного дискурса определили применение тех или иных видов повествовательного дискурса на языке перевода, например вид с активными глагольными формами. Также в предпереводческом анализе были выявлены фразы военной терминологии, которые подразумевали конкретизацию на языке перевода. Структура военного отрывка также помогла перевести отрывок ближе к оригиналу, например, нам удалось сохранить параллельные конструкции, градацию, а также олицетворение на языке перевода, экстралингвистические факторы помогли построить отрывок ближе к оригиналу. Используя технику краткости и четкости, передали атмосферу через жесты, поступки и действия объектов, где чувства и эмоции необходимо читать между строк.

* * *

1. Schäffne C. The Role of Discourse Analysis for Translation and in Translator Training. 2002. 97 pp.
2. Nord C. Text Analysis in Translation: theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation – Oriented Text Analysis / C. Nord. Amsterdam: Rodopy, 2005. 156 p.
3. Шутова Н.М. Перевод и лингвистика текста. М., 2009. 152 с.
4. Андреева О.В., Качалов Н.А. Основные компоненты содержания обучения предпереводческому анализу профессионально-ориентированных текстов. М., 2007. 110 с.
5. Денисова Т.Н. Экзистенциализм и современный американский роман. Киев: Наукова думка, 1985. 1 с.
6. Hemingway E. A Farewell to Arms. 1929. Pp. 207.

*А.В. Паинин,
студент Института иностранных языков
СГУ им. Питирима Сорокина
Сыктывкар, Россия*

СПОСОБЫ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ ФРАНЦУЗСКОЙ АВИАЦИОННОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

В статье рассмотрены и приведены определения основных способов словообразования во французском языке и способов общего терминологического образования. Проанализированы 96 терминологических единиц из области французской авиационной и ракетно-космической терминологии. Выявлены наиболее и наименее продуктивные способы терминологического образования в данной области. На основе проведенного анализа дана диаграмма, наглядно отражающая результаты исследования.

Ключевые слова: словообразование, термин, терминология, авиационная лексика.

A. V. Pashnin,

WORD FORMATION METHODS IN THE FIELD OF FRENCH AVIATION

Abstract. The article examines and provides definitions of word formation methods in French language and general term formation methods. 96 terminological units from the field of French aviation and space rocket terminology are analyzed. The most and least productive term formation methods in this field are defined. An analysis based diagram reflecting the results of the research is given.

Keywords: word formation, term, terminology, aviation terminology.

Данная статья кратко излагает результаты исследования способов словообразования французской авиационной терминологии.

Объектом исследования является авиационная терминология во французском языке.

Предметом исследования являются способы словообразования во французской авиационной терминологии.

Актуальность данного исследования связана с интенсивным развитием сферы авиации, которое обуславливает постоянное пополнение авиалексики новыми терминами. Кроме того, международное сотрудничество в сфере авиации ведет, в том числе, и к заимствованию терминологии. Следовательно, актуальным является выявление наиболее продуктивных моделей обогащения французского авиасловаря.

Цель работы заключается в рассмотрении особенностей словообразования в области авиационной терминологии во французском языке и выявлении самых продуктивных способов ее словообразования

Для достижения цели исследования был проведен анализ научно-теоретической литературы по следующим темам:

- способы словообразования во французском языке;
- понятие термина;
- продуктивные способы общего терминопобразования.

Начнем со словообразования. Мы изучили несколько точек зрения разных лингвистов, в том числе иностранных, по поводу классификации способов словообразования во французском языке, но за основу взяли классификацию Е.М. Чекалиной и Т.М. Ушаковой [3, с. 137]. Они выделяют 3 основных типа словообразования: фонетическое, морфологическое и семантическое, а также в их классификации есть более крупное деление способов деривации: собственная и несобственная деривации. Под первым понимается прежде всего аффиксальное словообразование; сюда же включают основосложение и парасинтетическое словообразование. Ко второму виду относят конверсию, обратное словопроизводство и сокращения.

Рассматривая понятия «терминология» и «термин», мы опираемся на работу Б.Н. Головина [1, с. 5], который определяет термин как слово или подчинительное словосочетание, имеющее специальное значение, выражающее и формирующее профессиональное понятие и применяемое в процессе познания и

освоения научных и профессионально-технических объектов и отношений между ними. Понятие «терминология» отождествляется Б.Н. Головиным с понятиями «терминополь» и «терминосистема» и определяется как совокупность связанных между собой терминов, существующих в одной сфере профессиональной деятельности [1, с. 5].

Что касается образования терминов, мы выявили основные способы общего терминообразования. Как видно из таблицы 1, фонетические способы не участвуют в этом процессе. Среди морфологических продуктивными являются аффиксация, словосложение и заимствование. Из семантических – конверсия и переосмысление значения.

Таблица 1

Способы общего терминообразования

Фонетические	Морфологические	Семантические
-	1. Аффиксация 2. Словосложение 3. Аббревиация 4. Заимствование	1. Конверсия 2. Переосмысление значения

Анализ лингвистического материала проводился по следующему алгоритму.

Мы отобрали 96 терминологических единиц из области авиатехники по критерию наибольшей продуктивности букв французского алфавита. Источником послужил словарь сокращений по авиационной и ракетно-космической технике А.М. Мурашкевича [2, с. 7–211]. Цель анализа заключалась в выявлении наиболее продуктивных способов словообразования во французской авиационной терминологии.

Мы сгруппировали отобранную для анализа авиатерминологию по способам словообразования от наиболее частотного к наименее. В сумме мы получили 11 разных способов терминообразования.

Большая часть всех лексических единиц образованы аффиксальным способом, всего получилось 37 терминов, что составляет 39% от общего количества.

Например: *amorçage* – ‘воспламенение, включение, запуск (заряда)’ – суффиксация. Основа от глагола *amorçer* (зажигать) + суффикс существительных действия *-age*; *défaillance* – ‘неисправность, дефект’ – суффиксация. Основа от глагола *défaillir* (ломаться, выходить из строя) + книжный суффикс *-ance*; *demi-aile* – ‘полукрыло, консоль крыла’ – префиксация. Книжный префикс *demi-* (половина) + существительное *aile*.

После аффиксального способа словообразования по продуктивности идет образование словосочетаний. Из нашей выборки 27 терминологических единиц образованы при помощи соположения двух или более простых слов.

Самой продуктивной схемой образования словосочетаний является существительное + предлог + существительное.

Например: *avion d'attaque au sol* – ‘самолет-штурмовик’; *bloc de puissance*

– ‘блок силовых установок’.

Также отметим, что часть словосочетаний имеют в своем составе метафорический компонент.

Например: *bec d'attaque* – ‘предкрылок’ – образование словосочетания по схеме существительное + предлог + существительное с метафорическим компонентом в слове *bec*: прямое значение слова «клюв» сравнивается с терминологическим значением на основе позиции в строении организма животного и конструкции крыла; *bouche d'aération* – ‘вентиляционное сопло’ – образование словосочетания по схеме существительное + предлог + существительное с метафорическим компонентом в слове *bouche*: прямое значение слова «рот» сравнивается с терминологическим значением на основе внешнего сходства и сходства в механизме работы.

Семантические способы словообразования также широко представлены в нашей выборке. Наиболее продуктивна из них метафора, таких терминологических единиц 9.

Например: *arbre* – ‘вал’ – метафорическое сравнение прямого значения слова «дерево» с терминологическим на основе сходства строения: к авиационному валу, который имеет форму прямой круглой палки, прикрепляются другие составные части двигателя, которые в данном случае можно сравнить с ветками дерева; *diabolo* – ‘спаренные колеса’ – метафорическое сравнение значения слова «игра диаволо» с терминологическим значением на основе внешнего сходства: в игре диаволо используется игрушка, состоящая из двух одинаковых скрепленных между собой элементов (йо-йо), которая внешне напоминает спаренные колеса самолета.

8 терминов образованы путем сужения первичного значения слова.

Например: *bidon* – ‘подвесной топливный бак’ – сужение значения. Общий компонент значения «канистра, баллон, бензобак»; *torsion* – ‘кручение, крутка’ – сужение значения. Общий компонент значения слова «кручение (круговое движение), вращение»; *trafic* – ‘радиообмен’ – сужение значения. Общий компонент значения слова «поток, сообщение между чем-либо».

Было обнаружено по 2 случая конверсии и метонимии: *rentré* – ‘положение «убрано» (о шасси и механизации крыла)’ – конверсия (субстантивация причастия прошедшего времени глагола *rentrer*); *résiduel* – ‘остаточное топливо’ – конверсия (субстантивация прилагательного); *banquette* – ‘боковой пульт кабины летчика’ – метонимия. Прямое значение слова «скамья», с которым смежно терминологическое значение (на скамье сидит человек – за пультом на своем сиденье сидит пилот); *dérive* – ‘киль’ – метонимия. Значение слова *dérive* – ‘отклонение от пути’. По функции назван инструмент, выполняющий эту функцию, так как одно из предназначений киля самолета – изменение и корректировка направления пути.

6 терминов нашей выборки образованы путем словосложения.

Например: *gros-porteur* – ‘тяжелый транспортный самолет’ – словосложение по схеме прилагательное + существительное; *porte-avions* – ‘авианосец’ – словосложение по схеме глагол + существительное; *posé-décollé* – ‘посадка с немедленным взлетом’ – словосложение по схеме причастие прошедшего вре-

мени + причастие прошедшего времени.

К наименее частотным относятся первичная номинация, телескопия, аббревиация, обратная деривация: *pale* – ‘лопасть’ – первичная номинация; *turbo-propulseur* – ‘турбовинтовой двигатель’ – телескопия *turbo*<*turbine* + *propulseur*; *AAF* – *armée de l’air française* – ‘французские ВВС’ – аббревиация, каждая буква читается по-отдельности; *traverse* – ‘поперечный брус’; обратная деривация от глагола *traverser*.

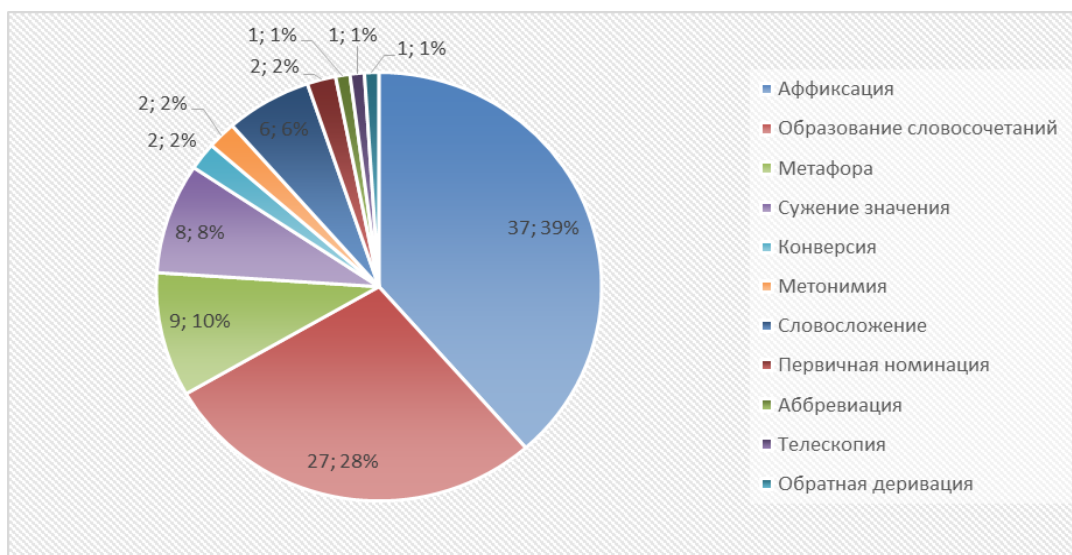


Диаграмма 1. Продуктивность способов словообразования во французской авиационной терминологии

Для наглядности мы отобразили полученный результат анализа на диаграмме 1.

Мы пришли к выводам, что наиболее продуктивными способами образования французской авиатерминологии являются: аффиксация (39% всех терминов образованы этим способом) и образование словосочетаний (28%). Средними по продуктивности являются: метафора (10%), сужение значения (8%), словосложение (6%).

К наименее продуктивным способам относятся: конверсия (2%), метонимия (2%), первичная номинация (2%), аббревиация (1%), телескопия (1%), обратная деривация (1%).

Нужно также сказать, что среди продуктивных способов общего терминологического словообразования конверсия, словосложение, переосмысление значения и аббревиация явились непродуктивными в авиатерминологии, и не встретился ни один случай заимствования. Не были отражены и ономотопея, грамматикализация и парасинтетическое словообразование.

* * *

1. Головин Б.Н., Корбин Р.Ю. Лингвистические основы учения о терминах: учеб. пособие для филол. спец. вузов. М.: Высш. шк., 1987. 103 с.

2. Мурашкевич А.М. Французско-русский словарь сокращений по авиационной терминологии. М.: Воениздат, 1987. 222 с.

3. Чекалина Е.М., Ушакова Т.М. Лексикология французского языка: учебное пособие. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1998. 236 с.

*К.О. Пономарева,
СГУ им. Питирима Сорокина
г. Сыктывкар, Россия*

ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗА РОССИИ В ЗАГОЛОВКАХ ФРАНЦУЗСКИХ СМИ

В работе рассматриваются лексические и синтаксические особенности заголовков статей о России, формирующие определённый образ страны во французской газете «Le Monde».

***Ключевые слова:** газетно-публицистический стиль, газетная статья, заголовок газетной статьи, лексические и синтаксические особенности заголовков.*

*К.О. Ponomareva,
Pitirim Sorokin Syktyvkar State University
Syktyvkar, Russia*

THE IMAGE OF RUSSIA IN THE HEADINGS OF THE FRENCH MASS MEDIA

***Abstract.** The article considers the lexical and syntactic features of the headings of articles about Russia, forming a certain image of this country in the French newspaper "Le Monde".*

***Keywords:** newspaper-journalistic style, newspaper article, newspaper article heading, lexical and syntactic features of headings.*

Газетно-публицистический стиль как один из функциональных стилей французского языка соотносится с широкой областью общественного сознания, имеет тесную связь с политикой и выполняет две характеризующие его функции, взаимодействующие между собой: функцию сообщения (информационную) и функцию воздействия (убеждения или инструктирования) [1, с. 43]. К общим признакам газетно-публицистического стиля относятся авторское отношение к содержанию высказывания, а также пропагандистский и агитационный характер, что особенно важно в контексте исследования, позволяющего выявить механизмы формирования образа России в сознании французских читателей. Кроме того, газетно-публицистический стиль обладает рядом морфологических, лексических, синтаксических и композиционных особенностей, некоторые из них представлены в таблице.

Лингвистические особенности газетно-публицистического стиля

Морфологические	Лексические	Синтаксические	Композиционные
1) своеобразие в использовании времен, залогов, артикля; 2) обилие сложных атрибутивных образований; 3) высокий удельный вес неличных форм.	1) специальная общественно-политическая, экономическая терминология; 2) эмоционально-экспрессивные оценочные средства языка; 3) газетные клише; 4) аббревиатуры; 5) неологизмы.	1) частое использование интонационно-синтаксических средств, выделительных конструкций, обособлений; 2) редкость употребления союзов, союзных и вводных слов.	1) развёрнутость изложения; 2) нелинейность развёртывания содержания; 3) построение по принципу «Что? Где? Когда?»; 4) динамизм повествования.

В структуру французской газетной статьи обязательно входят заголовок, вступление, основная часть, заключение или вывод, а также источник или имя автора [3]. Заголовок является неотъемлемой частью газетной статьи, называющей текст. Помимо этого, заголовок выполняет и другие функции, в частности экономит силы и время для поиска нужной информации и привлекает внимание читателя, заинтересованного в поиске определённой информации, задаёт «эмоционально-оценочную» доминанту текста, выражает авторское отношение к предмету и, наконец, информирует читателя.

Согласно классификации М.И. Шостак, существует несколько типов газетных заголовков [2, с. 77-84]. В зависимости от семантической цели выделяют заголовок-сообщение, констатацию, резюме, заголовок-интригу, парадокс и заголовок-обращение. В зависимости от пунктуации выделяют заголовок с восклицательным или вопросительным знаком, заголовок с двоеточием или многоточием. Исходя из особенностей наполнения, различают заголовки, называющие имена действующих лиц, и заголовки-цитаты. Кроме того, существуют игровые заголовки, содержащие в себе разнообразные стилистические приёмы, которые активизируют фантазию читателя. В зависимости от типа, к которому относится заголовок газетной статьи, он способен выполнять дополнительные функции или сочетать несколько функций в том случае, если заголовок комбинированный.

Целью нашего исследования было изучение некоторых особенностей лингвистически формирующегося образа России в заголовках французских СМИ. В качестве языкового материала были отобраны 48 заголовков статей в газете «Le Monde» за июнь 2018 года, а критерием отбора послужило прямое

упоминание названия страны Россия или упоминание личностей, реалий, событий и пр., однозначно указывающих на российскую действительность.

С точки зрения структуры среди отобранных заголовков статей о России преобладают простые заголовки (32 из 48). Приведём примеры:

Bloqué en Russie, Telegram accuse Apple de geler ses mises à jour;

Russie : un journaliste accusé d'espionnage condamné à douze ans de prison (здесь и далее – примеры из статей газеты Le Monde за июнь 2018).

С точки зрения организации семантической цели заголовка, преобладают заголовки-констатации – таковых 19:

Donald Trump défie de plus en plus ouvertement le procureur spécial de l'enquête russe [Le Monde, 5 июня 2018].

Также выявлено 14 заголовков-интриг и 11 заголовков-резюме:

A Vienne, Vladimir Poutine fait patte de velours avec les Européens (заголовок интрига) [Le Monde, 6 июня 2018].

Le cas d'Oleg Sentsov, une ombre sur le Mondial russe (заголовок-резюме) [Le Monde, 12 июня 2018].

Достаточно редкими в данной выборке являются заголовок-парадокс (таковых 5) и заголовок-обращение (таковых 3):

Avec les artistes les plus punks de Saint-Pétersbourg : « Le foot, c'est de la merde » (заголовок-парадокс) [Le Monde, 22 июня 2018].

Mme Françoise Nyssen, demandez à Moscou « la libération immédiate d'Oleg Sentsov » (заголовок-обращение) [Le Monde, 5 июня 2018].

Меньше всего было найдено повествовательных заголовков-сообщений: таковым является всего один заголовок:

Les présidents russe et ukrainien discutent d'un échange de prisonniers [Le Monde, 9 июня 2018].

Среди проанализированных заголовков встретилось двенадцать игровых заголовков. Самым распространённым стилистическим приёмом, использованным в них, является перифраз (встретился в 6 игровых заголовках из 12):

Coupe du monde 2018 : Poutine veut gagner le match de l'image (метафорический перифраз: *gagner le match de l'image* = *faire une forte impression*) [Le Monde, 14 июня 2018].

Два раза в игровых заголовках встретились парадоксы и два раза — эпитеты:

Coupe du monde 2018 : la Russie entre incrédulité et rêves les plus fous (парадокс: *entre incrédulité et rêves les plus fous*) [Le Monde, 21 июня 2018].

Coupe du monde 2018 : Spartak, CSKA, Dynamo... Moscou et ses bouillants derbys soviétiques (простой переносный эпитет: *des bouillants derbys soviétiques*) [Le Monde, 29 июня 2018].

Также были выявлены единичные случаи использования каламбура, эффекта «обманутого ожидания», аллюзии, образного олицетворения и образного сравнения:

Le football, enjeu politique russe (каламбур, основанный на частичной омонимии: *le jeu-l'enjeu* = игра-вопрос/проблема/ставка/смысл) [Le Monde, 14 июня 2018].

Femmes russes, pas de sexe avec les supporters étrangers ! (mais c'est à vous de voir) (эффект «обманутого ожидания»: *pas de sexe... (mais c'est à vous de décider)*) [Le Monde, 15 июня 2018].

Le Mondial sur les ruines de la bataille de Stalingrad (историческая аллюзия: *la bataille de Stalingrad*) [Le Monde, 25 июня 2018].

Rue Nikolskaïa, à Moscou, cœur battant de la Coupe du monde (олицетворение: *Rue Nikolskaïa, à Moscou, cœur battant de la Coupe du monde*) [Le Monde, 23 июня 2018].

Coupe du monde 2018 : invisible comme un Français en Russie (образное сравнение: *Coupe du monde 2018 (est) invisible comme un Français en Russie*) [Le Monde, 29 июня 2018].

С точки зрения пунктуации чаще всего встречаются заголовки с двоеточием (17 случаев). Очень редки заголовки с многоточием (2), восклицательными (1) и вопросительными (1) знаками.

Ukraine : l'UE reconduit les sanctions économiques contre Moscou (заголовок-констатация с двоеточием) [Le Monde, 29 июня 2018].

La Russie a déjà gagné le Mondial 2018... du blé (комбинированный заголовок: игровой констатирующий заголовок-парадокс с многоточием) [Le Monde, 16 июня 2018].

Quels supporters à risque durant la Coupe du Monde ? (заголовок в форме конкретного вопроса) [Le Monde, 19 июня 2018].

Femmes russes, pas de sexe avec les supporters étrangers ! (mais c'est à vous de voir) (восклицательный заголовок-призыв) [Le Monde, 15 июня 2018].

С точки зрения синтаксиса 18 заголовков представляют собой сложные предложения, 30 – простые предложения:

Coupe du monde 2018 : à bord du Transsibérien (сложное предложение) [Le Monde, 21 июня 2018].

L'aviation russe bombarde des zones rebelles du sud de la Syrie (простое предложение) [Le Monde, 24 июня 2018].

Преобладают номинативные предложения (34 случая):

Vladimir Poutine et la diplomatie du ballon [Le Monde, 28 июня 2018].

Также выявлено большое количество эллиптических предложений (28 случаев) с опущением артикля или реже — вспомогательного глагола:

Coupe du monde 2018 : en « régime spécial », les villes russes frappées par des restrictions tous azimuts (первая часть — эллиптическое номинативное предложение с опущением артикля: *Coupe du monde 2018*; вторая часть — эллиптическое предложение с опущением вспомогательного глагола: *les villes russes frappées*) [Le Monde, 1 июня 2018].

Найдено 12 случаев стилистической инверсии в заголовках:

Coupe du monde 2018 : bienvenue dans l'immense Russie (стилистическая инверсия: определение перед определяемым (*l'immense Russie*)) [Le Monde, 14 июня 2018].

Кроме того, в 12 заголовках обнаружены примеры обособления подлежащих, обстоятельств и междометия:

Coupe du monde 2018 : racisme et homophobie, les deux maux du football russe (обособление подлежащего (*racisme et homophobie, ...*)) [Le Monde, 14 июня 2018].

В трёх заголовках присутствует повтор (лексический, семантический и морфологический):

La Coupe du monde 2018, côté jardin et côté cour (лексический повтор (*côté jardin et côté cour*)) [Le Monde, 18 июня 2018].

Non, la Russie n'a pas voilé ses hôtes « par respect » pour l'équipe d'Égypte de football (семантический повтор: повтор отрицания (*Non, la Russie n'a pas voilé...*)) [Le Monde, 15 июня 2018].

La Russie refuse l'asile à dix Syriens car « il n'y a pas de guerre en Syrie » (морфологический повтор (*les Syriens, la Syrie*)) [Le Monde, 30 июня 2018].

Найдено по одному случаю умолчания и грамматического перечисления:

Coupe du monde 2018 : Spartak, CSKA, Dynamo... Moscou et ses bouillants derbys soviétiques (умолчание, грамматическое перечисление (*Spartak, CSKA, Dynamo...*)) [Le Monde, 29 июня 2018].

В заголовках доминирует общественно-политическая лексика (в 14 заголовках), причём в двух случаях с ярко выраженной негативной коннотацией в отношении России:

Coupe du monde 2018 : Ramzan Kadyrov, tyran opportuniste à la rencontre de Mohamed Salah [Le Monde, 13 июня 2018].

Coupe du monde 2018 : racisme et homophobie, les deux maux du football russe [Le Monde, 14 июня 2018].

В связи с тем, что в период, из которого была произведена выборка, в России проходил Чемпионат мира по футболу-2018, в 12 заголовках присутствует спортивная лексика и в одном заголовке — гостиничная.

A l'ouverture du Mondial, le Kremlin rompt une promesse en augmentant l'âge de la retraite (спортивная лексика (*le Mondial*)) [Le Monde, 15 июня 2018].

Non, la Russie n'a pas voilé ses hôtes « par respect » pour l'équipe d'Égypte de football (гостиничная лексика (*l'hôtesse*)) [Le Monde, 15 июня 2018].

В 7 заголовках встретилась юридическая лексика, в 3 заголовках — терминологическая военная лексика:

L'opposant russe Navalny libéré après trente jours de détention (юридическая лексика (*libérer, la détention*)) [Le Monde, 14 июня 2018].

Coupe du monde 2018 : un diplomate à la manœuvre (терминологическая военная лексика (*à la manœuvre*)) [Le Monde, 14 июня 2018].

В выборке найдено по одному случаю заголовка с разговорной и сниженной лексикой:

Avec les artistes les plus punks de Saint-Petersbourg : « Le foot, c'est de la merde » (разговорная лексика (*le foot*); сниженная лексика с ярко выраженной негативной коннотацией (*la merde*)) [Le Monde, 22 июня 2018].

И только один заголовок из выборки содержит лексику с ярко выраженной позитивной коннотацией по отношению к России:

Coupe du monde 2018 : bienvenue dans l'immense Russie [Le Monde, 14 июня 2018].

Исходя из результатов анализа, мы делаем вывод, что во французской газете «Le Monde» создаётся преимущественно отрицательный образ России как тоталитарного милитаризированного и опасного государства, достоинством которого являются только его размеры, руководители которого всеми возможными средствами пытаются навязывать свою политику другим странам.

* * *

1. Кузнецов В.Г. Функциональные стили современного французского языка (публицистический и научный): учеб. пособие для ин-тов и фак. иностр. яз. М.: Высш. школа, 1991. 159 с.

2. Шостак М.И. Журналист и его произведение: практическое пособие. М.: ТОО «Гендальф», 1998. 96 с.

3. Règles d'écriture d'un article d'enquête /de reportage [Электронный ресурс]. URL: http://www.cndp.fr/crdp-toulouse/IMG/pdf/Ecrire_un_article_de_reportage.pdf (дата обращения: 28.05.2019).

*Ю.С. Сухорукова,
к.филол.н., доцент
СГУ им. Питирима Сорокина
г. Сыктывкар*

*J.S. Soukhoroukova,
PhD, Associate professor
Syktyvkar State University named after Pitirim Sorokin
Syktyvkar*

ФРАНЦУЗСКОЕ PASSÉ COMPOSÉ: НА ПЕРЕКРЕСТКЕ АНГЛИЙСКОГО ПРОШЕДШЕГО С НАСТОЯЩИМ

Современная методическая действительность обучения иностранным языкам (термин Б.П. Годунова) предъявляет в качестве условия овладение двумя языками параллельно, что формирует социальный заказ на соответствующие профессиональные педагогические кадры. Обучение двум языкам неизбежно сопровождается явлением межъязыковой интерференции, которую автор статьи рассматривает как инструмент создания положительного переноса на уровне лингвистических аналогий, в частности на уровне грамматических систем при обучении французскому как второму иностранному языку при первом английском.

Ключевые слова: *методическая действительность, положительная интерференция, индоевропейская языковая семья, видовременные формы, passé composé, Past Indefinite, Present Perfect.*

PASSÉ COMPOSÉ : BETWEEN ENGLISH PAST AND PRESENT

Abstract. *Parallel study of two foreign languages is a requirement put forward by the present language learning reality (the term belongs to B.P. Godunov). It calls for the social necessity of preparing professional teaching staff capable of meeting this requirement. Parallel study of two languages is inevitably accompanied with the phenomenon of interlingual interference that can be used as a tool of creating positive transposition by means of linguistic analogy. Positive interference can work between grammar tense systems in teaching French as the second foreign language preceded by English.*

Keywords: *language learning reality, positive interference, Indo-European language family, tense forms, passé composé, Past Indefinite, Present perfect.*

Обучение иностранному языку происходит в рамках особой реальности, которую Б.П. Годунов называет «методической действительностью» [1, с. 24] и рассматривает ее компоненты: обучающего, обучающегося, предмет и условия обучения и социальный заказ на профессию учителя иностранного языка.

Методическая действительность так же подвижна, как и объективно существующая реальная действительность. С течением времени изменяется психофизиологический портрет учителя и ученика, а также условия обучения: сетка часов, отводимых на иностранный язык, материально-техническая база, профессиональный уровень преподавательских кадров, сопутствующие изучаемые предметы и т.д. Принятый в 2015 г. ФГОС начального, основного и среднего общего образования вносит очень значимое для обучения иностранным языкам изменение – обязательное изучение второго иностранного языка в школе.

Данное требование затрагивает преимущественно два компонента современной методической действительности: условия обучения и социальный заказ. Введение второго иностранного языка как обязательного предопределяет повышение социального заказа общества на профессию учителя иностранного языка. При этом кажется очевидным, что данный заказ будет выполняться оптимально при условии, что любой учитель иностранного языка будет специалистом не по одному, а как минимум по двум иностранным языкам. Во-первых, приём на работу такого специалиста позволит руководителю учебного заведения более гибко распределять учебную нагрузку и в случае нехватки часов до ставки по одному иностранному языку дать ему часы по второму иностранному языку тоже. Во-вторых, учитель, преподающий два иностранных языка, сможет проводить параллели между ними, объясняя языковые явления второго языка по сопоставлению с первым. Это, с одной стороны, сэкономит время и усилия при объяснении, а с другой – позволит вовремя предотвратить ложные аналогии, которые могут возникнуть у учащихся. Если первые два преимущества можно отнести к прагматическим, то третье касается интеллектуальной стороны процесса обучения. Сопоставительное обучение двум иностранным языкам будет формировать у учащихся психомыслительные и познавательные механизмы восприятия, обработки, анализа и синтеза получаемой информации. Таким образом, наличие учителя специалиста по двум иностранным языкам приносит пользу трем участникам образовательного процесса: его организатору (директору школы), самому учителю и учащимся.

В ситуации повышения спроса на специалистов по двум иностранным языкам приобретает особую актуальность направление подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», предлагаемое в Институте иностранных языков СГУ им. Питирима Сорокина. При этом необходимо помнить, что главное в заказе на профессию учителя иностранного языка – «не просто овладение иностранным языком, а *овладение им ради обучения других* (выделено автором. – Ю.С.)» [1, с. 24]. В этой связи нужно упомянуть явление, на которое должен обращать особое внимание преподаватель, обучающий будущих учителей иностранного языка, – явление интерференции.

Нередко термин «интерференция» вызывает негативные ассоциации, а данное явление воспринимается как вредное, препятствующее, а не способствующее изучению иностранного языка. Мы опираемся на определение О.С. Ахмановой: «Интерференция – взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося либо при контактах языковых, либо при индивидуальном освоении неродного языка» [2, с. 197]. Принимая данное определение за основу, скорректируем его с учетом конкретной методической действительности, в которой находимся. Под интерференцией в данной статье понимается взаимодействие нескольких языковых систем в условиях параллельного освоения двух иностранных языков вне непосредственного контакта с аутентичной иноязыковой средой. Задача преподавателя вуза – воспользоваться положительной стороной явления интерференции, применить ее в обучении студентов и на их собственном практическом опыте дать им понимание методической основы использования интерференции в их будущей педагогической работе.

Положительной интерференция является тогда, когда при переключении на систему менее привычного второго иностранного языка учащийся переносит в нее более привычные модели и компоненты первого иностранного языка, но только в том случае, когда возможна полная аналогия. Например, перенос принципа построения английских сложноподчиненных предложений с придаточным условия первого типа, модель «Если + подлежащее-1 + глагол в настоящем времени, подлежащее-2 + глагол в будущем времени», в систему французского языка иллюстрирует положительную интерференцию: *If you are free tonight, we'll go to the cinema = Si tu es libre ce soir, on ira au cinéma*. «Изучающий иностранный язык способен осуществлять перенос на многих уровнях, оптимизируя <...> свою учебу: на уровне речемыслительных реакций <...>, на лингвистическом уровне, на уровне учебных умений, социокультурном уровне и пр. Перенос — одна из наиболее применяемых ... познавательных стратегий при изучении второго иностранного языка» [3, с. 44].

Перенос особенно эффективен, если навыки и умения в первом иностранном языке были сформированы осознанно, как в случае студентов, поступающих с английским как первым языком. Второе условие эффективности переноса – близкородственность двух изучаемых языков, т.к. их генетическое родство предопределяет наличие сходств в языковых системах на разных лингвистических уровнях. Изучаемые в ИИЯ СГУ им. Питирима Сорокина языки входят в индоевропейскую языковую семью, причем английский и немецкий к тому же в одну – западногерманскую – языковую группу, а английский и французский

связаны многовековыми тесными контактами с попеременным доминированием. Это дает почву для поиска тех языковых явлений, в объяснении которых можно идти не от родного, а от первого иностранного языка.

Опыт автора статьи относится к преподаванию французского языка студенческой аудитории с первым английским, поэтому далее примеры будут приводиться из данной пары языков.

Языковой уровень, на котором одновременно и удобно, и сложно применять положительную интерференцию – уровень грамматики, в частности система видовременных форм. А.В. Щепилова считает желательной опорой на английский язык при изучении грамматической системы французского только в том случае, когда рассматриваемое явление отсутствует в родном языке [3, с. 73]. Мы не согласимся с этим и попробуем поспорить на примере объяснения употребления *passé composé* по аналогии с английскими временами.

Passé composé – первое из времен плана прошедшего, вводимое после *présent* и расширяющее коммуникативные возможности обучающихся в выражении того, что происходило с ними ранее, до момента речи. Это одно из наиболее частотных времен, которое кажется ясным – и тем не менее вызывает сложности в употреблении как у русскоязычных, так и у англоязычных. В чем его сложность? *Passé composé* – время, парадоксальное как для французской системы времен, так и в сопоставлении с английской системой. Оно называется *passé*, т.е. прошедшее, и действительно выражает точечные действия в контексте прошедшего, иногда на фоне другого прошедшего, длительного, создающего фон: *Il est parti pendant que les enfants dormaient.* (Он ушел, пока дети спали). Но это же время может обозначать ситуацию, где важно не само совершившееся действие, а его результат, и этот результат связан с настоящим моментом: *Elle est rentrée du travail* (Она вернулась с работы = Она сейчас дома). Исходя из этих двух употреблений, очевидно, что *passé composé* пересекается с двумя английскими временами, *Present Perfect* и *Past Indefinite*, но не идентично ни одному из них. Преподавателю нужно суметь, с одной стороны, грамотно сопоставить *passé composé* с каждым из двух времен, показав, где есть сходства, а с другой – заострить внимание на их дифференциации.

Сопоставление *passé composé* с *Past Indefinite* выглядит следующим образом:

Таблица 1

Passé composé vs Past Indefinite

<i>passé composé</i> особые признаки	<i>passé composé</i> + <i>Past Indefinite</i> , сходства	<i>Past Indefinite</i> особые признаки
завершенность, точечность действия <i>Elle a fermé la porte.</i> (Она закрыла дверь)	действие в прошлом, ограниченное внутренней семантикой глагола <i>Nous nous sommes couchés.</i> = <i>We went to bed.</i>	обычное действие в прошлом <i>Every day she got up at 7 a.m.</i> (* <i>Chaque jour elle s'est levée à 7 h.</i> – невозможно)
связь результата действия с настоящим моментом	повторяющееся действие в прошлом (для <i>passé</i>)	действие, отрезанное от настоящего, семантика

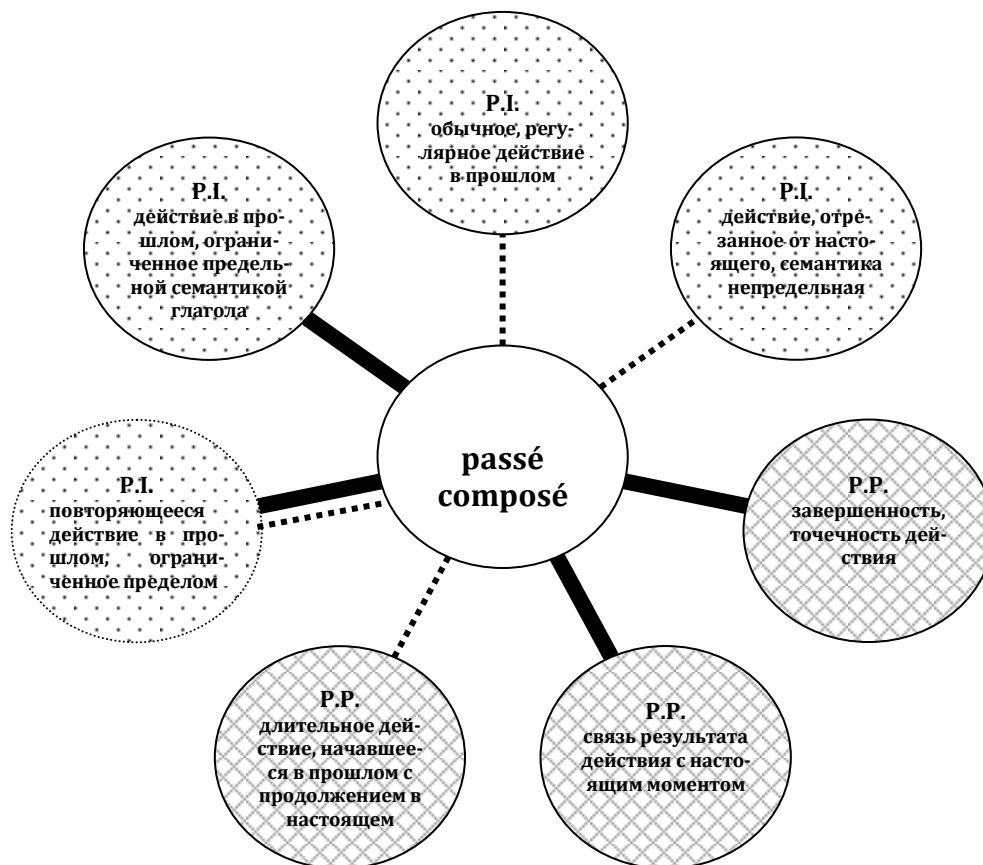
J'ai fini mes devoirs. (Я закончил уроки, т.е. теперь я свободен)	composé – ограниченное пределом) <i>Il l'a dit 5 fois. = He said it 5 times.</i>	глагола неопределенная <i>He lived alone.</i> (Он жил один) (≠ Il a vécu seul)
---	--	---

Для passé composé и Present Perfect подобное сравнение выглядит так:

Таблица 2

Passé composé vs Present Perfect

passé composé особые признаки	passé composé + Present Perfect, сходства	Present Perfect особые признаки
действие в прошлом, возможно, повторяющееся действие в прошлом, ограниченное временными рамками	завершенность, точность действия <i>Elle s'est lavé les cheveux. = she has washed her hair.</i> (Она вымыла голову)	длительное действие, начавшееся до момента речи и продолжающее в момент речи и после
<i>Hier il m'a téléphoné deux fois.</i> (Вчера он звонил мне дважды)	связь результата действия с настоящим моментом <i>J'ai dessiné une maison. – I've drawn a house.</i> (Я нарисовал домик = Вот он, перед вами)	<i>I've studied English for 5 years.</i> (Я учу английский уже 5 лет = Начал учить 5 лет назад, учу сейчас и буду продолжать дальше)



Использование диаграммы при первичном введении *passé composé* поможет наглядно представить, какие употребления данного времени совпадают со значениями известных обучающимся английских времен (для большей иллюстративности можно ввести в лепестки диаграммы языковые примеры).

* * *

1. Годунов Б.П. Функционально-познавательный подход к обучению иностранным языкам как педагогической специальности. Статьи и доклады. Сыктывкар: Коми пединститут, 2010. 130 с.

2. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Советская энциклопедия, 1990. 685 с.

3. Щепилова А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учеб. пособие для студентов, обучающихся по специальности 033200 «Иностр. яз.». М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. 245 с.

Ю.И. Трофимова,

к. пед. н., доцент

Института иностранных языков

СГУ им. Питирима Сорокина

г. Сыктывкар, Россия

К.Э. Вохмянина,

студент 5 курса

Института иностранных языков

СГУ им. Питирима Сорокина

г. Сыктывкар, Россия

К ВОПРОСУ О ХАРАКТЕРИСТИКЕ ПЕРСОНАЖЕЙ БРИТАНСКИХ НАРОДНЫХ СКАЗОК, ДЕТЕРМИНИРОВАННОЙ ИХ ИМЕНАМИ

В статье представлены результаты анализа основных подходов к изучению имен собственных в тексте британских народных сказок, их структурных характеристик, специфики, а также категоризация фольклорно-сказочных имен собственных.

Ключевые слова: *семантика говорящих имен, структура имен собственных, оним, антропоним, персонаж, классификация.*

Y.I. Trofimova,

PhD, Associate professor

Institute of Foreign Languages

Pitirim Sorokin Syktyvkar State University

Syktyvkar, Russia

C. Vokhmyanina,

5th year student

Institute of Foreign Languages

Pitirim Sorokin Syktyvkar State University

Syktyvkar, Russia

SOME PECULIARITIES OF SPEAKING NAMES IN ENGLISH FOLK TALES

Abstract. The article provides the results of linguistic analysis of basic approaches to research on proper names in English folk tales; their structural characteristics, specificities, categorization of fabulous folk proper names.

Keywords: semantics of speaking names, structure of proper names, onym, anthroponym, character, classification.

Народные сказки – это краткие устные рассказы о вымышленных событиях, в которых участвуют типизированные персонажи, имеющие аллегорический характер. Сказочные персонажи, как правило, наделяются особым именем. Категория имени имеет большое значение для интерпретации литературного произведения. Через имена героев и названия местности автор может дать характеристику персонажу, указать на характерные черты того или иного героя, настроить читателя на определенный лад. Иногда имена несут особую смысловую нагрузку и становятся ключом к пониманию произведения в целом. Практически каждое имя в английских народных сказках имеет свою семантику, то есть свой особый смысл. Такие имена называются говорящими. Данный им смысл может быть открытым, то есть читатель может легко понять, что именно имел в виду автор, называя персонажа таким именем. Но не всегда имена имеют открытый смысл, он также может быть и скрытым. Автор может дать персонажу говорящее имя, подразумевая какую-то особенную характеристику этого персонажа, но понять, что именно имел в виду автор, читатель сможет не сразу. Такого эффекта автор добивается благодаря неполному раскрытию характера персонажа, его истории, или же неизвестного будущего, которое станет ясным к концу произведения.

Собственно «персонаж» в своем семантическом определении не зависит от выполняемой им в сюжете роли. Он всегда включен в деятельность сюжета, выполняет определенные действия и не является фоном рассказа. Само действие и влияние того или иного персонажа не является определяющим его принадлежность к понятию слова «персонаж» – он может иметь плохое влияние (злодеи, грабители, воры, чудовища), положительное (феи, волшебники), а также и вполне нейтральное (короли, встречаемые животные, помогающие позитивным персонажам и т.д.).

Каждый персонаж наделен как внешними, так и внутренними характеристиками. Часто эти характеристики соотносятся с положением персонажа в обществе, его умственными способностями, местом происхождения. Характеристики, в свою очередь, могут быть постоянными, а также могут меняться в связи с развитием сюжета и персонажа.

Британские сказки имеют некоторые специфические особенности, отличающие их сюжет от сказок других народов. Это обуславливается наличием собственных легенд, отличающихся от легенд других обществ. В основном персонажи британских сказок – это простолюдины, ведьмы, великаны и призраки. Персонажи сказок мира обычно отличаются нравственностью, в то время как британские персонажи, хотя и могут быть доброжелательными, порядочными, чаще всего также бывают непрактичны и глупы. Развязки британских народных сказок отличаются жестокостью. В них нет привычных вступлений и концовок,

таких как «жили-были» и «жили они долго и счастливо». Британские сказки имеют обыкновение высмеивать глупость. Подтверждению этому могут служить говорящие имена действующих персонажей.

Одним из постоянных признаков персонажа является его номинация. Она либо изначально содержит признаки персонажа, либо в сказке описывается некий эпизод, в связи с которым впоследствии происходит номинация персонажа. Большинство персонажей английских сказок содержат постоянные характеристики: Prince Charming, Sleeping Beauty, Snow White, the Ugly Sisters (Прекрасный принц, Спящая красавица, Белоснежка, Злые сестры) [4, с. 40].

Е.С. Новик отмечает, что «главенствующую роль в наборе семантических признаков играют признаки пола (оппозиция мужской/женский), возраста (старый/молодой, взрослый/ребенок)», проявления индивидуальных качеств персонажа (естественный/чудесный, антропоморфный/неантропоморфный), указания на семейный статус, а также «сословное и имущественное положение (царский/крестьянский, главный/подручный)», указания локативности (домашний/лесной и др.) [7, с. 130].

Вопрос о том, являются ли имена собственные (антропонимы) лишь называющим, идентифицирующим какой-либо предмет явлением, или же антропонимы несут в себе какой-либо семантический смысл по отношению к предмету, который их имеет, является объектом противоречий между лингвистами.

Мы придерживаемся теории, предполагающей наличие у антропонимов определенного лексического значения. Большинство имен собственных отражают особенности внешности, характера и поведения носителей. А.В. Суперанская, Б.Х. Псеунова, Л.М. Щетинин и другие ученые также относят к свойствам антропонимов и этнос носителей имен, так как в большинстве случаев, как в художественной литературе, так и в реальной жизни, имена дают вполне ясное представление о том, где живет их носитель.

М. Кэмпбэл классифицирует имена по понятийному значению, основываясь на делении их на классы и категории, в основе которых лежит представление об объекте, но не затрагивает деление имен собственных на группы по другим признакам, таким как их функции, сфера употребления, структура, этимология и т.д. Кроме того, данная классификация содержит устаревшие виды антропонимов, как, например, *praenomen* (имя в Древнем Риме), *nomen* (фамилия в Древнем Риме) и *cognomen/agnomen* (родовое прозвище в Древнем Риме) [Цит по: 3, с. 13].

В классификации Д.И. Ермоловича имена собственные являются персоналиями, которые он разделяет на три группы: антропонимы – имена, присвоенные людям официально, и их вариации; множественные – имена, которые в языковом сознании коллектива не связываются предпочтительно с каким-то одним человеком; единичные – имена, которые также принадлежат множеству людей, но с кем-то одним связаны, прежде всего: именованья прозвищного типа – альтернативные именованья людей, образованные из нарицательных слов; именованья смешанного типа – именованья людей, включающие как элемент их официального имени, так и нарицательный элемент [Цит по: 5, с. 91-98].

А.В. Суперанская подразделяет имена собственные на имена, сложившиеся

ся естественным путем и имена, искусственно созданные, которые, в свою очередь, делятся на те, которые употребляются в реальной действительности, и на имена книжные, имеющие две подгруппы: а) имена, у которых внутренняя форма не сообщает о каких-либо чертах характера или внешности героев; б) имена, у которых явно выражена экспрессивно-оценочная функция [8, с. 23].

Говоря о структуре имен собственных в сказочных произведениях, мы опираемся на классификацию М.Н. Морозовой, в которой имена собственные делятся на одночленные (канонические, неканонические, заимствованные и вымышленные имена, нарицательные существительные и прозвища), двучленные (имя + прозвище, имя + отчество) и многочленные (сложные имена с прозвищами и прозвища с именем и характеризующим дополнением) [6, с. 234].

Канонические имена являются разговорным сокращением от первоначальных имен, так, например, имя Джек представляет собой разговорное сокращенное от имени Джон, а имя Билл – от Уильям. Такие имена говорят о невысоком нраве персонажей, об их происхождении и положении в обществе, а также отношении других людей к персонажу. К неканоническим именам можно отнести имена Корморен / Cormoran, Бландебор / Blunderbore, Тандерделл / Thunderdell и другие. Такие имена обычно принадлежат сказочным существам волшебных сказок: великанам, феям, эльфам, гномам и так далее. Также в британских сказках широко используются антропомозированные существительные: Волк, Лиса, Гуси, Поросенок и т.д.

Двучленные онимы встречаются в двух видах: каноническое имя + прозвище или неканоническое имя + прозвище. К первой группе мы отнесем такие имена, как Питер Симплтон / Peter Simpleton, Молли Випл / Molly Whipple, Том Тамб / Tom Thumb. Ко второй группе снова же относятся имен волшебных существ: Хедли Кау / Hedley Kow, Страшный змей / Laidly Worm, Рыцарь Винд / Childe Wynd.

В британских народных сказках мы можем встретить такой вид строения имен собственных, как звание (титул, род занятий) + фамилия (имя) или название местности. К таким именам мы относим: Джек Покоритель Великанов / Jack the Giant Killer.

Следующая группа имен, встречающаяся в сказках, состоит из обращения + фамилии. Такие персонажи обычно представляются как почтенные, например Миссис и Мистер Уксус / Mrs Vinegar and Mr Vinegar, Мистер Фокс / Mr Fox.

Сложные прозвища, имеющие в себе характерологическую функцию, также имеют свою группу в сказочных произведениях. Такие прозвища несут в себе весомую информацию о персонаже: Джонни-Пончик / Johnny-Cake, Кошачья шкура / Catskin, Моховушка / Mossycoat, Оборванка / Tattercoats.

В некоторых именах собственных также присутствует аллитерация. Например, имя Никто Ничто Ничего / Nix Nought Nothing из одноименной сказки говорит своим звучанием о персонаже, который несет в себе негативную черту, являясь ничем не примечательным героем. Имя великана Тандерделл / Thunderdell из сказки «Джек – покоритель великанов» своим звучанием напоминает раскат грома, что и говорит о характере персонажа, движения которого напоминали гром.

Для литературных сказок характерна контекстуальная онимизация, когда имена нарицательные функционируют в тексте в качестве имен собственных. К таким именам мы можем отнести персонажей Big Pig, Just Pig, Little Pig, Father Bear, Mother Bear, Baby Bear. В этом случае имя собственное уже несет в себе довольно ясное пояснение о персонаже и не требует его особого разбора и раскрытия характера. В ходе сюжета персонаж раскрывается, накапливая в себе те или иные качества посредством своих действий, тем самым и подтверждая свое имя. Данный процесс преобразования имени собственного называют семантической конденсацией [1, с. 53].

Функции говорящих имен собственных совпадают с функциями простых имен собственных, разве что все говорящие имена имеют одну главную особенность, благодаря которой они так называются. Эта особенность – предоставление читателю через свою структуру и значение информации о предмете, человеке или животном, растении или явлении. Говорящие имена «говорят» о тех, кто их носит. Говорящие имена обладают значением предметности, как и простые имена собственные, и имеют свой референт.

Довольно часто имена собственные состоят из настоящего, реального имени, не несущего за собой какого-то определенного смысла, и добавочного имени (фамилии или прозвища), в котором и кроется тот самый значимый экспрессивный оттенок, открывающий читателю суть персонажа. Реальное имя позволяет читателям соотносить персонажей с реальностью, в которой они проживают. Такие имена довольно простые и связывают выдуманное произведение с реальной жизнью (например, довольно обыденное имя Peter у персонажа одноименной сказки Peter Simpleton). Второе же имя, фамилия или прозвище, показывают читателю, что действие происходит в выдуманном мире.

С.П. Васильева и Е.В. Ворошилова выделяют номинативную функцию онимов (назывная, идентифицирующая). «Называть – это основная лексическая функция любого имени, в том числе и собственного» и стилистическая функция, подразделяющаяся на две группы: а) информационно-стилистическая функция направлена на передачу информации в логическом и понятийном виде через внутреннюю форму имени собственного; б) эмоционально-стилистическая функция, которая несет в себе важность выявленных у читателей эмоций [2, с. 19]. Данная функция присуща именам собственным, звучание которых вызывает у читателей преждевременное осознание характера персонажа, когда сам характер и деятельность носителя имени еще не раскрыты.

Далее представим результаты анализа 37 значимых имен собственных, отобранных методом сплошной выборки их 24 британских народных сказок.

Классификация по компонентному составу

1) *имена собственные, где говорящую роль имеет вторая часть имени:* Kate Crackernuts, Mr. Fox, Peter Simpleton, The Hedley Kow, Jack the Giant Killer, Dick Whittington, Molly Whipple, Tom Thumb, Mr and Mrs Vinegar, Johnny Cake, Earl Mar, Lazy Jack.

2) *говорящие прозвища, заменяющие собой собственные имена:* Cap-O'-Rushes, Tattercoats, Mossycot, Catskin, Thunderdell, Cormoran, The Red Ettin.

Классификация по семантическому критерию

3) *характеристика внешнего вида*: Tattercoats, Cap-O'-Rushes, Mossycoat, Catskin, Laidly Worm, The Red Ettin, Cocky-Locky, Coo-My-Dove.

4) *характеристика физических особенностей*: The Hedley Kow, Tom Thumb, Johnny Cake.

5) *характеристика когнитивных способностей*: Peter Simpleton, Henny-Penny.

6) *характеристика поведения*: Kate Crackernus, Mr. Fox, Molly Whipple, Mrs and Mr Vinegar, Thunderdell, Cormoran, Jack the Giant Killer, Childe Wynd, Earl Mar, Lazy Jack, Ducky-Daddles, Turkey-Lurkey, Foxy-Woxy.

Изучая имена собственные в британских народных сказках, можно проследить их структуру. Среди говорящих имен собственных выделяются:

1) одиночные имена собственные, состоящие из одного целого слова: Mossycoat, Tattercoats, Catskin;

2) дескрипции (описание, имеющее структуру «тот, который...»): Simpleton Peter, The Hedley Kow, Dick Whittington, Tom Thumb, Jack the Giant Killer, Dame Goody, Kate Crackernuts, Molly Whipple, Johnny Cake, Earl Mar, The Red Ettin, Lazy Jack, Henny-Penny, Cocky-Locky, Ducky-Daddles, Foxy-Woxy, Turkey-Lurkey, Titty Mouse, Tatty Mouse.

Более распространенными типами антропонимов являются дескрипции.

Также рассматривая имена собственные в английских народных сказках, можно прийти к выводу, что англичане используют формулу «имя + фамилия», тогда как в русских сказках встречаются «имя + отчество», например: Dick Whittington, Peter Simpleton, Михаил Иванович, Настасья Петровна и другие.

Далее представим сводную классификацию особенностей персонажей говорящих имен:

Понятийное значение имен	
имя, данное при рождении + прозвище	Tom Thumb, Peter Simpleton, Molly Whipple, Lazy Jack, Johnny Cake
имя, данное при рождении + род деятельности	Jack the Giant Killer, Kate Crackernuts
имя, данное при рождении + основная функция персонажа	Dick Whittington, Peter Simpleton, Childe Wynd, Molly Whipple, Nix Nought Nothing
Адаптация имени во внешнем мире	
антропонимы	Dick Whittington, Peter Simpleton, Childe Wynd, Johnny Cake, Molly Whipple, Tom Thumb, Kate Crackernuts, Cap-O'-Rushes
множественные	Big Pig, Just Pig, Little Pig, Father Bear, Mother Bear, Baby Bear, Coo-my-Dove, Henny-penny, Foxy-Woxy, Cocky-Locky, Ducky-Daddles, Turkey-Lurkey
каноничные	Dick Whittington, Peter Simpleton, Mol-

	ly Whipple, Tom Thumb, Kate Crackernuts, Jack The Giant Killer, Lazy Jack
неканоничные	Thunderdell, Cormoran, The Hedley Kow, Laidly Worm, Catskin, Tattercoats, Mossycoat, The Red Ettin
Структура имен собственных	
одночленные	Tattercoats, Mossycoat, Catskin
двучленные имя+ прозвище	Peter Simpleton, Johnny Cake, Molly Whipple, Lazy Jack, Tom Thumb, Dick Whittington, Childe Wynd
обращение + фамилия	Earl Mar, Mr. Vinegar, Mrs. Vinegar, Dame Goody, Mr. Fox
имя нарицательное=имя собственное	Mr. Vinegar, Mrs. Vinegar, Dame Goody, Mr. Fox, Big Pig, Just Pig, Little Pig, Father Bear, Mother Bear, Baby Bear, Tatty Mouse, Titty Mouse, Henny-Penny, Cocky-Locky, Ducky-Daddles, Turkey-Lurkey, Foxy-Woxy
многочленные	Jack the Giant Killer, The Hedley Kow, Nix Nought Nothing, The Red Ettin
По способу образования: <i>Морфологический способ словообразования антропонимов:</i> Словосложение Аффиксация Реверсия Краткая форма имен собственных Уменьшительно-ласкательная форма имени собственного <i>Образование антропонимов посредством ономапопеи:</i> Ономапопея <i>Образование антропонимов посредством семантической деривации:</i> Метафорическая транспозиция	 Tattercoats, Mossycoat, Catskin Dick Whittington, Peter Simpleton, Tatty Mouse, Titty Mouse Kate Crackernuts, Dick Whittington, Molly Whuppie, Tom Thumb, Jack the Giant Killer, Lazy Jack Johnny Cake, Henny-Penny, Cocky-Locky, Ducky-Daddles, Foxy-Woxy, Molly Whuppie Thunderdell, Kate Ckcrackernuts Thunderdell, Molly Whipple Mr. Vinegar, Mrs. Vinegar, Kate Crackernuts, Mr. Fox, The Hedley Kow, Laidly Worm, Cormoran, Thunderdell, Dame Goody,

Метонимическая транспозиция -Казуальная метонимия	Coo-my-Dove Cap-O'-Rushes, Mossycoat, Catskin, Tattercoats
-Синекдоха	Tom Thumb, Johnny Cake
<i>Образование субстандартных антропонимов на основе личных имен и фамилий денотата:</i>	
Присоединение денотата различных детерминантов к имени	Dame Goody, Peter Simpleton, Tom Thumb, Johnny Cake, Dick Whittington, Molly Whipple, Lazy Jack

По компонентному составу из всех проанализированных антропонимов большая часть относится к такому виду имен, где говорящую роль имеет вторая часть имени. Таких имен оказалось тринадцать, тогда как к говорящим именам собственным, целиком заменяющим собственные имена, можно отнести семь антропонимов. По семантическому критерию тринадцать антропонимов можно отнести к говорящим именам, отражающим характеристику поведения. Далее по убыванию имени можно отнести к критерию, отражающему внешний вид (восемь антропонимов). Имен, отражающих характеристику физических и когнитивных способностей, оказалось меньше всего. По структуре имен собственных восемнадцать антропонимов можно отнести к дескрипциям, обычно двучленным. Также следует отметить, что это является достаточно важной особенностью британских народных сказок – давать имена по структуре «имя + фамилия», а не «имя + отчество», что характерно для русских сказок.

По понятийному значению большая часть говорящих антропонимов строится по схеме: «имя + основная функция», однако имен, составленных по остальным схемам, также много. По функции адаптации антропонима во внешнем мире мы видим, что имена собственные почти в равном количестве присутствуют во всех группах: антропонимах (именах, вне связи с персонажем не употребляющихся), множественных, каноничных и неканоничных. Однако первая группа – антропонимы и группа неканоничных имен собственных преобладают, так как по обеим группам распределено по восемь имен собственных. Было выявлено, что по структуре антропонимов гораздо больше имен двучленных – двадцать семь, шестнадцать из которых относятся к именам нарицательным, полностью заменяющим собой имена собственные (такие как Henny-Penny, Mr. Fox, Little Pig и так далее). По способу образования имен собственных большая часть антропонимов имеет метафорическую транспозицию – двенадцать имен. В нашем случае к таким именам можно отнести Thunderdell, Mr. Vinegar, Kate Crackernuts, Mr. Fox и другие. К метонимической транспозиции – именам, сформированным по сходству с одеждой, которую носит персонаж (казуальная метонимия) или частью тела (синекдоха), можно отнести шесть имен собственных. Меньше всего имен, найденных в процессе работы, построено посредством ономастопеи – два антропонима.

В заключение можно выделить следующее: говорящие имена собственные в британских народных сказках чаще всего являются двучленными (дескрипциями) и каноническими, а говорящий компонент в них – это прозвище. Само имя часто употреблено в разговорном варианте, уменьшительно-ласкательной или сокращенной формах: Джек – сокращенное от «Джон», Том – от «Томас» и так далее. Такие сокращения в именах собственных сокращают также и дистанцию между читателем и персонажем. Канонические имена используются для того, чтобы показать читателям близость сказочного персонажа с настоящим миром, и их преобладание, очевидно, говорит о желании народа быть ближе к необычному, волшебному и захватывающему.

Данный анализ позволил выделить особенности образования говорящих имен собственных в британских народных сказках. Полагаем, что данный анализ позволит по-новому взглянуть на культуру британских островов и особенности литературы этого народа, сравнить признаки и структуру говорящих имен в британских народных сказках с говорящими именами в литературе других народов.

* * *

1. Бардакова В.В. Вопросы ономастики: учеб. пособие. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2009. 148 с.
2. Васильева С.П., Ворошилова Е.В. Литературная ономастика: учеб. пособие для студентов филологических специальностей. Красноярск, 2009. 138 с.
3. Герасимова Д.И. Стратегии перевода говорящих имен собственных в английских и русских народных сказках: автореф. дис. Рязань: Федеральное гос. бюджет. образовательное учреждение высшего профессионального образования «Рязанский государственный ун-т имени С.А. Есенина». Рязань, 2012.
4. Елисеева Ю.В. Атрибутивные средства характеристики персонажей сказки: функциональный и лингвокультурный аспекты: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ставрополь: Северо-Кавказский федеральный университет, 2015. 184 с.
5. Ермолович Д.И. Имена собственные на стыке языков и культур: книга. М.: Р. Валент, 2001. 200 с.
6. Морозова М.Н. Антропонимия русской народной сказки // Фольклор. Поэтическая система: сб. статей. М.: Наука, 1977. 241 с.
7. Новик Е.С. Система персонажей русской волшебной сказки: статья. М., 2009. 29 с.
8. Суперанская А.В. Общая теория имени собственного: монография. М.: Наука, 1973. 367 с.

Научное издание

**ПРОБЛЕМЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ**

**Всероссийская научно-практическая конференция
(с международным участием) памяти профессора Б.П. Годунова**

15-17 мая 2019 года

Сборник материалов

Ответственный редактор В.М. Гурленов

Выполнено с использованием программы Microsoft Office Word

Системные требования:

ПК не ниже Pentium III; 256 Мб RAM; не менее 1,5 Гб на винчестере;
Windows XP с пакетом обновления 2 (SP2); Microsoft Office 2003 и выше;
видеокарта с памятью не менее 32 Мб; экран с разрешением не менее 1024 × 768
точек; 4-скоростной дисковод (CD-ROM) и выше; мышь.

Корректор Р.П. Попова

Техническое редактирование Н.Н. Шергиной

Выпускающий редактор Л.Н. Руденко

2,0 Мб. 1 компакт-диск, пластиковый бокс, вкладыш.

Подписано к использованию 24.12.2019 г.

Заказ № 171 . Тираж 100 экз.

Издательский центр ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»

167023. Сыктывкар, ул. Морозова, 25

Тел. (8212)390-472, 390-473.

Е-mail: ipo@syktsu.ru

<http://www.syktsu.ru/>