

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Сыктывкарский государственный университет имени Питирим Сорокина»
(ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»)

Институт иностранных языков



ПРОБЛЕМЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ

Всероссийская научно-практическая конференция
(с международным участием) памяти профессора Б. П. Годунова

29 мая 2020 года

Сборник материалов

Текстовое научное электронное издание на компакт-диске

Сыктывкар
Издательство СГУ им. Питирима Сорокина
2020

ISBN 978-5-87661-618-0

© ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина», 2020
© Оформление. Издательство СГУ им. Питирима Сорокина,
2020

[Титул](#)

[Об издании](#)

[Производственно-технические сведения](#)

[Оглавление](#)

УДК 372.881.1

ББК 74.268.1

П 78

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 Ю. Ю. Барышникова, канд. филол. наук, доцент

Редколлегия:

кафедра английского языка СГУ им. Питирима Сорокина

(Ю. И. Трофимова, заведующий кафедрой, канд. пед. наук, доцент;

Е. В. Сердюк, канд. пед. наук, доцент);

кафедра немецкого и французского языков СГУ им. Питирима Сорокина

(В. М. Гурленов, заведующий кафедрой, канд. пед. наук, доцент;

Ж. К. Гух, канд. филол. наук, доцент)

П 78 Проблемы модернизации языкового образования. Иностранные языки : Всероссийская научно-практическая конференция (с международным участием) памяти профессора Б. П. Годунова, 29 мая 2020 г. : сборник материалов : текстовое научное электронное издание на компакт-диске / отв. ред. Ю. Ю. Барышникова ; Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. образования «Сыктыв. гос. ун-т им. Питирима Сорокина». – Электрон. текстовые дан. (2,5 мб). – Сыктывкар: Изд-во СГУ им. Питирима Сорокина, 2020. – 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 разрешением не менее 1024 × 768 точек ; 4-скоростной дисковод (CD-ROM) и выше ; мышь. – Загл. с титул. экрана. – ISBN 978-5-87661-618-0.

Сборник включает материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием) памяти профессора Б. П. Годунова «Проблемы модернизации языкового образования. Иностранные языки» (28–29 мая 2020 г.). Статьи посвящены актуальным проблемам языкового образования (иностранные языки) в школе и вузе.

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

Публикуется в авторской редакции.

УДК 372.881.1

ББК 74.268.1

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИКИ	5
Барт М.В., Рысюкова С.Р. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЕРИАЛОВ КАК ВСПОМОГАТЕЛЬНОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ: НА МАТЕРИАЛЕ МУЛЬТСЕРИАЛА «ГРАВИТИ ФОЛЗ».....	5
Барышникова Ю. Ю., Богданова О. Н. ОБУЧЕНИЕ ОПИСАНИЮ НЕСПЛОШНЫХ ТЕКСТОВ НА ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ	11
Батхиева К. Н., Дубро Ю. С. ОБУЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИГРОВЫХ ПРИЕМОВ	17
Воротилина Е. Н. ТЕХНОЛОГИЯ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ОБУЧЕНИЯ НАД РЕДАКТИРОВАНИЕМ ПИСЬМЕННЫХ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ.....	22
Гурленов В. М., Вишератина Л. С. ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОЯЗЫЧНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ.....	27
Долгина К. В. ПОНЯТИЕ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ	31
Засорина П. Е., Прохорова Н. Ю. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ АУДИОМАТЕРИАЛОВ НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	34
Зотова А. А., Дмитриев Д. В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ.....	42
Мещерякова Л. В., Левитов А. И. ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ.....	45
Сердюк Е. В., Бобрецов В. Ф. РЕЧЕВАЯ РАЗМИНКА КАК НАЧАЛО УРОКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	50
Сердюк Е. В., Карпушенко А. Э. ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ ЗАДАНИЯМ ЕГЭ ПОВЫШЕННОГО И ВЫСОКОГО УРОВНЯ	54
Сухорукова Ю. С. АЛГОРИТМ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПОКОЛЕНИЯ Z ТЕМАТИЧЕСКОЙ УСТНОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ: НАЗАД В БУДУЩЕЕ	56
Терентьева Ю. Е., Мартынова Ю. В. ПРИМЕНЕНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ УСТНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ	65
Холопова Л. Г., Пономарева М. А. ОСОБЕННОСТИ ПЛАНИРОВАНИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ.....	68
Холопова Л. Г., Черкасова Д. С. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МАСТЕРСКИХ КАК УПРАЖНЕНИЕ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ К НАПИСАНИЮ ЭССЕ НА ЕГЭ 73	
Цыпкин Э. И., Войнова Ж. Е. ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ КРАЕВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ В ШКОЛЕ И В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ НА ПРИМЕРЕ ТЕМЫ «КУЛЬТУРА КАРЕЛИИ»	77
Чупрова Н. В., Раменская Н. С. ДИСКУССИЯ КАК МЕТОД КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ	83
Шабанова С. А., Котюрова И. А. ВОЗМОЖНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЖУРНАЛА «LINGO» НА УРОКАХ И ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА.....	90

ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ	96
Барышникова Ю. Ю., Нестерова А. А. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СТИЛИСТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ РЕКЛАМНОГО ТЕКСТА В АНГЛИЙСКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ	96
Белкина Е. П. ПРОЕКТНАЯ РАБОТА «ЛЕТОПИСЬ ВОЙНЫ ГЛАЗАМИ МОЛОДЫХ ПЕРЕВОДЧИКОВ» В РАМКАХ КУРСА «ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ДЕЛОВОГО ПЕРЕВОДА»	105
Вуттке Н. А. ИНТРА- И ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВ	108
Глушанок Т. М., Недбайлик С. Р., Захарченко С. О. ON THE HISTORY OF CREATION AND TRADITIONS OF KARELIAN-FINNISH EPOS «KALEVALA»	114
Гух Ж. К. БЕЗЛИЧНЫЙ ПАССИВ И НЕПЕРЕХОДНОСТЬ (НА ПРИМЕРЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)	118
Гух Ж. К., Рыкова А. А. БЕЗЛИЧНЫЙ ПАССИВ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В СОПОСТАВЛЕНИИ С ДРУГИМИ ЗАЛОГОВЫМИ ФОРМАМИ НА ОСНОВЕ ТРЕХУРОВНЕВОГО АНАЛИЗА	126
Мещерякова Л. В., Волосенкова А. С. ЯЗЫКОВАЯ МАНИПУЛЯЦИЯ В ЗАГОЛОВКАХ РУССКОЯЗЫЧНЫХ ГАЗЕТ	134
Недбайлик С. Р., Мельцер Р. И. ON THE PREHISTORY OF SMALL LITERARY GENRES ...	137
Петунин В. С. ЭКСТРАПОЛЯЦИЯ МЕДИУМНОГО СУБЪЕКТА «ES» НА ОБЪЕКТ ВОЗДЕЙСТВИЯ	142
Трофимова Ю. И., Душенкова М. В. СПЕЦИФИКА ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭКСПРЕССИВНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ АНГЛИЙСКИХ РЕКЛАМНЫХ СЛОГАНАХ	149
Трофимова Ю. И., Осовская В. Е. НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЗАГОЛОВОЧНЫХ КОМПЛЕКСОВ В СОВРЕМЕННОЙ АНГЛИЙСКОЙ И АМЕРИКАНСКОЙ ПРЕССЕ	154
Трофимова Ю. И., Попова Д. Д. К ВОПРОСУ О ГОВОРЯЩИХ ИМЕНАХ В РОМАНЕ ДЖ. К. РОУЛИНГ «ГАРРИ ПОТТЕР»	162
Трофимова Ю. И., Пылаева К. А. ЛИНГВОКОММУНИКАТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЭВФЕМИЗМОВ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	168
Сухорукова Ю.С., Пашнин А.В. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРОДУКТИВНОСТИ СПОСОБОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ АВИАЦИОННОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В АНГЛИЙСКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ	173
Сухорукова Ю.С. Пономарева К.О. ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗА РОССИИ В ЗАГОЛОВКАХ ФРАНЦУЗСКИХ И АМЕРИКАНСКИХ СМИ	179

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИКИ

М. В. Барт,

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

С. Р. Рысюкова,

*студентка 4 курса
институт иностранных языков
СГУ им. Питирима Сорокина
г. Сыктывкар, Россия*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЕРИАЛОВ КАК ВСПОМОГАТЕЛЬНОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ: НА МАТЕРИАЛЕ МУЛЬТСЕРИАЛА «ГРАВИТИ ФОЛЗ»

В данной статье представлен анализ эффективности использования аутентичных сериалов в обучении английскому языку, а также исследование и разработка основных приёмов и методов обучения английскому языку на основе сериалов.

Ключевые слова: учебно-педагогический процесс, вспомогательное средство обучения, видеофильм, мультсериал, индивидуальная программа, эффективность.

M. V. Bart,

*Dr. PhD, Associate Professor
Pitirim Sorokin Syktyvkar State University
Syktyvkar, Russia*

S. R. Rysyukova,

*4th year student
Institute of Foreign Languages
Pitirim Sorokin Syktyvkar State University
Syktyvkar, Russia*

USE OF THE SERIES AS AN AUXILIARY MEANS OF TEACHING THE ENGLISH LANGUAGE: BASED ON ANIMATED SERIES "GRAVITY FALLS"

This article presents an analysis of the effectiveness of using authentic series in teaching English, as well as a study and development of the main series-based teaching methods and approaches.

Keywords: educational process, auxiliary means of teaching, video film, animated series, tailor-made program, efficiency.

Изменения в общественном сознании определяют необходимость внедрения вспомогательных методов обучения иностранным языкам в образовательный процесс. Данные методы открывают возможность внедрения новых видов деятельности, способствующих достижению значимых целей в обучении иностранному языку.

Сегодня, как никогда раньше, общество выдвигает ряд высоких стандартов, особенно к иностранным языкам. Одними из обязательных и важных частей ЕГЭ по английскому языку является аудирование и разговорная часть. При подготовке к данным этапам экзамена выделяется ряд проблем, одними из которых являются недостаточный уровень овладения коммуникативной компетенцией и аудитивными навыками. Данные проблемы часто вызваны тем, что, к сожалению, в школах сегодня недостаточно уделяется внимание говорению и аудированию. Тем самым актуальность исследования данной темы обусловлена необходимостью применения вспомогательных методов обучения с целью развития у учеников навыков восприятия иностранной речи на слух и свободного говорения на языке.

Целью данной работы является выявление эффективности использования видеофильмов как вспомогательного средства обучения и разработка примерной программы работы с видеофильмом в рамках учебного плана.

Исследование проведено с помощью анализа научной литературы по проблеме, выявления основных моментов использования видеофильмов в учебном процессе и анализа эффективности применения данного метода в обучении иностранным языкам.

Одной из ключевых задач исследования являлось составление примерной программы работы с видеофильмом на материале мультсериала «Гравити Фолз».

Овладение коммуникативной компетенцией на иностранном языке дело весьма трудное, тем более, когда вы не находитесь в стране изучаемого языка. Вместе с этим важной задачей учителя становится создание реальных и воображаемых ситуаций общения на занятии иностранного языка, используя для этого различные методы и приемы работы (ролевые игры, дискуссии, творческие проекты и др.) [6, с.11–14].

Одним из таких методов является применение аутентичных видеофильмов в процессе обучения, которые способствуют реализации важнейшего требования коммуникативной методики, а именно «...представить процесс овладения языком как постижение живой иноязычной действительности...» [3, с. 17–19].

В отличие от аудио- и принтматериалов, имеющих, бесспорно, высокий информационный, образовательный, воспитательный и развивающий потенциал, видеотекст превосходит их в возможности интеграции различных аспектов акта речевого взаимодействия. Помимо содержательного плана общения, в видеоматериал входит визуальная информация о месте события, вербальном, невербальном и паравербальном поведении участников коммуникации в конкретной ситуации и контексте. Визуальный ряд дает

возможность понять и закрепить как чисто фактическую информацию, так и языковые особенности речи.

«Для познания нравов какого ни есть народа старайся прежде изучить его язык», – говорил древнегреческий философ Пифагор. Богатая страноведческая информация видеофильмов предоставляет практически неограниченные возможности для проведения анализа, построенного на типологии культурных реалий и особенностей поведения носителей языка в различных ситуациях межкультурного общения [1, с.10].

Использование видеофильмов является хорошим средством развития психических процессов учащихся, прежде всего, внимания и памяти. Во время просмотра фильмов, мультфильмов, клипов в аудитории возникает атмосфера погружения в иноязычную среду. В подобных условиях активизируется внимание даже самых невнимательных учащихся. Безусловно, ученикам необходимо приложить определенные усилия, чтобы понять содержание фильма, при этом произвольное внимание переключается на произвольное. Интенсивность внимания влияет на процесс запоминания. Учитывая, что во время просмотра задействованы различные каналы поступления информации (слуховой, зрительный, моторное восприятие), мы можем говорить о том, что этот факт позволяет учащимся «сохранить» увиденное в долгосрочную память.

При работе с любым видеотекстом в методике обучения иностранным языкам принято выделять *три основных этапа*: преддемонстрационный этап (pre-watching), демонстрационный этап (whilewatching), последемонстрационный этап (after-watching) [5, с.10–16].

На первом **преддемонстрационном этапе** учитель мотивирует учащихся, дает им положительную установку на выполнение задания, а также снимает возможные языковые трудности для успешной работы с видеотекстом. Здесь имеют место такие задания как предвосхищение содержания текста для развития навыков прогнозирования и языковой догадки. Для снятия возможных языковых трудностей учитель может кратко передать основной сюжет видеофрагмента, объяснив таким образом, что предстоит увидеть.

Следующий этап непосредственно **демонстрационный**. На этом этапе демонстрация фильма должна сопровождаться активной учебной деятельностью зрителей-обучаемых. Обучаемые могут делать записи к тексту фильма, которые понадобятся при выполнении заданий на следующем этапе работы с видеоматериалом. Ученикам могут быть предложены задания на поиск и вычленение определенной информации или языкового материала, задания на развитие умений говорения, а также задания, направленные на развитие социокультурной компетенции.

Заключительным этапом работы с видеотекстами является **последемонстрационный**. Цель этого этапа – использование исходного видеоматериала в качестве основы и опоры для развития продуктивных умений в устной или письменной речи. В отличие от двух предыдущих этот этап не обязателен, если вы хотите ограничиться развитием рецептивных навыков и их контролем. Здесь могут быть использованы такие виды

заданий, как проектная работа, связанная с подготовкой аналогичных видеосюжетов самостоятельно и ролевая игра в основу, которой положен сюжет или ситуации видеофильма.

Особенно удобным видом видеофильмов в обучении иностранным языкам представляются мультсериалы, так как они обычно отличаются короткой продолжительностью серий, в которых затрагиваются разные темы. Мультсериалы являются довольно гибким дидактическим материалом, так как дают возможность отработки и совершенствования аудитивных навыков, также что не менее важно они предлагают учащимся вполне правдоподобные ситуации общения и разнообразную экстралингвистическую информацию. Благодаря этому понимание происходящего на экране осуществляется не только на лингвистическом уровне, но и с помощью жестов и мимики персонажей. Таким образом мультсериал обладает достаточным преимуществом перед аудиозаписями и другими видами видеофильмов [2, с. 98-105].

Для данного исследования был выбран популярный мультсериал «Гравити Фолз» (Gravity Falls). Мультсериал полюбился как детям и молодежи, так и более старшему поколению, благодаря интересному сюжету, довольно простым и понятным персонажам, с которыми многие смогут себя ассоциировать, и конечно мистике, пронизывающей все данное произведение. В целом это добрый мультфильм, в котором затрагиваются темы дружбы, взаимопомощи и преодоления жизненных трудностей.

В мультсериалах, как правило, лексика упрощенная, чего нельзя сказать о телевизионных. Поэтому с помощью данного мультсериала ученик сможет пополнить свой словарный запас очень полезными разговорными фразами, также улучшить свой навык восприятия языка на слух, и конечно же научиться разговаривать самому. Поскольку многим учащимся данный мультсериал уже известен, это поможет сконцентрироваться на иностранной речи, а не разбираться в сюжете.

В ходе данного исследования была разработана примерная программа работы с мультсериалом (tailor made program). Для начала стоит отметить что мультсериал «Гравити Фолз» подойдет как для начинающих изучать язык, так и для тех, кто уже на более высоком уровне. Данная программа составлена для учеников старших классов средней школы.

При начале просмотра сериала стоит учитывать систематичность в использовании видеофильмов, так как от этого зависит прогресс в развитии навыков аудирования и говорения. Рекомендуется выбрать английские субтитры, так как использование русских субтитров не позволит увидеть полезные разговорные конструкции и лексику. Так как это довольно простой для восприятия мультсериал, с использованием английских субтитров не должно возникнуть проблем. Для более высокого уровня группы можно использовать оригинальную озвучку без субтитров.

Знакомство с мультсериалом стоит начать с мотивации учащихся. Здесь рекомендуется использовать задания на предвосхищение содержания сериала. К примеру, беглый просмотр части видеофильма без звука, это заинтересует учеников и также поможет развить навык прогнозирования и

языковой догадки. Интересным способом активизации познавательного интереса учащихся является предварительная проектная деятельность или исследовательская работа. Особенностью мультсериала «Гравити Фолз» является детальность и проработанность персонажей, так можно предложить ученикам составить в группах проект-описание одного из героев мультсериала.

Дальнейшая работа с мультсериалом зависит от загруженности учебной программы и тем учебных разделов [4, с.78]. Рекомендуется просмотр 1 эпизода в месяц, можно разделить его на несколько небольших частей. Также просмотр эпизода может быть связан с определенной темой. В мультсериале в отдельных эпизодах затрагиваются темы семьи, любви, прощения, взросления и будущего. Данные темы можно приурочить некоторым разделам в старших классах:

- Начинаем снова (Start anew);
- Семья: ценности и взаимоотношения (Talking on family matters);
- Мир возможностей (The world of opportunities);
- С какими трудностями сталкивается молодежь (What do young people face in society today?);
- Вперед в новую жизнь (Heading for a better new world).

По УМК «Enjoy English» 10-11 класс

Далее идет непосредственно работа над отдельным эпизодом. Выше описана методика работы с видеотекстом, которая позволяет эффективно использовать видеofilмы в процессе обучения иностранному языку.

Далее даны примеры упражнений для мультсериала:

- **обсуждение проблем, дискуссии** (new place, new beginnings, first love, family support) – мотивация к анализу мультсериала, практика монологической речи, умение точно выражать свои мысли;
- **анализ лексики и разговорных фраз** (“our parents decided we could use some fresh air”, “attic”, “splinters”, “my sister tended to look on the bright things”) – расширение словарного запаса, использование фраз клише в диалогической речи;
- **сравнение дубляжа с оригиналом** (“it’s time to spill the beans” /” что ж пора раскрыть карты”) – развивает критическое мышление, языковую догадку.
- **проектные работы** (взять фрагмент эпизода и разыграть по нему небольшую сценку, к примеру, сцена где Диппер рассказывает Мэйбл о его интересной находке таинственной книги, сестра рассказывает о предстоящем свидании с мальчиком) – практика диалогической речи.

Упражнения по 1 серии 1 сезона «Tourist Trapped/Ловушка для туриста»

Данные типы упражнений раскрывают широкие возможности для активной работы в процессе формирования речевых и аудитивных навыков и умений учащихся.

Несмотря на активное использование видеофильмов в преподавании иностранным языкам, методика работы с аудиовизуальными средствами еще недостаточно разработана. Изучение иностранного языка будет более результативным при правильно использованной методике в сочетании с комплексно разработанными методическими материалами. Видеофильмы создают необходимые условия для эффективной урочной и внеурочной работы. Стоит отметить что одним из главных достоинств видеофильма является сила впечатления и эмоционального воздействия на учащихся. Поэтому главное внимание должно быть направлено на формирование учащимися личностного отношения к увиденному [5, с.156].

Успешное достижение такой цели возможно лишь, во-первых, при систематическом показе видеофильмов, а во-вторых, при методически организованной демонстрации.

Именно поэтому аудиовизуальные средства обучения занимают особое место среди других средств обучения иностранному языку. Они объединяют образное восприятие материала и его наглядную конкретизацию в доступной для восприятия и запоминания форме; являются синтезом научного изложения фактов с элементами искусства, и поэтому оказывают эффективное обучающее воздействие.

1. Барт М. В. Информационно-коммуникативные технологии как способ реализации компетенций по иностранному языку (на примере интерактивного электронного учебного пособия по русскому как иностранному «Трое из Простоквашино») // Инновационные технологии преподавания иностранных языков и культур : учебно-методическое пособие / отв. ред. к.ф.н. М. В. Барт. Сыктывкар: Изд-во Сыктывкарского гос. ун-та, 2014. 211 с. С. 5–45.

2. Ковалев Н. П. Аутентичные кинофильмы в обучении творческому высказыванию на начальном этапе // Методика обучения иностранным языкам. Минск: Минский гос. пед. институт иностранных языков, 1981. С. 98–105.

3. Логинова В. Л. О лингвометодическом потенциале аудиовизуальных источников информации // Современные технические средства в обучении русскому языку как иностранному. М.: Русский язык, 1989. С.17–32.

4. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков : учеб. пособие для филол. спец. вузов. М.: Высш. школа, 1981. 159 с.

5. Носкова, Т. Н. Аудиовизуальные технологии в образовании : учеб. пособие. СПб.: СПбГУКиТ, 2004. 240 с.

6. Смирнов И. Б. Развитие устной речи учащихся на основе аутентичного художественного фильма // Иностранные языки в школе. 2006. № 6. С. 11–14.

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

ОБУЧЕНИЕ ОПИСАНИЮ НЕСПЛОШНЫХ ТЕКСТОВ НА ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

С целью повышения качества подготовки обучающихся к интерпретации несплошного текста авторами статьи разработан алгоритм работы над данным типом текста и предложен комплекс типовых моделей высказываний, содержащих речевые клише, устойчивые выражения, автоматизация которых в процессе подготовки к описанию несплошного текста обеспечит грамотный, связный и логичный ответ.

Ключевые слова: *несплошной текст, алгоритм работы, речевые образцы, развитие коммуникативной компетенции.*

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

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

TEACHING HOW TO DESCRIBE NON-CONTINUOUS TEXTS IN FRENCH LANGUAGE

With the aim of improving the quality of students' preparation to interpret non-continuous texts, the authors elaborated the algorithm of work with this type of texts and proposed a set of typical models of verbal statements such as speech clichés and stable expressions in order to automate the process of description of non-continuous texts, which will provide a competent, coherent and logical answer.

Keywords: *non-continuous text, work algorithm, speech patterns, the development of communicative competence.*

В современной методике преподавания иностранного языка текст является ключевой единицей содержания обучения. Одной из компетенций, которой, безусловно, должен сегодня овладеть обучающийся, является умение эффективно работать с текстами разного типа и формата. В рамках постоянно обновляющейся информации от обучающегося требуется умение быстро и безошибочно находить необходимую информацию, анализировать, интерпретировать и применять ее на практике, используя в устной речи. Все большее значение придается готовности и способности обучающегося к самостоятельной информационно-познавательной деятельности, включая умение ориентироваться в различных источниках информации, критически оценивать информацию, полученную из различных источников, что впоследствии формирует метапредметные результаты обучения.

В письменном тексте, как известно, может использоваться не только языковая графика, но и рисунки, диаграммы, графики, карты, таблицы, фотографии и рисунки со словесными подписями. Такой вид текста называется несплошным. В несплошных текстах (*textes non-continus*) для

представления информации используются матрицы различного вида сложности: это списки, таблицы, графики, диаграммы, расписания, каталоги, индексы, формуляры, различные карты и планы (помещения, местности, сооружения); входные билеты, расписание движения транспорта, карты сайтов, рекламные постеры, меню, обложки журналов, афиши, призывы, объявления (приглашения, повестки, буклеты) и т.д. Отличительные особенности данного вида текста требуют от читателя применения различного набора умений для эффективной обработки информации, что также вызывает определенную трудность для учителя в плане методической организации работы с подобным форматом текста.

Несплошные тексты – это тексты, в которых информация предьявляется невербальным или не только вербальным способом. Это тексты, сочетающие в себе несколько источников информации, с которыми учащиеся чаще всего встречаются в реальной действительности. Несплошной текст является одним из форматов все чаще используемых в современном коммуникативном пространстве, в учебниках по предмету «Иностранный язык». Однако, обучающиеся испытывают определенные сложности при выполнении заданий на основе несплошных текстов, чем и вызвана необходимость формирования навыков работы с подобной текстовой информацией на уроках.

В данной статье мы предложим алгоритм работы с несплошным текстом, речевые образцы, клише, автоматизация которых будет способствовать развитию умений обучающихся эффективно анализировать содержание несплошных текстов и строить на их основе монологическое высказывание.

Определим возможный алгоритм работы с любым из типов несплошного текста:

1. Анализ заголовка, источника и прогнозирование основного содержания текста.

2. Определение главных действующих лиц в тексте (если таковые имеются) и получателя сообщения.

3. Анализ цветового содержания текста и определение функций различных цветов.

4. Анализ формы документа (таблица, график, рисунки, диаграмма).

5. Анализ основных составляющих текста (цифры, проценты, возраст, предметы, временные показатели и т.п.) и их функций (каков был замысел автора сообщения: объяснить, проинформировать читателя, убедить, аргументировать).

6. Формулирование главных идей текста.

Прежде всего необходимо научить обучающихся читать несплошной текст: извлекать из него информацию и интерпретировать ее. Для этого необходимо владеть определенными лексическими единицами и выражениями. Предлагаем к применению и автоматизации следующие речевые клише и образцы выражений, которые могут быть использованы для комментирования несплошных текстов в соответствии с каждым пунктом

плана. Следует отметить, что предлагаемый список не может считаться исчерпывающим.

1. Чтобы интерпретировать название несплошного документа и прогнозировать его содержание, рекомендуем следующие речевые обороты:

Ce document iconographique (cette image, cette photographie, ce dessin, ce tableau, ce graphique, ce schéma, cet échantillon) porte le titre/est intitulé/est nommé/a pour titre.

Ce document iconographique fait penser à la problématique .../traite de .../aborde (un sujet, un problème)/parle de .../décrit (une situation)/expose.../raconte .../annonce (une information)/informe sur... .

2. Чтобы назвать главных действующих лиц в тексте следует прибегать к таким речевым моделям как:

- Les acteurs principaux sont/Les personnages majeurs sont

- Ce document s'adresse à .../Ce texte est destiné à .../Ce texte attire l'attention de ceux qui .../L'information de ce document sera intéressante pour .../L'information de ce document intéressera qn/L'information de ce document sera utile à qn.

3. Логичный и последовательный анализ цветового содержания несплошного текста и функций цвета в нем делается посредством использования приведенных ниже речевых конструкций и клише, например:

- La couleur dominante chaude (rouge, orange, jaune) ; La couleur dominante froide (bleu, vert, violet).

- La gamme utilisée fait penser aux différents codes couleurs :

- blanc (pureté, propreté, innocence)

- noir (nuit, détresse, élégance)

- rouge (amour, passion, danger...)

- bleu (calme, infini, sérénité..)

- La gamme utilisée fait comprendre .../fait noter.../fait remarquer.../attire le regard du spectateur/souligne l'importance de .../crée l'effet de distance, de froideur/sert à dégager l'idée de.../donne l'impression de.../exprime les sentiments de.../cherche à dramatiser et émouvoir le spectateur/accorde de l'importance à

4. Для успешного описания графических параметров несплошного текста рекомендуется к применению следующая лексика:

- Ce document iconographique est présenté sous forme de.../Le format de cette infographie est rectangulaire/carré/triangulaire.

- La forme choisie des diagrammes/de la carte/du tableau/de la graphique met en valeur

- La mise en page (linéaire, en colonnes, modulaire) de l'information arrive à dynamiser le spectateur, le lecteur du texte.

- Les logos et les symboles servent à mettre en lumière l'idée directrice de cette infographie.

5. Переходя к пятому пункту плана – анализу основных составляющих текста (цифры, проценты, возраст, предметы, временные показатели и т.п.) и их функций, уместно употреблять в речи такие клише как:

- L'analyse des chiffres fait comprendre que... ;

- Ayant examiné des données chiffrées, on constate que...;
- Un simple regard sur les chiffres permet de dire que...;
- Une étude un peu détaillée (ou un examen un peu détaillé) des chiffres indique...; - Si nous considérons (examinons) les données, nous constatons que...

Для того чтобы показать уменьшение, увеличение или неизменяемость процентов, численных составляющих, рекомендуем использовать следующие выражения:

Увеличение: Le pourcentage des... est en augmentation (hausse), va croissant, croît de 5 points, s'accroît de 5 points, a augmenté de 5 points, progresse d'une manière régulière, s'est sensiblement accru (élevé), a connu une forte progression (augmentation, croissance, hausse), a connu un net accroissement, est en plein essor.

Например: L'euro a décollé, s'envole, explose, crève le plafond, atteint un niveau suprême.

Уменьшение: La proportion des... est en forte baisse, a fortement diminué, ne cesse de décliner, a brutalement chuté, est en baisse, est en chute, s'est effondrée, a connu une forte diminution (une forte baisse), a atteint son niveau le plus bas (un niveau-plancher), a légèrement fléchi, a subi un léger fléchissement.

Неизменность: Le nombre des ... reste invariable, n'a point changé, reste sans changement (au même niveau).

- On peut souligner.../On soulignera que.../Il est à souligner que

- On peut constater que.../Constatons d'abord.../ Il semble intéressant de constater - On remarque que.../On peut remarquer que ...

- Signalons tout d'abord que.../Nous signalons d'abord ...

- On comprend bien.../On comprend bien que..

6. Для успешного выполнения коммуникативной задачи по 6-му пункту плана подойдут такие фразы как:

- L'idée principale(directrice, majeure) de ce texte est/Le sens de ce document peut être déterminé.../L'infographie s'articule autour de.../Ce texte porte sur...Ce document met en scène démontre/dégage/soulève la problématique de... .

Обратимся непосредственно к примеру, представим алгоритм работы на французском языке и сформулируем по каждому пункту необходимые вопросы.

Алгоритм:

1. Analyse du titre du document (définition du sujet) et de sa source. Analysez le titre du document et dites quel est le sujet de ce document. Quelles sont les sources de ce document?

2. Définition des acteurs principaux du document et de son destinataire. Définissez les acteurs principaux du document. De qui le document parle-t-il ? A qui est destiné ce message visuel?

3. Analyse des couleurs dans le document et celle de leurs fonctions. Combien de couleurs sont présentes dans le document et à quoi servent-elles?

4. Présentation de la forme de l'information (diagramme, graphique, carte, tableau). Sous quelle forme est mise en lumière (présentée) l'information chiffrée?

5. Analyse des constitutifs essentiels du texte; analyse de l'intention de l'auteur du message. Analysez des chiffres donnés et suggérez la problématique du texte. Présentez les éléments constitutifs de l'infographie. Quelle est l'intention de l'auteur du document. Cherche-t-il à informer le lecteur, argumenter ou persuader, ou à expliquer qch?

6. Formulation des idées essentielles. Formulez les idées essentielles du texte.

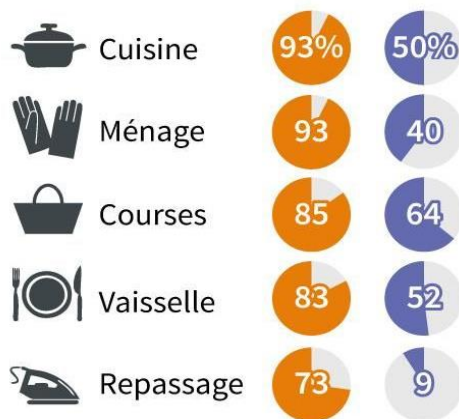
7. Présentation de l'exposé oral d'après tous les points du plan. Présentez le document en répondant à toutes les questions posées.

Предлагаем образец описания одного из типов сплошного текста.

Répartition des tâches au sein du couple

Femmes **Hommes**

% qui ont réalisé l'action
la semaine précédant l'enquête



Le dernier mot
sur l'aménagement de la maison
revient à...



AFP Source : CREDOC

Temps moyen en minutes
par jour consacré au...



L'enquête se base sur les couples installés ensemble depuis au moins un an et dont l'un des partenaires au moins est actif

1. Le document en question porte le titre "Répartition des tâches au sein du couple". Le titre nous aide à comprendre que le document parle de la répartition des tâches ménagères entre l'homme et la femme, du temps moyen qui leur est consacré et du rôle prépondérant de celle ou celui qui décide de l'aménagement de la maison dans les couples français. Le document est présenté par CREDOC (Centre de Recherche pour l'Etude et l'Observation des Conditions de Vie, organisme d'études et de recherche au service des acteurs de la vie économique et

sociale des Français). Ce document infographique présente les résultats d'une enquête réalisée auprès des couples.

2. Les acteurs principaux sont des couples dont l'un des partenaires au moins est actif. Le document parle des femmes et des hommes en couples français. Ce document s'adresse à tous ceux qui s'intéressent aux problèmes existant au sein d'une famille française (organisation de la vie conjugale, répartition des tâches domestiques).

3. Le document présente deux couleurs dominantes: orange et bleu foncé. L'orange représente la femme et le bleu foncé représente l'homme. Dans le diagramme nous voyons aussi le bleu clair pour la réponse "ne sait pas". Le violet représente l'égalité des deux partenaires dans la décision de l'aménagement de la maison.

4. L'information est présentée sous forme des colonnes régulières, on voit aussi un petit diagramme.

5. Le message visuel comprend les symboles représentant des tâches domestiques, on voit aussi des chiffres faisant comprendre la réalisation des tâches par la femme et par l'homme et le temps en minutes qui leur est consacré à chaque jour.

6. Selon les pourcentages, la femme assume les tâches domestiques plus que son partenaire. Elle fait non seulement la cuisine mais aussi le ménage, les courses, la vaisselle, etc. L'homme préfère surtout faire les courses, la vaisselle et la cuisine. Ce qu'il fait le moins c'est le repassage (9%). Si la femme fait plus de choses à la maison, c'est logique qu'elle passe plus de temps que son compagnon pour accomplir toutes ces tâches. Et l'information chiffrée le prouve. Elle consacre le plus de son temps pour faire le linge (1h15) et le moins de temps pour le bricolage (1 min). Tandis que parmi les occupations préférées de l'homme c'est la cuisine qui prend la première place (16 min), après viennent le ménage et le jardinage. Le bricolage termine ce hit-parade (5 min).

L'examen de cette information chiffrée met en lumière l'inégalité qui existe au sein du couple au niveau de la répartition des tâches ménagères. L'analyse du diagramme nous fait comprendre que c'est la femme qui choisit l'aménagement de la maison.

В заключение выскажем ряд методических рекомендаций, которые позволят успешно подготовить учащихся к устному описанию инфографического документа и создадут благоприятные условия для развития коммуникативной компетенции учащихся:

1. Внимательно и вдумчиво прочитать, рассмотреть и проанализировать текстовую и графическую информацию несплошного текста.

2. Рекомендуется строить устное высказывание по структурированному плану в соответствии с коммуникативной задачей.

3. Начинать свое высказывание с вступления. Грамотно интерпретировать название инфографики и делать прогноз содержания всего документа.

4. Определять главных действующих лиц текста и основных получателей информации.

5. Уделять внимание цветовым компонентам инфографического документа, уметь анализировать значение цветовой гаммы в предложенном тексте и ее роль.

6. Включать в устное монологическое высказывание информацию о форме текста, которая может быть самой разнообразной.

7. Проводить детальное изучение и устное пояснение всех цифровых данных текста (числа, проценты, графики, таблицы и т. д.)

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

9. В заключении сделать вывод, который соотносится с содержанием всего устного высказывания.

10. Рекомендуется выполнять тренировочные упражнения в устной речи для описания отдельных пунктов плана.

Таким образом, материал статьи имеют большую практическую значимость, поскольку расширяет и совершенствует методическую базу в рамках развития коммуникативной компетенции учащихся. Использование предложенного языкового материала, фраз, типовых конструкций, клише, помогут педагогам и учащимся в построении грамотных устных высказываний. Учет данных рекомендаций позволит обучающимся эффективно выполнять коммуникативную задачу повышенного уровня сложности, представляя детальное устное описание инфографического документа.

К. Н. Батхиева,

студентка

институт иностранных языков

СГУ им. Питирима Сорокина

г. Сыктывкар, Россия

Ю. С. Дубро,

старший преподаватель кафедры английского языка

СГУ им. Питирима Сорокина

г. Сыктывкар, Россия

ОБУЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИГРОВЫХ ПРИЕМОВ

В статье рассматривается проблема обучения грамматике младших школьников с использованием игровых приемов. Игровой метод способствует эффективному формированию грамматических навыков, созданию благоприятной психологической атмосферы в классе, повышает уровень мотивации при изучении иностранного языка, делает процесс освоения материала интересным и увлекательным.

Ключевые слова: *грамматический навык, начальный этап обучения, игровой метод, грамматические игры, речевая деятельность.*

К. N. Batkhieva,

Student of the Institute of Foreign Languages

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

TEACHING YOUNGER STUDENTS THE GRAMMATICAL ASPECT OF SPEECH USING GAMES

The article deals with the problem of teaching grammar to junior school children using game techniques. The game method contributes to the effective formation of grammatical skills, creates a favorable psychological atmosphere in the classroom, increases the level of motivation when learning a foreign language, makes the process of mastering the material interesting and exciting.

Keywords: *grammar skill, initial stage of training, game method, grammar games, speech activity.*

Проблема обучения грамматике в младшем школьном возрасте является одной из самых актуальных, так как формирование грамматических навыков служит необходимой etapом в переходе к речевому общению. Эффективный прием в формировании грамматического навыка – это игра, способствующая речевой деятельности. Именно игровая деятельность может сделать процесс усвоения грамматического явления более продуктивным, интересным и эмоциональным.

Освоение грамматических навыков формируется в ходе их практического использования в условиях коммуникативной активности или в учебной ситуации, имитирующей реальное речевое общение. По мнению Е.И. Пассова, «грамматический навык – это способность говорящего выбрать модель, адекватную речевой задаче и оформить ее соответственно нормам данного языка, причем все это – мгновенно» [1, с. 410]. Основываясь на анализе литературы, под грамматическим навыком мы будем понимать способность быстро и автоматизировано выбирать модель речи, наиболее подходящую к речевой ситуации, и правильно употреблять ее в соответствии с нормами и правилами языка.

В работе по формированию грамматических навыков можно обозначить несколько этапов: знакомство с грамматическим явлением, употребление готовых форм в определенной структуре, закрепление и чередование грамматического навыка с другими явлениями, обобщение изученного и использование усвоенного материала.

К основам формирования речевого механизма при изучении иностранного языка относятся: формирование грамматических конструкций речи на знакомом материале, последовательная отработка материала,

доведение до автоматизма. Таким образом, можно выделить три типа упражнений:

1. Упражнения в имитационном воспроизведении грамматических структур. Воспроизведение словосочетаний или предложения с новой грамматической формой по образцам.

2. Упражнения в трансформации, перифразе, расширении исходных структур. Видоизменение грамматических структур способствует формированию грамматических стереотипов речи.

3. Упражнения в соединении грамматических структур с целью выражения мыслей в устной или письменной форме.

Таким образом, ребёнок проговаривает грамматическую структуру с опорой на готовую модель. Затем — без опоры на модель. В конечном итоге, ученик сумеет употребить грамматическую структуру в ситуации самостоятельно.

На наш взгляд, игровой метод является наиболее эффективным способом при обучении грамматике на начальном этапе. Мы разделяем точку зрения Й. Хейзинга, который отмечал, что «человеческая культура возникла и разворачивается в игре, как игра» [4, с. 23]. По определению М.Ф Стронина, «игра - это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением» [3, с. 4].

Грамматические игры направлены на реализацию следующих целей:

- научить учащихся употреблять речевые образцы, содержащие определенные грамматические сложности;

- создать естественную ситуацию для использования данного речевого образца;

- развить речевую активность и самостоятельность учащихся [2, с. 203].

По нашему мнению, наиболее эффективными при формировании грамматического навыка на начальном этапе обучения будут следующие игры:

1. *“Have got-board game”*

а) Учитель распечатывает игровое поле для каждой группы из 2–4 учеников. Каждой группе понадобится кубик и листок с правильными ответами. Каждому игроку понадобится фишка. Дети ставят свои фишки на старте, и один из них бросает кости. Они передвигают свои фишки в соответствии с номером, который они бросают. Как только они приземляются на поле, они должны составить предложение, которое им выпало. Если предложение верно, они могут остаться там, где приземлились. Если оно неправильное, они должны вернуться к началу.

б) Можно попробовать более сложную версию этой игры. Если ученики бросают 1 или 2, они составляют утвердительное предложение. Если 3 или 4

– отрицательное предложение, а если 5–6 – вопрос. Лист с правильными ответами.

2. Домино с глаголом “to be”

Учитель вырезает карточки домино там, где линии пунктирные, смешивает и делит поровну между учениками. Они складывают кусочки по очереди, чтобы составить полные правильные предложения. Учащиеся кладут карты по очереди, составляют правильные предложения. Игра заканчивается, когда они не могут составить предложения. Ученик, у которого осталось меньше карт, выигрывает.

3. “To be-board game”

Учитель распечатывает игровое поле для каждой группы из 2-4 учеников. Каждой группе понадобится кубик. Каждому игроку понадобится фишка. Дети ставят свои фишки на старте, и один из них бросает кости. Они передвигают свои фишки в соответствии с номером, который они бросают. Как только они приземляются на поле, они должны поставить глагол “to be” в правильную форму.

4. Найди отличия с *There is/There are*

Учитель распечатывает листы, черно-белой копии будет достаточно, так как цвета там не играют никакой роли. Ученики работают в парах, один ученик получает лист-А, а другой — лист-В. Они не должны показывать свои листы друг другу. Каждый ученик описывает свои комнаты используя обороты “*there is.../there are...*”, и они пытаются найти все различия.

Например:

- There is a bed in my room.
- There is a table in my room.

5. Draw it

Учитель просит учеников нарисовать предметы там, где они находятся. У каждого ученика есть чистые листы бумаги и карандаши. Учитель зачитывает предложение, которое также дублируется в презентации. После того как ученики закончат свои рисунки, они сверяют свои рисунки с правильными картинками.

Примеры предложений:

1. There are two arm-chairs in the room.
2. There is a box under the TV set.
3. There is a sofa next to the wall.
4. There is a shelf above the table.
5. There is a picture on the wall.
6. There is a carpet on the floor.

6. *What's in the bag?*

Класс делится на две группы. Каждая группа собирает в сумку вещи, затем группы обмениваются сумками. Пытаются отгадать что в сумках, не открывая их. В конце открывают сумки, чтобы проверить что они отгадали.

Например: There is a book. There are 3 pencils.

7. *Noughts & Crosses*

Ученики делятся по парам. Каждая пара получает игровое поле. Каждый выбирает «крестик» или «нолик». Далее ученик выбирает квадратик, и используя слово в нем, составляет предложение. Если предложение составлено правильно, ученик может поставить свой знак в квадратике. Если предложение составлено неправильно, очередь переходит другому. Тот, кто первый закрыл ряд, – выигрывает.

Например: There are some cheese in the fridge.

8. *Can or can't*

Ученики делятся на пары. Каждая пара получает лист с изображениями. Один ученик составляет предложения с картинкой, а второй пытается отгадать, что это за картинка. Затем они меняются ролями.

Например:

- They can dance.

- 3С?

9. *Wild animals*

Ученики делятся по парам. Один ученик получает лист А, а другой — лист В. Ученикам необходимо заполнить таблицы, задавая вопросы и отвечая на них.

Например:

- Where does it live?

- I lives in trees and near rivers.

10. *Like, love or hate*

Ученики делятся на пары. Один ученик получает табличку А, а другой — табличку В (см. Приложение 8). Они должны заполнить таблички, задавая друг другу вопросы, и используя следующие обозначения: ♥=love 😊=like ☹=not like ☐=hate

11. *Нарисуй предложение.*

Ученики делятся на пары. Рисуют предложения используя обозначения из предыдущего упражнения, а затем просят прочитать напарника нарисованное предложение.

Например: I □ □. = I hate cycling.

12. What are they doing?

Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод, что использование игрового метода в обучении английскому языку на начальном этапе является продуктивным в формировании грамматического навыка, а также способствует формированию благоприятной и увлекательной атмосферы в классе, делая процесс изучения иностранного языка максимально интересным и познавательным.

1. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Урок иностранного языка . Ростов н/Д: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010. 640 с.
2. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991. 287 с.
3. Стронин М. Ф. Обучающие игры на уроке английского языка. М.: Просвещение, 2001. 370 с.
4. Хейзинга Й. Homo Ludens; Статьи по истории культуры / пер., сост. и авт. вступ. ст. Д. В. Сильвестрова; коммент. Д. Э. Харитоновича. М.: Прогресс- Традиция, 1997. 416 с.

Е. Н. Воротилина,
к. филол. н., доцент
Петрозаводский государственный университет (ПетрГУ)
г. Петрозаводск, Россия

ТЕХНОЛОГИЯ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ОБУЧЕНИЯ НАД РЕДАКТИРОВАНИЕМ ПИСЬМЕННЫХ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ

Предметом рассмотрения статьи являются следующие фазы креативного письма: фаза критического прочтения; фаза редактирования; фаза работы над окончательной редакцией текста и фаза рефлексии. Поставленная глобальная цель смещения фокуса внимания с деятельности обучающего на креативный потенциал обучающихся при создании текстов эссе диктует использование комбинации разных техник работы на занятии.

Ключевые слова: *эссе, фазы креативного письма, техники критического прочтения и редактирования: «эхо»-ответ, «резонанс одним предложением», «испытательный стенд», «адвокат текста».*

Е. N. Vorotilina,
PhD, Associate professor
Petrozavodsk State University

ON TEACHING UNDERGRADUATE STUDENTS MAJORING IN EDUCATION THE TECHNOLOGY OF REVISING AND EDITING A WRITTEN CREATIVE WORK

The article explores the following stages of creative writing: critical reading of the draft; revising of the draft; final editing and reflection. The ultimate goal of shifting the focus of attention from student's activity to their creative potential in the process of essay writing prescribes the combination of various working techniques at the lesson.

Keywords: *essay, stages of creative writing, techniques of critical reading, revising and editing: "echo reply", "one-sentence response", "testing workbench", "advocate of the text".*

Целью креативного письма для студентов-бакалавров, избравших для себя педагогические направления, является в первую очередь возможность индивидуального самовыражения с тем, чтобы процесс письма как речетворческого процесса и работы над текстами эссе способствовал совершенствованию профессиональных знаний, умений и навыков. Изучая методы проверки и обсуждения текстов креативного письма, будущие педагоги готовятся к обучению таким компетенциям, как развитие восприятия и внимательного отношения к чужим идеям и аргументированная защита своих собственных. Среди зарекомендовавших себя с лучшей стороны техник критического прочтения, редактирования и работы над окончательной редакцией текста и рефлексии студенты-бакалавры с неизменным интересом выбирают методические подходы под названием «эхо»-ответ, «резонанс одним предложением», «испытательный стенд», «адвокат текста».

«Эхо»-ответ

Обучающиеся вносят конструктивные предложения по изменению текстов однокурсников. Они рассматривают особенности содержания и структуры эссе и предлагают свои идеи улучшения названных параметров. Обучающиеся, распределенные по группам в 4-5 человек, зачитывают вслух тексты своих эссе. Слушающие между тем хранят молчание, обдумывая услышанное и излагая свои размышления об эссе «докладчика» письменно на заранее выданных им листах. При этом комментарии слушателей могут содержать как заметки о структуре эссе, так и предложения по изменению, корректировке, расширению и дополнению содержания услышанного. Реакции-ответы на листах сразу по окончании чтения эссе передаются автору, который забирает их домой, чтобы в спокойной обстановке ознакомиться с ними и использовать полученные импульсы на стадии переработки текста своего эссе.

В качестве альтернативы данной технологии предлагается техника «бумажной лавины»: сначала заслушиваются все тексты, затем они передаются от слушателя к слушателю или одновременно с чтением демонстрируются поочередно на экране, производится запись комментариев, которые затем передаются адресно авторам эссе. «Плюсом» этого подхода является значительная экономия времени на занятии.

При составлении ответов-реакций, или «эхо»-ответов, обучающий может направить внимание слушателей на основную идею прочитанного эссе, предварительно поставив условие авторам в заключение высказать свои соображения о трудностях, с которыми они столкнулись при написании эссе [1, с.164]

«Резонанс одним предложением»

Обучающиеся подчеркивают позитивные достижения своих однокашников при написании эссе. В своих комментариях к текстам эссе обучающиеся выдвигают на первый план те элементы, которые особенно удались. Обучающиеся распределяются в группы по 6-10 человек. В рамках занятий по дисциплине «Эссе на иностранном языке» один представитель группы зачитывает свое эссе. Во время чтения остальные участники группы записывают одну удачную, с их точки зрения, формулировку или одно предложение. Если при дальнейшем прочтении возникает фраза, более достойная внимания аудитории, записывают ее, а первую зачеркивают. После окончания чтения эссе все записанные предложения зачитывают. При этом, конечно, могут быть повторы, что, безусловно, является в этом подходе позитивным моментом, так как именно таким образом автор выясняет, какие из его высказываний находят резонанс у публики.

Исходным пунктом для этого подхода явился факт неуверенности обучающихся в том, как реагировать на часто субъективный способ самовыражения в рамках эссе. Имея за плечами только школьный опыт процедуры критических комментариев в отношении текстов сочинений со стороны учителя/преподавателя, обучающиеся осознают риск задеть чувства «докладчиков» своими комментариями. Поэтому после чтения часто возникает пауза неловкого молчания. Техника «резонанса одним предложением» позволяет, с одной стороны, поддержать своих однокашников (допустимы только позитивные высказывания), а с другой стороны, – немедленно отреагировать комментарием [2, с.210].

«Испытательный стенд»

Обучающиеся дают возможность однокашникам высказать конструктивные критические замечания в адрес сочиненных ими текстов или зачинов их эссе. В рамках данной технологии студенты учатся анализировать сильные и слабые стороны текстов эссе и развивать идеи дальнейшей аранжировки высказываний в эссе. Подготовкой к проведению этапа комментирования в рамках «испытательного стенда» является, как и при других техниках комментирования эссе, разделение обучающихся на группы по 6-8 человек. Импульсом к созданию и вынесению на суд публики текстов/частей текстов своих эссе могут служить самые разные учебные задания (чтение литературных произведений на занятиях по дисциплинам «Домашнее чтение» или «Зарубежная литература», чтение статей по актуальным темам политики, экономики, культуры и образования в рамках дисциплины «Практика устной и письменной речи (основного или второго) иностранного языка»).

В группе каждый обучающийся имеет возможность выставить свое эссе на «испытательный стенд». Эта техника комментирования предполагает следующие этапы:

1) один обучающийся читает вслух свое эссе или его часть, после чего готовится записывать комментарии членов группы;

2) поочередно каждый высказывает свою реакцию на услышанное. При этом обучающий должен следить за тем, чтобы слушатели не ограничивались общими суждениями. Сначала члены группы формулируют позитивные впечатления от особенностей содержания и структуры эссе;

3) затем поступают конструктивные предложения по изменению некоторых параметров эссе. На данном этапе дискуссия может принять самые разные направления, важным, тем не менее, остается девиз, действительный для всей рассматриваемой техники комментирования: «Нет критики без конструктивных предложений!»

4) если группе был продемонстрирован только зачин эссе, то слушатели выражают идеи по дальнейшему развитию основной мысли;

5) во время устно высказываемых критических комментариев автор текста внимательно слушает и записывает их, сосредоточив свое внимание на замечаниях, которые по его собственному разумению могут серьезным образом улучшить его текст;

6) в конце автор может кратко высказаться о том, какие замечания показались ему самыми интересными и убедительными;

7) затем получают возможность продемонстрировать свое эссе и другие члены группы.

Поскольку такой подход сфокусирован не на оценке личности автора или его творческого потенциала, а на креативном характере критики текста эссе, то «испытательный стенд» может быть использован и в школьном процессе обучения написанию эссе. Преимуществом его является возможность выразить самые разные, подчас противоречивые критические замечания, так что автор способен вынести выводы для дальнейшей работы над данным эссе или другими. Эта техника успешна прежде всего в группах, где царит доверительная атмосфера сотрудничества. Еще одним преимуществом этого метода комментирования является отсутствие необходимости оправдывать свое видение проблемы, так как во время критических замечаний автор эссе спокойно записывает комментарии, которые затем использует при дальнейшей обработке/редакции текста. В такого рода комментировании зачастую как первый этап применяется техника «резонанса одним предложением», что позволяет развивать в группе умение непринужденного и открытого обсуждения творческого опыта, особенно если обучающий сумел создать на занятии атмосферу креативной «мастерской слова». Тем самым исчезает страх публичных выступлений у обучающихся [1, с.167–168].

«Адвокат текста»

Обучающиеся организуют критику текста эссе, щадя автора. Они подвергают критике эссе своих одноклассников, избегая давления на них.

Подготовка и проведение комментирования в этой технике предполагает зачитывание эссе перед всеми присутствующими или в группе на занятии. Один из обучающихся берет на себя роль адвоката эссе, принимая на себя критику в отношении услышанного текста, обосновывая решение автора представить проблему именно таким образом и оценивая предложения по внесению в текст изменений.

Альтернативами здесь могут служить техники:

1) «редактора»: заключается в имитации деятельности редактора издательства, в ходе которой в группе распределяются тексты. «Редактор» пишет рецензию на эссе после текста и предложения по совершенствованию стиля и композиции на полях текста

2) прений: заключается в имитации судебного процесса, в ходе которого «защитник» оправдывает решения автора эссе выбрать ту или иную стратегию и тактику рассмотрения проблемы. Как итог «судья» выносит «приговор» о том, какие идеи автор должен взять на вооружение при работе над эссе.

Данная техника позволяет автору взглянуть на свой текст со стороны, концентрируясь на аргументах, приводимых в пользу эссе «адвокатами» и отмечая для себя конструктивную критику, полезную при редактировании эссе [2, с.213].

Исходя из требований индивидуализации обучения, результаты работы обучающихся над текстами в рамках заданий дисциплины «Эссе на немецком языке» оцениваются в зависимости от уровня компетенций: как задания базового или углубленного курса изучения иностранного языка. Описанные в статье техники критического прочтения, редактирования, работы над окончательной редакцией текста и рефлексии развивают у обучающихся способность к самоорганизации и самообразованию, владение основами профессиональной этики и речевой культуры, способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать их активность, инициативность и самостоятельность, развивать творческие способности, способность применять языковую компетенцию (фонетические, лексические и грамматические навыки) в области иностранного языка для постановки и решения задач профессиональной деятельности, а также способность применять речевую компетенцию в области иностранного языка для постановки и решения задач профессиональной деятельности.

1. Brenner, Gerd Kreatives Schreiben: Ein Leitfaden für die Praxis. Frankfurt/Main: Scriptor Verlag GmbH & Co - 1998. S.164, 167

2. Brenner, Gerd Methoden für Deutsch und Fremdsprachen. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG. 2011. 304 S.

В. М. Гурленов,
доцент кафедры немецкого и французского языков
СГУ им. Питирима Сорокина
г. Сыктывкар, Россия

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

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОЯЗЫЧНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ- ИНОСТРАНЦЕВ

Необходимость реализации регионального компонента при обучении русскому языку студентов-иностранцев ощущается в любом регионе России. В статье определяются понятия национальный менталитет и национальная ментальность, национальная культура и ее составляющие, оперативная содержательная единица сознания – концепт. На этой основе предлагается методика приобщения студентов-иностранцев к культуре коми народа при обучении их монологической речи на русском языке.

Ключевые слова: региональный компонент, монологическая речь, культура, менталитет, ментальность, концепт.

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

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

FEATURES OF IMPLEMENTATION OF THE REGIONAL COMPONENT IN EACHING RUSSIAN-LANGUAGE MONOLOGUE TO FOREIGN STUDENTS

The need to implement a regional component in teaching Russian to foreign students is felt in any region of Russia. The article defines the concepts of national mind-set and national mentality, national culture and its components, and the concept as an operational unit of consciousness. On this basis, the authors suggest a method of introducing foreign students to the culture of the Komi people when teaching them monologue in Russian.

Keywords: regional component, monologue, culture, mind-set, mentality, concept.

В настоящее время преподавание иностранного языка включает в себя обязательное формирование у студентов представления об особенностях национальной ментальности (менталитета?) и культуры страны изучаемого языка, а также умения представлять свою страну и культуру в условиях иноязычного межкультурного общения.

Для того чтобы грамотно строить обучение иностранному языку вообще, а в нашем случае русскому языку студентов-иностранцев, обучающему необходимо: 1) понимать, что такое национальная ментальность (менталитет?), иноязычная культура и 2) как приобщать обучающихся к

уникальным особенностям чужой национальной жизни или, другими словами, какой должна быть методика такого приобщения.

Прежде всего, необходимо отделить понятие *менталитет* от понятия *ментальность*, так как зачастую их не различают, а процесс обучения требует ясного осмысления тех понятий, которые привлекается учеными в качестве объяснительных в образовательном процессе. Интересная работа обобщающего характера Е. В. Харитоновой, посвященная этим понятиям [1], позволила нам сделать следующий вывод. Под **менталитетом** следует понимать совокупность национальных представлений о мире (природе, обществе, человеке) разной степени объективации. Этнические менталитеты изучаются различными науками, а результаты изучения оформляются в свод национальных смыслов. **Ментальность** же – это опосредованность психической деятельности человека определенной национальной культуры вышеназванными национальными представлениями.

Менталитет изучают. Ментальность в родной культуре присваивается, а в постижении чужой культуры – к ней приобщаются.

Ментальность – это воссоздание, проявление, отображение представлений-смыслов национальной культуры в деятельности человека. Культура, как известно, имеет три составляющие: жизненные ценности, нормы поведения и артефакты (см., например, [2]). Процесс обучения позволяет свести эти составляющие к двум: поведенческие стереотипы и артефакты (материальные и духовные произведения). И те и другие опосредованы ценностями национальной культуры.

Для более содержательного и последовательного осмысления явления (национальной) культуры предлагается использовать с этой целью стержневое для любой культуры понятие *концепт*.

Все исследователи этого явления подчёркивают его особенность: он является оперативной содержательной единицей сознания [3]. Добавим – единицей, неумолимо регулирующей национальное поведение. Согласно С. Г. Воркачёву и В. И. Карасику, концепт в структуре своей «содержит чувственный образ, информационное содержание и интерпретационное поле» (см. [3]). Как видно, концепт представлен, как правило, языковыми средствами, но включает и невыраженные языком чувственные национально-культурные ассоциации. Л. А. Беляева уточняет: «Содержательная сторона концепта проявляется в социальных и религиозных ценностях, поведенческих нормах, религиозных и языческих верованиях, мифологических и фольклорных образах, национальных обрядах, образах искусства, стереотипах бытования» [4, с. 125].

Итак, подходим к определению содержания обучения студентов-иностранцев в аспекте регионального компонента. Оно должно включать:

– знакомство с национальными артефактами (материальными и духовными произведениями/предметами), представляющими особенности национальной культуры (артефакты-концепты); раскрытие факторов, вызвавших их появление;

– приобщение к концептному национальному поведению (концептным стереотипам бытования); выявление факторов, породивших эти стереотипы.

В первую составляющую содержания обучения включаем: географическое положение, времена года и погоду, фауну, флору, язык (название региона, населенных пунктов, национальных блюд), виды транспорта, предметы одежды, предметы быта, религию и т. д.

Второй компонент обеспечивает приобщение студентов к: особенностям климата, окружающей среде, пользованию общественным транспортом, национальным праздникам, национальной кухне, социальной среде, родственными связям, приметам, суевериям и т. д.

Перейдем к методической интерпретации проблемы. Обучение можно разделить на два вида деятельности.

Первый вид – урочная деятельность, во время которой иностранным слушателям предлагается освоить учебно-тематические тексты, являющиеся содержательными опорами для монологических высказываний, а затем на основе аналогии представить соответствующие элементы родной культуры.

Монологические высказывания, связанные с концептами русской культуры, можно построить и перенести их на свою культуру, например, на основе текстов, предлагаемых в каждом из трех учебно-методических комплексов серии «Русский язык: 5 элементов» Т. Л. Эсмантовой («Кто что хорошо делает», «В русской бане», «На чем ездят в России» и т. д.). Монолог, как известно, обладает такими коммуникативными функциями, как информативная и эмоционально-воздейственная.

Предлагается следующий комплекс упражнений. Он основан на концепции функционально-познавательного подхода, разработанного сотрудниками научно-методической лаборатории Коми педагогического института под руководством профессора Б. П. Годунова [5].

Комплекс упражнений делится на три этапа.

1. Ознакомительный этап. На данном этапе студенты знакомятся с концептами-артефактами иноязычной культуры в рамках читаемого текста. К данному этапу относятся следующие упражнения:

- упражнения на подстановку (*Сопоставьте две части и составьте предложения; Заполните пропуски*);
- упражнения на имитацию (*Согласитесь с моими утверждениями*);
- упражнения на трансформацию (*Скажите, что я ошибаюсь*).

2. Аналитико-синтетический этап. На данном этапе студенты сравнивают концепты-артефакты изучаемой и родной культуры. Данный этап включает в себя следующие упражнения:

- упражнения на аналогию и контраст (*Согласитесь или не согласитесь со мной и скажите, относятся ли данные утверждения к вашей культуре*);
- упражнения, направленные на интеграцию и обобщение фактов (*Сравните высказывания, выберите верное утверждение и обоснуйте свой выбор*);

3. Итогово-обобщающий этап. На данном этапе студенты выделяют особенности родной культуры, осуществляют реализацию замысла высказывания, структурное оформление, обусловленное коммуникативной задачей. На данном этапе рассматриваются следующие упражнения:

- упражнения на расширение (*Используя данные слова и выражения, постройте предложения о вашей культуре*);
- упражнения на содержательную трансформацию с внешней обусловленностью (*Опровергните утверждения о вашей культуре, подтвердите свое мнение*);
- упражнения на отработку операций порождения речевого высказывания (*Разверните текст по опорным предложениям и расскажите о вашей культуре*).

Второй вид работы при обучении иностранных обучающихся монологической речи – внеурочная деятельность, которая проводится на продвинутом этапе изучения русского языка, когда языковой и содержательный уровень знаний по обсуждаемой проблеме достаточно высок.

Такого рода работу можно вести на занятиях клуба разговорного русского языка. Здесь предлагается обсудить аспекты культуры и традиций Республики Коми – региона, в котором иностранцы учатся и живут.

Несомненно, обучающиеся заинтересованы вести разговор на русском языке о коми культуре, так как многие из них готовы продолжить обучение в вузах Республики Коми, следовательно, реализация регионального компонента в процессе обучения целесообразна. Она предусматривает необходимость введения содержания обучения (концептов-артефактов и концептных национальных поведенческих стереотипов), связанного с культурными особенностями региона. В связи с этим, ставятся следующие задачи: познакомить с региональными концептами-артефактами и приобщить к национальным концептным поведенческим стереотипам. Другими словами, пробудить познавательный интерес к Коми краю.

В качестве примера покажем работу над одним из аспектов коми культуры – особенности национальной кухни. Были выбраны факторы, определяющие ее особенности, и компоненты ее составляющие. Итак, климатические условия, флора и фауна, религия являются факторами, определяющими концепт *национальная кухня народа коми*. Разнообразие блюд, их ингредиенты – это концепты-артефакты. Рецепты и ритуал приема пищи – это национальное концептное поведение. Как названные факторы, так и компоненты представлены в обучении в качестве микротем.

Монолог по региональной специфике строится не только на материале одного текста, а на основе нескольких текстов, прочитанных, прослушанных на русском языке. Несомненно, у студентов должен быть достаточный информационный запас по данной теме, объем лексического и грамматического материала для успешного обсуждения данной темы.

Задачей преподавателя в реализации регионального компонента является подготовка разного рода наглядности, лингвострановедческого материала и комплекса упражнений для обучения монологической речи. В этом случае целесообразно использовать упражнения на основе индуктивного метода: упражнения на раскрытие микротемы; упражнения на смысловое объединение нескольких микротем; упражнения на уточнение значения лексических единиц и грамматических средств; упражнения на

развитие умений выражать свое мнение; упражнения на создание различных видов монолога (описание, рассуждение).

Таким образом, сущность реализации регионального компонента в обучении студентов-иностранцев заключается в том, чтобы дать им возможность осознать факторы, определяющие специфику национальной культуры, познакомить их с концептами-артефактами и приобщить их к концептному национальному поведению.

1. Харитонова Е. В. Соотношение понятий «менталитет» и «ментальность» URL: <https://pro-psichology.ru/istoriogenez-i-sovremennoe-sostoyanie-rossijskogo-mentaliteta/problema-mentaliteta-v-otechestvennom-sociogumanitarnom-nauchnom-znanii-i-obshhestvennoj-mysli-rossii-istoriko-teoreticheskij-analiz-n-v-borisova-problema-mentaliteta-v-trudax-i-a-ilina/5324-sootnoshenie-ponyatij-mentalitet-i-mentalnost.html> (дата обращения: 13.02.2020).

2. Словари и энциклопедии на Академике. Статья *культура*. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/4672#.D0.A1.D0.BE.D0.B2.D1.80.D0.B5.D0.BC.D0.B5.D0.BD.D0.BD.D0.BE.D0.B5_.D0.BF.D0.BE.D0.BD.D0.B8.D0.BC.D0.B0.D0.BD.D0.B8.D0.B5_.D0.BA.D1.83.D0.BB.D1.8C.D1.82.D1.83.D1.80.D1.8B (дата обращения: 13.02.2020).

3. URL: <https://bigenc.ru/linguistics/text/2094246> (дата обращения: 13.02.2020).

4. Беляева Л. А. Концепт как ключевая единица познавательного страноведения // Актуальные проблемы формирования поликультурной и полиязыковой личности в процессе обучения языкам : материалы конференции. Сыктывкар: Коми пединститут, 2011. 178 с.

5. Годунов Б. П., Першина Э. А. Обучение английской речи в функционально-познавательных упражнениях (практикум для III курса языкового педвуза) : учеб. пособие. СПб.: Образование, 1993. 134 с.

*К. В. Долгина,
магистрант
СГУ им. Питирима Сорокина
г. Сыктывкар, Россия*

ПОНЯТИЕ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

В данной статье рассмотрена сущность проблемного обучения в системе образования, условия его реализации на практике.

Ключевые слова: *проблемное обучение, проблемная технология, проблемная ситуация.*

*K. V. Dolgina,
Master's degree student
Syktyvkar State University
Syktyvkar, Russia*

THE CONCEPT OF PROBLEM EDUCATION

The article presents an analysis of the problem education in the system of education and conditions of its realization.

Keywords: *problem education, problem technology, problem situation.*

Сегодняшняя политика в сфере образования на первый план выдвигает разностороннее развитие личности ребенка, в том числе его интеллекта и способности творчески мыслить, умения работать и добывать знания самостоятельно. Среди множества разнообразных технологий, отвечающих этому требованию, ни одна не представлена сегодня в чистом виде, а является элементами другой [4]. Однако отрицать существование каждой конкретной технологии нельзя. Так, например, одним из направлений, способствующих реализации ФГОС в общеобразовательной школе, может служить *проблемное обучение* или *проблемная технология*.

Согласно «Новому словарю методических терминов и понятий» под редакцией Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина, под *проблемным обучением* (англ. *problem education*) понимают «обучение, предусматривающее создание на уроке проблемных ситуаций и обсуждение возможных подходов к их решению, в ходе которого обучаемые учатся применять ранее усвоенные знания и приобретенные навыки и умения и овладевают опытом (способами) творческой деятельности» [1, с. 221].

Польский ученый В. Оконь в своем исследовании говорит, что под «*проблемным обучением* мы разумеем совокупность таких действий, как организация проблемных ситуаций, формулирование проблем, к которым постепенно приучаются сами дети, оказание ученикам необходимой помощи в решении проблем, проверка этих решений и, наконец, руководство процессом систематизации и закрепления приобретенных знаний» [3, с. 68]. Стоит отметить, что оба исследователя употребляют в своих работах понятие *проблемной ситуации*, которая подразумевает под собой «совокупность условий (речевых и неречевых), стимулирующих учащихся на совершение действия, заданного содержанием ситуации» [1, с. 220], то есть, другими словами, это ситуация затруднения, поставленная перед учащимися, способы разрешения которой пока не ясны, но должны быть найдены.

Некоторые ошибочно полагают, что проблемная ситуация подразумевает полностью самостоятельное овладение знаниями, однако нельзя сказать, что в ходе всего урока учащиеся работают самостоятельно. Процесс получения знаний осуществляется во взаимодействии с учителем, в ходе которого не просто перерабатывается информация, полученная извне. Ученик переживает процесс получения знаний как новое открытие. Чтобы понять, что в целом из себя представляет технология проблемного обучения, необходимо обратиться к истории ее возникновения и становления.

Проблемная технология является не новой в истории педагогики и психологии. Согласно исследованиям, она зародилась еще в 20-30-е гг. XX века в зарубежной, а уже потом и советской школах. Основываясь на теоретических положениях американского психолога и педагога Джона Дьюи, в Чикаго была открыта специальная школа для детей, в которой классические занятия математикой, письмом или чтением заменялись на подвижные игры и физический труд. Дети могли заниматься так в течение долгого времени. Возвращение к «реальным наукам» происходило только тогда, когда дети самостоятельно приходили к этому желанию.

В школах СССР уроки на основе идей Дж. Дьюи впервые начали проводиться в 1923 г., однако просуществовали лишь 9 лет и были отменены.

Сегодня проблемное обучение строится на полном взаимодействии учителя и ученика, в процессе которого предполагается творческое мышление детей. Анализ показывает, что использование технологии проблемного обучения на уроках позволяет учащимся овладеть мыслительными и познавательными навыками.

Проблемная технология может использоваться на всех ступенях обучения. Очевидно, что в таком случае уровень проблемности ситуации и степень самостоятельности учащихся будет зависеть от возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, от умений создавать эти самые проблемные ситуации, а затем их успешно решать. Кроме того, некоторые исследователи выделяют еще один фактор, влияющий на продуктивность использования данной технологии – степень привычки к проблемному методу [3, с. 69]. То есть, другими словами, результативность решения каждой проблемной ситуации зависит от опыта обучающегося: чем чаще учитель применяет данный метод на своих уроках, тем больше шанс найти выход из проблемной ситуации в последующие разы. Более того, сама проблема должна быть близка жизненной ситуацией. В таком случае она легко привлечет внимание учащихся, обратится к их жизненному опыту. Чем более естественную форму она имеет, тем больше шанс повысить мотивацию учащихся к ее решению.

Выявление проблем, умение их сформулировать и решить, а затем осуществить проверку – это основные шаги в процессе проблемного обучения. Однако о полной самостоятельной работе ученика в процессе обучения может идти речь лишь в том случае, когда он сам, без помощи наставника, в состоянии определить и сформулировать новую проблему, решить ее, а затем и оценить результат этого решения.

Меньше всего самостоятельности проявляется тогда, когда проблему ставит учитель, а ученик решает ее и по возможности лишь проверяет решение.

Конечно, сама технология проблемного обучения, по большей части, должна сводить функцию учителя к минимуму – лишь для организации проблемных ситуаций. Однако на практике осуществить это бывает очень сложно. Именно поэтому некоторые методисты выделяют три вида проблемного обучения:

- 1) педагог сам ставит проблему и находит ее решение;
- 2) педагог ставит проблему, а поиск ее решения осуществляется совместно с учащимися;
- 3) учащиеся активно участвуют в формулировке проблемы и способах ее решения [1, с. 222].

Можно ли назвать первый тип истинно проблемным обучением остается загадкой, ведь в данном случае учащимся не остается ни единого шанса проявить свою самостоятельность.

На уроках иностранного языка идеи технологии проблемного обучения могут реализоваться на примере ролевых игр, воссоздающих различные ситуации общения, дискуссий, кейсов.

Каждый учитель должен помнить, что на практике организация проблемного обучения будет иметь определенные трудности, вызванные недостаточной разработанностью методики организации проблемного обучения в общеобразовательных школах, сложностью подготовки учебного материала в виде проблемных задач, а также недостаточной подготовкой педагогов [2, с. 143]. Только учитывая все требования, предъявляемые к организации обучения, можно успешно применить технологию проблемного обучения.

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

2. Буланова-Топоркова М. В., Духавнева А. В. Педагогические технологии : учебное пособие для студентов педагогических специальностей. М.; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2004. 336 с.

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

4. Ситаров В. А. Проблемное обучение как одно из направлений современных технологий обучения [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemnoe-obuchenie-kak-odno-iz-napravleniy-sovremennyh-tehnologiy-obucheniya/viewer> (дата обращения: 5.06.2020).

*П. Е. Засорина,
студент 4 курса
Пензенский государственный университет
г. Пенза, Россия*

*Н. Ю. Прохорова,
к. филол. н., доцент
Пензенский государственный университет
г. Пенза, Россия*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ АУДИОМАТЕРИАЛОВ НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В работе с позиции современной методики обучения иностранному языку, рассматривается вопрос рационального использования аутентичных аудиоматериалов на старшем этапе обучения. Успешность данного способа обучения аудированию заключается в дальнейшем самостоятельном освоении студентом иностранного языка для возможности речевого взаимодействия с носителем языка, что способствует развитию социокультурной компетенции учащегося.

Ключевые слова: *иностраннный язык, английский язык, аудиоматериалы, методика обучения.*

*P. E. Zasorina,
Fourth-year student
Penza State University
Penza, Russia*

USING AUDIO MATERIAL IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE TO SENIOR SCHOOL STUDENTS

The article deals with some modern method of teaching a foreign language to senior students using audio material. This method of teaching has the vast majority of advantages and enables to master a foreign language with the help of the teacher and during self-directed learning. Moreover, it helps students to be able to communicate with native speakers and provide them with the ability to understand foreign speech in different situations, last, but not least it forms sociocultural competence of the students.

Keywords: *foreign language, student, education, audio, podcast.*

Целью овладения иностранным языком является приобретение необходимого уровня навыков иноязычной коммуникации, достаточных для общения в определенных сферах жизни. С шести уровней владения языком, рекомендованных Советом Европы, приемлемым для выпускников общеобразовательных учебных заведений является уровень В1 (независимый пользователь). Он обеспечивает достижение функциональной грамотности в овладении языком, что действительно дает возможность речевого взаимодействия с носителями языка как в личных целях, так и в целях международного сотрудничества.

Считаем, что одним из успешных средств приближения учебного процесса в общеобразовательных учебных заведениях к реальной жизни является культурно направленное овладение иностранными языками, а именно путем использования аутентичного аудиоматериала на уроках. Основой современной методики преподавания иностранных языков является использование аутентичных источников для формирования навыков общения.

В условиях глобализации, демократизации и информатизации общества знание иностранных языков стало необходимостью для осуществления достижения профессиональных и личностных целей современного человека. Именно поэтому изучение иностранных языков является требованием государства и необходимостью для многих из нас. Учителя иностранных языков закладывают фундамент и совершенствуют иноязычную компетенцию учащихся. Подбирая современные методы, формы организации работы и средства обучения, они часто останавливаются на применении аудиоматериалов в обучении иностранным языкам.

Обновленное содержание образования выдвигает новые требования к уровню овладения знаниями, умениями, навыками, формированию иноязычной компетенции на старшем этапе обучения. Поэтому для того, чтобы повысить мотивацию учащихся к изучению иностранного языка, увеличить их словарный запас, с одной стороны, и обогатить знания о стране изучаемого языка, с другой, возникает необходимость применения новых

форм, методов и средств работы на уроке. Одним из таких средств является аудиоматериал (как таковой либо с видео вместе), поскольку с появлением интернета и открытым информационным пространством учитель и ученики имеют доступ к аутентичным материалам, которые предоставляют модель речи, демонстрируют вербальную и невербальную речь носителей языка, знакомят с культурой страны и тому подобное. Аудио относят к традиционным медиа, однако в современном мире аудио является элементом новых медиасредств (компьютеров, планшетов, мобильных телефонов, Интернета).

Можно много дискутировать по поводу эффективности и целесообразности использования информационных технологий на уроках, но не использовать их было бы нецелесообразным. Возможности современного урока и системы образования вообще значительно расширяются благодаря использованию мультимедийных, интерактивных технологий, Интернета и т.д.

Сегодня перед педагогами стоит важная задача – воспитать и подготовить молодежь, способную активно включаться в качественно новый этап развития современного общества, связанный с информатизацией. Ни для кого не новость, что сейчас ребенок овладевает компьютером раньше, чем учится грамотно писать и критически мыслить.

К категории средств обучения иностранному языку (ИЯ), которые больше всего могут приблизить учащихся к естественной коммуникации на ИЯ, относятся аутентичные аудиоматериалы. Навыки аудирования, в свою очередь, способствуют успешному осуществлению устной коммуникации на иностранном языке [4, с. 38-41].

Аудирование можно рассматривать как цель и как средство обучения ИЯ. Так, в ситуациях реального общения аудирование выступает как самостоятельный вид речевой деятельности. Как правило, это случается, когда мы слушаем объявления, новости радио и телевидения, инструкции и поручения, лекции, речь собеседника, выступления актеров и т.п.

В повседневной жизни мы, как правило, сочетаем восприятие речи на слух с другими действиями: наблюдением, говорением, письмом. Однако для успешного взаимодействия с коммуникантом необходимо, прежде всего, понимать то, о чем идет речь [4, с. 38].

Наиболее сложным в процессе аудирования является механизм логического понимания. Однако для понимания спонтанной устной речи нет возможности многократного восприятия одного и того же материала. В реальном общении людям приходится много слушать, и от того, насколько точно и полно полученная информация воспринимается, зависит дальнейшая реакция и действия собеседника. Из этого следует, что умение воспринимать иностранную речь на слух является одной из приоритетных целей обучения иностранному языку [4, с. 38].

Аксиомой современной методики преподавания иностранного языка является использование аутентичного материала для формирования коммуникативной компетенции, в том числе и речевой компетенции в аудировании. Итак, с позиции коммуникативно ориентированного обучения

аудио текст должен стимулировать речемыслительную деятельность учащихся: его содержание должно раскрывать определенные аспекты и предоставлять информацию, необходимую для решения проблемы.

На уроке практически невозможно изолированное формирование какого-либо речевого умения или языкового навыка. Используя аудиоматериалы на уроке, мы не можем обойти стороной отработку фонетического, лексического и грамматического материала. Кроме того, аудиотексты предлагают определенную информацию к размышлению, что, в свою очередь, служит базой для формирования и развития умений говорения и письма. При таком раскладе, аудирование выступает средством обучения (говорению, письму и т.п.). Провести четкую грань здесь практически невозможно. Говорению, например, невозможно научиться без аудирования. Они вместе образуют один акт устного общения. Аудирование является производным, вторичным в процессе коммуникации, оно сопровождает говорение и синхронно ему [0, с. 38].

В практике школьного преподавания слушание выступает неотъемлемым компонентом обучения говорения, чтения и письма, а также средством обучения, используемых при устной презентации речевого материала и в устных тренировочных упражнениях рецептивно-репродуктивного характера.

Эффективность выполнения задач обусловлена пониманием учителем механизма аудирования, учетом трудностей и владением методикой обучения этому виду речевой деятельности. А также не надо забывать о том, что нужно также заинтересовать учащихся работой (принцип мотивации). Одним из эффективных средств создания мотивации к изучению иностранного языка являются тексты, посвященные молодежным проблемам. Появилась новая возможность обсуждать эти темы с зарубежными школьниками, используя иностранный язык. Если учитель использует во время урока аудиотексты, связанные с проблемами молодежного увлечения, современной музыки, неформальными группировками, с проблемами гражданской активности и самостоятельности молодежи в современной жизни, он может быть уверен, что такие аудио тексты не только будут встречены учениками с большим интересом, но и приведут за собой оживленную дискуссию.

Также аудирование должно быть разнообразным, так как наш разум быстро привыкает к однотипным упражнениям, чтобы наиболее эффективно изучать язык и закреплять лексику в том числе. В методике преподавания иностранных языков аудированию придается огромное значение, ведь восприятие иностранной речи на слух (в частности английского) - процесс сложный, требующий максимального сосредоточения и концентрации внимания учащегося, а от преподавателя – последовательной подготовки к развитию этого вида речевой деятельности. В связи с этим актуальным встает вопрос методической организации обучения аудированию, правильного планирования данного процесса, так, чтобы уровень сформированности аудитивных навыков учащихся отвечал запросам современного информационного общества.

Аудирование занимает, как правило, до 60 % учебного времени, таким образом, потребность в специальном и целенаправленном обучении аудированию как самостоятельном виде речевой деятельности очевидна.

Отбор или составление текста для аудирования подчинены основным требованиям учебной программы, с учетом конкретных условий обучения. Из практики преподавания известно, что подбор материала для аудирования должен включать несколько разновидностей текстов, простых, сложных и специально ориентированных, предназначенных для развития определенных механизмов аудирования.

Важным в обучении аудированию является также наработка навыков выводить собственные суждения и высказывать свое мнение о прослушанном сообщении на основе прошлого опыта, профессиональной эрудиции и контекста.

Эффективность обучения иностранному языку во многом зависит от правильного отбора учебного материала. В методической литературе проблема отбора учебного материала решается по-разному, в зависимости от характера текстов и конкретных целей работы с ними. Основываясь на характере материала, исследователи разработали к ним требования (Е. В. Носонович, Р. П. Мильруд, С. К. Фоломкина, I. Damen, Ch. Nuttal), а также критерии и принципы отбора аутентичных материалов: научных (С. А. Китаева, А. С. Можаяева), публицистических (А. Н. Богомолов, Р. Sanderson), художественных (Т. А. Вдовина, Н. В. Кулибина, Т. К. Левина, Л. П. Смеляков). Проблема отбора учебного материала для обучения иностранному языку исследовалась в работах А. С. Балахонова, Л. В. Добровольской, С. А. Китаева, С. В. Радецкой, Т. С. Серовой, А. С. Можаяевой.

Согласно принципу проблемности, англоязычный аудиоматериал не должен содержать недостаточную, избыточную, противоречивую или имплицитно выраженную социокультурную информацию.

Кроме основных требований, предъявляемых ко всем учебным текстам (воспитательная ценность, соответствие возрастным особенностям учащихся и их речевому опыту в иностранном и родном языках, наличие проблемы, которая вызывает интерес у школьников), к аудиотекстам выдвигается ряд дополнительных требований [3, с. 189]. Прежде всего это требования к композиции аудиотекстов:

- наличие экспозиции;
- простота изложения и логичность построения;
- ограниченное количество сюжетных линий и персонажей;
- четкая формулировка главной мысли в начале / в конце текста / в заголовке [5, с. 1056–1060].

Кроме того, аудиотекст должен представлять различные формы речи – монолог, диалог, диалог-монолог (с минимумом диалога) и не иметь избыточные элементы информации. К последним относятся элементы, не связанные непосредственно с содержанием (вводные слова, повторы, синонимические выражения, контактирующие слова), внеязыковые элементы речи, элементы риторической стратегии (паузы, повторы,

переформулирование, описание отдельных ситуаций с иных позиций, заполнители молчания).

Рациональный отбор аутентичных англоязычных аудиофайлов фильмов в качестве учебного материала должен осуществляться на основе учета качественных и количественных критериев.

Учет **тематического критерия** предусматривает отбор материала по социокультурным темам и подтемам, выявленным путем изучения интересов обучающихся, а также концентрическую организацию отобранного учебного материала в рамках темы. Согласно **критерию социокультурной ценности**, предпочтение отдается аудиотекстам с высоким и средним социокультурным потенциалом, содержащим современную, общеизвестную и типичную информацию о стране, язык которой изучается. Реализация **критерия информативности** предполагает отбор текстового материала, который содержит актуальную и новую для обучающихся социокультурную информацию. При организации работы с аудиоматериалом на уроке английского языка возникает потребность в учете **количественного критерия – объема англоязычных аудиотекстов**, который определяется с учетом времени, отведенного на прослушивание [2, с. 309].

Вопрос аутентичности речи достаточно сложен, так как для большинства УМК аудиозаписи записываются в студии в соответствии с разработанными заданиями и уровнем, что скорее лучше, чем хуже для учеников, так как некоторая адаптация, особенно в начальной школе и на начальных стадиях изучения языка, некоторая адаптивность не помешает. Варианты работы с аудиоматериалами могут быть различными, например :

- 1) Предугадывание: ученики должны догадаться, о чем пойдет речь с помощью наводящих вопросов в начале или заголовка.
- 2) Выводы: учащиеся строят свои суждения на основе прослушанного, выявляют скрытый смысл.
- 3) Наблюдение: учащиеся должны отметить какую часть они поняли больше всего, а какую меньше и почему.
- 4) Рефлексия: учащиеся строят выводы на основе прослушанного.

Существует множество различных упражнений, которые хорошо подходят для развития навыка аудирования. Это может быть микро-прослушивание – поиск определенных слов из всего потока речи, сосредоточивание лишь на очень узкой информации. Также хорошо подойдет «мозговой штурм» перед основным заданием: учитель говорит тему, и ученики называют все имеющиеся у них с этой темой ассоциации. Кроме того, одним из популярных проверочных заданий является диктант. Он может быть без каких-либо подсказок, либо сопровождаться текстом с пропусками, куда ученикам надо вписать услышанное. Рефлексивные задания и задания на проверку понимания общего смысла чаще всего являются тематическими вопросами. Задания для проверки понимания деталей.

Благодаря освоению техник аудирования учащийся должен научиться анализировать ситуации общения (место, время, собеседника, цель контакта), принимать решения о программе своего речевого и неязыкового поведения,

ориентированного на достижение коммуникативной цели с учетом ситуации общения.

Также стоит остановиться и на современных технологиях обучения с использованием интернет-ресурсов, которые сегодня приобретают все большую значимость. Интернет рассматривается одним из ведущих новейших технологий обучения, так как его возможности в области образования безграничны: организация и планирование процесса обучения, поиск информации как для учителя, так и для его учеников, подбор текстов для учащихся с различным уровнем владения английским языком. Использование интернет-ресурсов в обучении аудированию позволяет не только интенсифицировать учебный процесс, но и обеспечить уровень владения английским языком с учетом современных запросов общества. Несколько аутентичных интернет ресурсов, которые помогут преподавателю найти интересные аудиоматериалы на английском языке для использования их на уроке:

1) **BBC learning English** – великолепный ресурс с аудиоматериалами на различные темы, для любого уровня владения языком можно найти соответствующие материалы [6].

2) **TED talks** – ресурс с конференциями, на которых люди из разных профессий делятся уникальными идеями. Тут можно найти материалы к урокам по английскому языку, посвященным таким темам как: экономика, психология, экология и многое другое. Данный ресурс подойдет ученикам с уровнем B1-C1 [7].

3) **Luke's English podcast** – подкаст преподавателя английского языка из Англии. Люк рассматривает актуальные темы нашего времени, читает английские рассказы, объясняет значение английский шуток и фразеологизмов, дает советы по изучению английского языка и многое другое. Данный ресурс подойдет ученикам с уровнем B1-C1 [8].

4) **Learn English with TV Series** – ресурс, который содержит отрывки из фильмов, сериалов и ТВ-шоу, где разбирается разнообразная лексика и произношение носителей языка. В дополнение к нему есть готовые материалы с упражнениями. Данный ресурс подойдет ученикам разного уровня [9].

Упомянутые выше моменты с позиции методики преподавания делают актуальным использование Интернета в системе обучения английскому языку, обеспечивает наиболее эффективное развитие всех видов речевой деятельности и аудирования в частности.

Также важно сказать о принципе автономности, согласно которому учитель дает возможность ученикам проявить инициативу и самостоятельность в учебном процессе. Принцип автономности способствует развитию ряда умений обучающихся, таких как: интеллектуальные, творческие, коммуникативные. Более того, для учеников старших классов автономность в обучении может способствовать повышению внутренней мотивации для дальнейшего, более глубокого изучения иностранного языка.

При этом происходит частичное устранение зависимости ученика от учителя, таким образом, что учитель направляет ученика, составляет для него план работы по освоению конкретных навыков. Например, преподаватель в процессе обучения аудированию может объяснить ученику принцип работы обучающих сайтов, подобрать подходящее, для его уровня владением языком, аудиоматериалы: подкасты, видео, аудио и т.д. Данная самостоятельная работа может осуществляться вне классной комнаты (автономно), дома, а контролироваться дистанционно преподавателем.

Итак, в заключение отметим, что навык восприятия и понимания иностранной речи на слух является ключевым в процессе овладения иностранным языком. Для обучения аудированию на старшем этапе целесообразно отбирать аутентичные, коммуникативно-направленные аудиоматериалы, связанные с изучаемой темой, которые характеризуются новизной и познавательной ценностью. Также, использование интернет-ресурсов, содержащих аутентичные материалы, сделает учебный процесс более эффективным, разнообразным и красочным, что в дальнейшем будет способствовать познавательному интересу учащихся, а соблюдение принципа автономности повысит мотивацию учеников на самообразование в сфере иностранного языка.

1. Вишневецкий Е. И. Справочник учителя иностранного языка. Киев?: Сов. школа, 1998. 152 с.
2. Лебединский С. И., Гербик Л. Ф. Методика преподавания русского языка как иностранного : учебное пособие. Минск, 2011. 309 с.
3. Методика обучения иностранным языкам : учебное пособие для студентов Института математики и механики им. Н. И. Лобачевского по направлению «педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)». Казань, КФУ, 2016. 189с.
4. Тимошенко А. С., Прокопенко Г. И. Использование аудиоматериалов на уроках иностранного языка // Достижения науки и образования. 2019. №7 (48). С. 38–41.
5. Шеншина А. П. Современные требования к аудиовизуальной среде на уроке английского языка // Молодой ученый. 2014. №3. С. 1056–1060.
6. BBClearningEnglish [Электронный ресурс]. URL: [https:// www.bbc.co.uk/learningenglish/](https://www.bbc.co.uk/learningenglish/) (дата обращения: 16.02.2020).
7. TEDtalks [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ted.com/talks> (дата обращения:15.02.2020).
8. Luke’sEnglishpodcast [Электронный ресурс]. URL: <https://teacherluke.co.uk/> (дата обращения: 12.02.2020).
9. Learn English with TV series [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/channel/UCKgpamMlm872zkGDcBJHYDg> (дата обращения: 13.02.2020).

*А. А. Зотова,
студент 4 курса
Пензенский государственный университет
г. Пенза, Россия*

*Д. В. Дмитриев,
к. п. н., доцент*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

В статье описаны возможности применения новых информационных технологий в школе, представлены примеры программ, которые широко используются в современной практике, выявлены их достоинства и недостатки.

Ключевые слова: *информационные технологии, новые информационные технологии, Интернет-ресурсы, скайп.*

A. A. Zotova,
*4 year student
Penza State University
Penza, Russia*

D. V. Dmitriev,
*PhD, Associate professor
Penza State University
Penza, Russia*

THE USE OF MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION

The article describes possibilities of using modern information technologies in school, the authors give examples of programs that are widely used in modern practice, identify their advantages and disadvantages

Keywords: *information technologies, modern information technologies, internet resources, skype.*

Важность применения новых информационных технологий в современной школе диктуется, прежде всего, необходимостью формирования навыков самостоятельной учебной деятельности учащихся. Сегодня, с быстрым увеличением объема информации, сами знания уже не являются самоцелью, они становятся предпосылкой для успешной реализации личности в ее дальнейшей профессиональной деятельности. В связи с этим задача каждого учителя – помочь учащимся стать активными участниками учебного процесса и сформировать у них необходимость постоянно искать дополнительные знания, выходящие за рамки основного учебника. Другими словами, необходимо создать такую модель учебного процесса, которая позволит обнаружить и развить творческий потенциал учащихся, который будет полезен для них даже вне занятий. Изучение любого предмета обуславливается главной целью – развитием личности. Информационные технологии помогают реализовать эту цель. Рассмотрим какие информационные технологии используются в современной школе.

Информационные технологии – это совокупность методов, производственных процессов и программно-технических средств, объединенных в технологическую цепочку, обеспечивающих сбор, хранение, обработку, вывод и распространение информации для снижения

трудоемкости процессов использования информационных ресурсов, повышения их надежности и оперативности [3 с.125].

Новые информационные технологии – это процесс подготовки и передачи информации обучаемому, средством осуществления, которого является компьютерные технологии, использующие специальные технические информационные средства (компьютер, аудио, кино, видео) [4, с.45].

Отметим возможности новых информационных технологий [1, с.208]:

- развитие различных видов мышления;
- подготовка информационно грамотной личности;
- эстетическое воспитание за счет использования компьютерной графики технологии мультимедиа.

Информационные технологии в образовании классифицируются по следующим категориям [2, с. 27-29]:

- *Обучающие*: с их помощью обучающиеся передают знания, формируют навыки, навыки учебной или практической деятельности и обеспечивают необходимый уровень обучения);

- *Тренажеры*: предназначены для тренировки различных видов навыков, повторения или фиксации выполняемого материала. Тренажер должен быть ориентирован на некоторые знания, вопросы и исправления (программа проверяет, дает анализ и снова тренирует необходимые области знаний). При формировании тренажеров важно учитывать алгоритм оценки полученных тестов только с информацией, которая плохо усваивается при возможном уточнении этой информации;

- *Информационно-поисковые и справочные инструменты*: передают информацию, формируют знания и навыки систематизации информации;

- *Моделирующие*: позволяют моделировать объекты, явления и процессы для их изучения и изучения;

- *Учебно-игровые средства*: предназначены для создания учебных ситуаций, в которых деятельность учащихся реализуется в увлекательной игровой форме.

Информационные технологии могут применяться в следующих областях: планирование занятий, накопление дидактического материала, создание информационного банка по разным темам, внеклассные мероприятия, проектная и творческая деятельность учащихся, разработка программ, участие в профессиональных конкурсах, творческие конкурсы учащихся, обобщение и обмен опытом на различных уровнях. Применение информационных технологий не только развивает учащихся, но и готовит их к учебе в вузе, к самостоятельной профессиональной деятельности. С интерактивной доской ученик легко выходит в интернет во время урока, не боится ошибиться, работая с интерактивным тестом или схемой. Учитель легко переключается с одного режима работы на другой: использует презентации, электронные учебники, видео, флэш-анимацию, готовые материалы интерактивной галереи досок. Задания на дому стали интереснее,

потому что для их выполнения нужны материалы из интернета, умение пользоваться компьютерными программами. Это положительно влияет на производительность: повышается качество образования, повышается интерес к теме, появляется больше учеников, которые занимают призовые места на конференциях и конкурсах разных уровней.

В настоящее время есть немало компьютерных программ, которые позволяют получать уроки удаленно, т.е. в интернете. Огромный плюс таких программ в том, что их можно использовать в обычном классе в средних общеобразовательных школах, лицеях и гимназиях. Организация работы на уроке с применением информационных и коммуникационных технологий в современной школе помогает решать проблемы, связанные с мотивацией преподавания, подготовкой учащихся к сдаче итоговой аттестации в виде ЕГЭ, к олимпиадам и соревнованиям.

Рассмотрим Skype в качестве примера применения новых информационных технологий в образовании.

Skype – программное обеспечение, которое обеспечивает текстовую, голосовую и видеосвязь через Интернет между компьютерами. Иными словами, Skype дает возможность проводить уроки дистанционно. Обратим внимание на достоинства этой программы:

1. Возможность применять новые информационные технологии и методы;
2. Возможность отправки любого материала во время занятий каждому из участников;
3. Занятия могут проводиться как в группе, так и индивидуально;
4. Неограниченное время конференций;
5. Возможность показа экрана.

Сейчас в условиях самоизоляции такие программы как Skype становятся все более и более популярны среди учителей и учеников. Безусловно, это очень удобно и экономит время учителей и учащихся, но казалось бы и у такой программы есть свои недостатки:

1. Необходим компьютер каждому ребенку в семье и хорошее интернет-соединение;
2. Ограниченность физического взаимодействия. Для некоторых учеников сложно усваивать материал без четкого ощущения реальности;
3. Низкое качество видео с участием более пяти человек;
4. Продолжительное использование компьютера отрицательно влияет на здоровье.

Программа Skype необходима для проведения онлайн-уроков из дома. В данной статье также рассмотрим возможность применения новых информационных технологий непосредственно в школьных классах. Одной из таких платформ является сайт Учи.ру (www.uchi.ru). Учи.ру – это интерактивная образовательная платформа онлайн-курсов по предметам школьной программы. Она полностью соответствует ФГОС и способствует решению задач Федеральной целевой программы развития образования по повышению эффективности образования и цифровой грамотности учеников и учителей. Возможности данного сайта очень велики: наличие презентаций,

видеороликов, аудиозаписей по разным темам, которые можно использовать непосредственно на уроке. Рассмотрим главные достоинства данного сайта:

1. Повышение интереса к обучению;
2. Возможность использования наглядного материала для лучшего усвоения той или иной темы;
3. Дополнительные интерактивные задания;
4. Отсутствие рекламы.

К сожалению, не у всех школ есть возможность провести интернет к каждому компьютеру и в каждый класс, следовательно, обратим внимание на недостатки:

1. Необходимо постоянное интернет-соединение;
2. Некоторые задания могут быть платными.

Таким образом, с учетом всех плюсов и минусов описанных программ, можно сделать вывод, что регулярное использование новых информационных технологий повышает познавательную активность учащихся и интерес к обучению в целом, расширяет рамки учебного процесса и делает его более интересным и эффективным.

1. Гохберг Г. С., Зафиевский А. В., Короткин А. А. Информационные технологии. 8-е изд., испр. М.: Академия, 2013. 208 с.

2. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 2008. С. 27–29

3. Свириденко С. С. Информационные технологии : курс лекций для гуманитарных вузов. М., 2007. 125 с.

4. Трайнев В. А, Теплышев Ю. В., Трайнев И. В. Новые информационные коммуникационные технологии в образовании. М.: Дашков и Ко, 2013. 45 с.

Л. В. Мещерякова,

к. пед. н., доцент

Омский государственный педагогический университет

г. Омск, Россия

А. И. Левитов,

студент

Омский государственный педагогический университет

г. Омск, Россия

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

В статье рассматривается явление межпредметной интеграции в условиях современного среднего образования и возможность ее применения на уроках иностранного языка в средней школе. Изучается аудирование как один из ключевых видов речевой деятельности, формируемых при изучении иностранного языка, и освещаются возможности развития аудитивных навыков на основе использования интегративных технологий на примере обучения школьников французскому языку.

Ключевые слова: интеграция; дифференциация; аудирование; методика; иностранный язык.

L. V. Meshcheryakova,
PhD, Associate professor
Omsk State Pedagogical University
Omsk, Russia

student
Omsk State Pedagogical University
Omsk, Russia

SPECIAL ASPECTS OF USING AN INTEGRATIVE APPROACH IN TEACHING LISTENING AT FOREIGN LANGUAGE LESSONS IN HIGH SCHOOL

The phenomenon of the interdisciplinary integration in modern secondary education and the possibility of its application in foreign language lessons in secondary school are considered in the article. The article explores listening as one of the key types of speech activity formed during learning a foreign language, and highlights the possibilities of developing listening skills based on the use of integrative technologies by the example of teaching French in secondary school.

Keywords: integration; differentiation; listening comprehension; methodology; foreign language.

На сегодняшний день глобальной целью всей системы образования является всестороннее гармоничное развитие личности на основе взаимосвязанных элементов. Ян Амос Коменский утверждал, что «*все, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи*» [6]. По этой причине сегодня так широко применяются интеграция и интегративные подходы в системе образования.

В настоящее время в методике преподавания многие учебные дисциплины, преподаваемые в различных учебных заведениях, трактуются в контексте междисциплинарного подхода. Следует отметить, что интегративные подходы при обучении любому виду речевой деятельности, в том числе и аудированию, должны быть актуальными в методике преподавания иностранного языка. *Актуальность данного исследования также подтверждается и фактом того, что в настоящий момент не все преподаватели иностранных языков владеют инструментами применения интегративных подходов на уроках иностранного языка, хотя этот аспект обучения иноязычной речи подтверждает свою эффективность.*

Термин «интеграция» происходит от латинского «*integratio*», которое означает «суммирование, восстановление целого из частей, объединение» [4]. Само применение интеграции и технологий, связанных с ней, осуществлялось с целью сбалансировать образовательный процесс во времена активно развивающихся и всесторонне применяющихся в обучении технологий дифференциации. Термин «дифференциация» происходит от латинского «*differentio*» и означает «разделение, расчленение целого на отдельные части» [4]. Теории интеграции и дифференциации сформировались изначально как философские теории и лишь затем перешли

во многие науки, в частности, в методику [10]. Эти теории являются по своей сути противостоящими, но в то же время тесно связанными в непрерывном процессе образования человека [2, с. 14]. Однако дифференциация приводила к расчленению областей науки и научного знания на максимально углублённые ответвления. Подобный процесс неуклонно приводил к сужению профессиональных умений и интересов специалистов в узких областях знания и мог способствовать даже непониманию между ними [7].

Подобные факты оправдывают тот интерес, который получают технологии интеграции, ведь они позволяют видеть картину мира целостно. Рост степени интеграции влечёт за собой потребность ориентироваться в широком спектре научных сфер, быть социально и профессионально мобильным. Однако вместе с тем мы не можем отойти от глубокой узкопредметной подготовки, которая может представлять собою базис профессиональной компетентности [4].

В последние годы в работах, посвящённых школьному образованию, термин «интеграция» употребляется в качестве синонима для терминов «междисциплинарный подход» и «трансдисциплинарный подход» [1; 5].

Учёные выражают согласие с тем, что интеграция может трактоваться и применяться как цель и как средство обучения. Интеграция как цель является формированием целостной и полной картины мира, который окружает учащегося. Подобная цель позволяет увеличить роль самостоятельности мышления ученика, способствует систематизации знаний. Стремясь к данной цели, учащиеся способны получать знания, отражающие всеобщую взаимосвязанность этого мира. В свою очередь, интеграции как средство обучения способствует объединению знаний отдельных дисциплин и областей [7].

Дополняя идею двойственности интеграции, нужно подчеркнуть, что некоторые учёные видят интеграцию в учебном процессе как результат и как процесс. Например, М. А. Черепанов выделяет интеграцию как результат в факте «наличия интегративных и комплексных дисциплин в учебных планах», а также в виде *«учебных дисциплин, интегрирующих знания из нескольких научных дисциплин»*. С другой стороны, данный исследователь видит интеграцию как процесс *«в виде путей формирования комплексных и интегративных учебных дисциплин, а также механизмов интеграции в учебном процессе»* [9].

По нашему мнению, интеграция и интегративные технологии могут применяться на разных уровнях обучения. Отдельно стоит упомянуть метод устного опережения, который также получил широкое распространение на различных этапах образовательного процесса. Суть данной методики заключается в преобладании рецепции при взаимодействии с новым учебным материалом. В данном случае учителя часто обращаются к аудированию. Н. В. Елухина полагает, что усвоение иностранного языка происходит в большей степени и главным образом с помощью аудирования [3].

Аудирование может выступать как цель и как средство обучения. В условиях школы эти функции тесно связаны и могут дополнять друг друга. Аудирование как средство предоставляет возможность познакомить учащихся

с новым материалом, позволяет формировать навыки и умения в других видах речевой деятельности. С другой стороны, аудирование понимается как цель, когда с его помощью учащиеся получают различную информацию, к примеру: прогноз погоды, сводку новостей и так далее. При этом обучать аудированию можно различными способами и в настоящее время методисты ищут новые всё более эффективные способы взаимодействия, поскольку на первый план выходит междисциплинарный характер обучения.

Принимая во внимание все вышеизложенные факты, мы предполагаем, что интегративные технологии могут широко использоваться при обучении аудированию. В данном аспекте мы понимаем интеграцию как междисциплинарную, позволяющую использовать ранее изученный учащимися материал из других областей. В данном случае интеграции подвластны почти все учебные сферы, но мы считаем, что наиболее лаконично будет взаимодействовать иностранный язык и география, а также история. Большинство УМК по иностранному языку содержат в себе темы, связанные с путешествиями, климатом, достопримечательностями, культурными традициями и многим другим содержанием, которое тесно переплетено с названными нами областями. Поэтому практическая значимость такой интеграции заключается в возможности изучения и усвоения материала смежных дисциплин при помощи иностранного языка и аудирования в частности. Также следует отметить взаимную выгоду для обеих интегрируемых дисциплин, т.к. при изучении материала одного учебного предмета происходит присвоение материала другого, что в результате позитивно сказывается на отдельных уроках интегрированных дисциплин, в частности на уроках истории и географии, но также и в иностранном языке, где при подобном подходе получает развитие такие механизмы аудирования, как вероятностное прогнозирование и речевой слух, так как они могут базироваться и опираться на фоновые знания учащихся.

Для иллюстрации сценариев использования интегративных технологий мы приведём несколько примеров, используя УМК «Loiseau Bleu» для 6-го класса [8].

Учебник содержит аудиотекст «La Suisse», в котором описывается географическое положение Швейцарии, города, реки, горы и страны, которые её окружают, а также многие другие данные, связанные с географией и страноведением. Мы видим актуальным использование данного аудиотекста при интеграции с географией, поэтому предлагаем следующие варианты заданий.

1) Для развития навыков аудирования с выборочным извлечением информации возможно использование контурных карт. Текст содержит в себе список стран, с которыми граничит Швейцария. Для их определения используются географические понятия сторон света. Учащимся предлагается обозначить на контурных картах названные страны, используя информацию из прослушанного текста.

2) Для развития навыков аудирования с пониманием основного содержания также возможно использование контурных карт, так как это позволяет обеспечить достаточный уровень наглядности и задействовать не

только аудиальный канал восприятия информации, но также и визуальный. В тексте можно найти информацию о некоторых крупных городах Швейцарии, в частности, чем они знамениты. Учащимся предлагается на той же контурной карте найти эти города и обозначить какой из них является столицей, а для остальных указать (возможно схематично), чем они известны. Подобное задание также развивает языковую догадку в случае непонимания лексической единицы из-за тесных связей с известными данными на родном языке.

3) Для развития лингвострановедческих навыков, а также навыков аудирования с полным пониманием, целесообразно использование открытых вопросов, основанных на прозвучавшей информации. Например: 1. Combien de langues sont nationales en Suisse? Enumérez-les. 2. Quand les Suisses célèbrent-ils leur fête nationale? 3. Y a-t-il beaucoup de grandes fleuves qui se
Поиск ответов на подобные вопросы позволяет учащимся обратиться не только к прослушанному тексту, но также к фоновым лингвострановедческим знаниям, сформированным на уроках географии.

Подводя итог, следует отметить, что использование интегративных технологий на уроках иностранного языка позволяет развивать различные аудитивные навыки, которые затем становятся средством для развития других видов речевой деятельности. Владение иностранным языком в подобной ситуации позволяет повышать познавательную активность учащихся при изучении других дисциплин и даёт возможность опираться на полученные фоновые знания.

Буданов В. Г. Трансдисциплинарное образование, технологии и принципы синергетики // Синергетическая парадигма. Многообразие поисков и подходов. М.: Прогресс. Традиция, 2000. С. 14–22.

Гашенко С. А. Совершенствование графического образования в условиях межпредметной интеграции в вузе (на примере изучения теоретической механики) : автореф. дис. ... к.п.н. М., 21 с.

Елухина Н. В. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. М., 1987. 197 с.

Игнатова В. А. Интеграция и дифференциация как универсальные категории науки и их отражение в теории и практике естественно-научного образования [Электронный ресурс] // Образование и наука. 2013. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-i-differentsiatsiya-kak-universalnye-kategorii-nauki-i-ih-otrazhenie-v-teorii-i-praktike-estestvennonauchnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 10.04.2020).

Киященко Л. П., Моисеев В. И. Философия трансдисциплинарности. М.: Ин-т философии РАН, 205 с.

Коменский Я. А. Великая дидактика. М.: Просвещение, 1988. 416 с.

Ощепкова О. В., Благоев Ю. В. Теоретические основы реализации интегративного подхода в образовательном процессе [Электронный ресурс] // Вестн. Сам. гос. техн. ун-та. Сер. Психолого-педагогич. науки. 2014. №3 (23). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-osnovy-realizatsii-integrativnogo-podhoda-v-obrazovatelnom-protse> (дата обращения: 14.03.2020).

Селиванова Н. А., Шашурина А. Ю. Французский язык. 6 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений / худож. В. Гальдяев. 3-е изд. М.: Просвещение 2009. 240 с.

Черепанов М. А., Осипова И. В. Интеграция как методологическое требование при подготовке педагогов профессионального обучения [Электронный ресурс] // Образование и наука. 2003. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-kak-metodologicheskoe-trebovanie-pri-podgotovke-pedagogov-professionalnogo-obucheniya> (дата обращения: 14.03.2020).

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

В. Ф. Бобрецов,
магистрант
институт иностранных языков
СГУ им. Питирима Сорокина
г. Сыктывкар, Россия

РЕЧЕВАЯ РАЗМИНКА КАК НАЧАЛО УРОКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена вопросу применения речевых разминок в обучении иностранному языку: дано определение речевой разминки, представлены цели, выделены правила, которым рекомендуется следовать при подготовке данного этапа занятия и рассмотрены различные виды речевых разминок с примерами.

Ключевые слова: речевое разминка, речевая зарядка, warm-up.

E. V. Serdyuk,
PhD, Associate Professor of department of English,
Pitirim Sorokin Syktyvkar State University

V. F. Bobretsov,
student of Institute of Foreign Languages
Pitirim Sorokin Syktyvkar State University

WARM-UP ACTIVITY AS THE BEGINNING OF A FOREIGN LANGUAGE LESSON

The article refers to the use of warm-up activities during a foreign language lesson. The author gives the definition of a warm-up activity, finds out the goals of this exercise, defines the rules to follow preparing for the lesson and shows different types of warm-up activities with examples.

Keywords: warm-up activities, warm-up

В условиях современной школы, когда ученики испытывают огромные нагрузки в школе и часто находятся в состоянии стресса, возникает необходимость использования в начале занятия заданий, которые создали бы переход от предыдущего урока к уроку иностранного языка. При этом важно сохранить у учащихся мотивацию и интерес к изучению данного предмета.

В прошлом учителя иностранного языка в начале урока выбирали дежурного и задавали вопросы касательно даты, отсутствующих учеников на занятии и погоды на улице. Однако учитель оставлял без внимания остальных учеников класса, которые не принимали участие в общении. К тому же механическое проговаривание одного и того же материала приводило к потере интереса к изучению иностранного языка, а вопросы учителя обычно не были связаны с предыдущей или настоящей темой урока.

Начало урока важный этап и во многом определяет успех всего урока. Вступительная беседа учителя и учащихся призвана создать благополучную

атмосферу на уроке и подготовить переход к основной части урока. Вступительную беседу называют речевой разминкой или речевой зарядкой, в английском языке существует термин «warm-up». Эльхан Гейдарович Азимов в «Новом словаре методических терминов и понятий» дает следующее определение: «Речевая разминка (англ. warm-up) – этап урока, на котором осуществляется подготовка к изучению основного материала. Включает в себя ответы на вопросы, предварительное обсуждение темы, игровые задания» [1, с. 252]. Использование речевой разминки – отличная возможность для создания ситуаций естественного речевого общения. При грамотном использовании речевой разминки учащиеся теряют страх общения и учатся решать задачи на иностранном языке. При этом учитель может добиваться, чтобы уже освоенные на предыдущих занятиях грамматические, лексические и фонетические единицы появлялись в речи учащихся. Постоянное повторение обеспечивает более глубинное запоминание.

Учитель, используя в начале урока речевую разминку преследует две цели: помочь учащимся войти в языковую среду после изучения других предметов и ввести в тему занятия как переходный этап к дальнейшей работе на уроке.

При подготовке речевой разминки учителю следует придерживаться следующих правил:

1. Подготовка учителя не занимает большого времени. Учителю следует изучить пройденный или будущий материал и вычленить нужный фонетический, орфографический, лексический или грамматический материал необходимый для повторения и подготовить нужное задание. Из подручных средств учитель обычно использует доску, мел и проектор.

2. Во время подготовки речевых разминок следует учитывать уровень развития иностранного языка у учеников. Заданиям следует быть посильными для учащихся. Помимо этого, учителю рекомендуется учитывать возрастные особенности подопечных.

3. Задания, которые подобрал учитель для речевой разминки, должны мотивировать учащихся к изучению иностранного языка. Они должны вызывать интерес у учащихся и вызывать желание говорить на иностранном языке. Следует избегать использование одной и той же речевой разминки несколько раз, что может привести к потере интереса и мотивации у учащихся.

4. Речевая разминка должна соответствовать теме урока и иметь свою цель. Переход к основной части урока должен быть плавным и логически выстроен.

5. Разминка длится не более пяти минут. Превышение лимита может привести к нарушению целостности этапов занятия.

6. Учителю следует учитывать эмоциональное и физическое состояние учащихся. Для этого нужно подготовить несколько разных речевых разминок соответствующих разным состояниям.

7. Рекомендуется связывать речевую разминку с окружающими реалиями и имитировать жизненные ситуации. Иначе говоря, разминка должна быть аутентичной.

8. В разминку следует вовлечь как можно больше учащихся, чтобы как можно больше учеников подготовить к основному этапу урока.

Следовать всем вышеперечисленным правилам довольно-таки сложно, но стремиться к этому стоит каждому учителю. Стоит отметить, что речевые разминки могут быть разнообразными, и их форма зависит только от оригинальности и креативности учителя.

Мы можем выделить несколько видов речевых разминок в зависимости от возрастных особенностей и развития учащихся:

1. Фонетические – направлены на правильную постановку отдельных звуков, закрепляют произношение тех или иных слов, скороговорок, рифмовок, пословиц. Примером может служить игра «Комарики» («Mosquitoes»), которая практикуется во втором-третьем классах. На доске выписываются звуки, к которым пририсовываются крылышки, к доске вызывается один ученик, остальные учащиеся должны по очереди называть звуки, а ученик хлопашкой или свернутым листом бумаги должен ударить по нужному звуку. Пока ученик ищет нужный звук, ученики имитируют жужжание комара и замолкают только тогда, когда ученик «обезвредил комара». Ещё одна любимая игра – «Водяной». Учитель окунает палец в воду и пишет на доске букву или слово. Пока надпись не исчезла, ученики должны вспомнить и назвать нужную букву или слово. Как только дети освоили принцип игры, к доске можно пригласить самих учеников и попросить написать «мокрые» буквы или слова.

2. Орфографические – направлены на правильное написание слов и выражений. Популярная игра «Виселица» («Hangman»). Учитель загадывает какое-нибудь слово, связанное с темой урока, и пишет на доске количество букв. Учащиеся, называя буквы, пытаются отгадать слово. Любимая игра у многих учеников – «Крестики-нолики» («Tic-tac-toe»). На доске чертится табличка 3*3 и в каждое поле вписывается слово, но с пропущенными буквами, которые дети должны восполнить (например, e_l_ _ _an_). Класс делится на две равные команды: команду Крестиков (X) и команду Ноликов (O). Команды по очереди выбирают любую из клеток и предлагают свой вариант ответа. Побеждает команда, которая собрала в одном ряду три крестика или три нолика.

3. Грамматические – правильное использование изучаемых грамматических структур. Например, при повторении темы Present Perfect можно разбить класс на две группы, выписать разные глаголы в два столбика и попросить учащихся задать друг другу вопросы. Ещё одно простое задание, не требующее большого времени на подготовку, при повторении темы Past Simple выписать список глаголов в форме инфинитива на доске и попросить учащихся рассказать, что они делали вчера, а что не делали, используя утвердительную и отрицательную форму предложений.

4. Лексические – закрепление лексических единиц или выражений по пройденной теме. Отличная и в то же время простая игра - «Снежный ком» («Snowball»). Ученики по очереди произносят слова пройденной темы, не забывая повторить слова, названные предыдущими учащимися. Также часто используется игра «Четвертое лишнее». На доске выписываются

четыре слова, обычно связанных одной темой, а учащимся нужно выбрать лишнее слово.

Учитель сам по праву может выбирать наиболее удобную речевую разминку. Не стоит ограничиваться использованием доски, мела или других подручных средств. При наличии в классе проектора или мультимедийной доски использование фото, аудио, видео материалов может еще больше увеличить желание учащихся к изучению иностранного языка.

Успешное использование на уроке речевых разминок способствует:

1. Улучшению отношений между учителем и учащимися.
2. Повышению мотивации и интереса у учащихся к изучению иностранного языка.
3. Появлению условия для создания творческой обстановки и поддержания живого интереса.
4. Успешным попыткам выйти за рамки общения в классе.
5. Увеличению времени для речевой практики. Учащиеся больше высказывают собственное мнение, выражают чувства и мысли.
6. Решению проблемных заданий совместными усилиями, что позволяет приобрести опыт практической и творческой деятельности [3, с.140].

Таким образом, речевая разминка является неотъемлемым этапом урока иностранного языка. Благодаря ей учитель может постепенно подготовить учащихся к погружению в атмосферу иноязычного общения. Речевая разминка способствует успешному закреплению ранее пройденного материала и повышает мотивацию у учащихся к изучению иностранного языка.

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

2. Ахмедханова С. М. Речевая зарядка как способ развития спонтанной речи [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2014. №7. С. 489–491. URL: <http://www.moluch.ru/archive/66/10820> (дата обращения: 13.02.2020).

3. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. 3-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 209 с.

4. Пащенко М. В. Практика применения речевой разминки в обучении иностранному языку // Поволжский вестник науки. 2019. №4. 63 с.

Е. В. Сердюк,

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

А. Э. Карпушенко,

*магистрант
институт иностранных языков
СГУ им. Питирима Сорокина
г. Сыктывкар, Россия*

ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ ЗАДАНИЯМ ЕГЭ ПОВЫШЕННОГО И ВЫСОКОГО УРОВНЯ

Статья посвящена проблеме подготовки выпускников к итоговым экзаменам: дано определение ЕГЭ, рассмотрены его разделы и задания, а также их уровень, рассмотрены современные пособия по подготовке к ЕГЭ, выделены проблемы средней школы по подготовке учащихся к итоговой аттестации.

Ключевые слова: *ЕГЭ, подготовка, повышенный и высокий уровень.*

E. V. Serdyuk,
*PhD, Associate Professor of department of English,
Pitirim Sorokin Syktyvkar State University*

A. E. Karpushenko,
*student of Institute of Foreign Languages
Pitirim Sorokin Syktyvkar State University*

PREPARING STUDENTS FOR EGE TASKS OF HEIGHTENED AND HIGH LEVEL

The article refers to the problem of preparing students for EGE exam. The author gives the definition of EGE, defines the parts, tasks and level of them and shows different books helping preparing students for EGE exam.

Keywords: *EGE, preparing, heightened and high level.*

В условиях современной школы стоит проблема подготовки выпускников к единому государственному экзамену. Единый государственный экзамен (ЕГЭ) есть форма объективной оценки качества подготовки лиц, которые освоили образовательные программы СОО, где используются стандартизированные задания. Цель ЕГЭ по иностранным языкам – объективно выявить уровень иноязычной коммуникативной компетенции учащихся. КИМ ЕГЭ разделен на две части: устная и письменная; последняя, в свою очередь, делится на разделы «Аудирование», «Грамматика и лексика», «Чтение», «Письмо». Устная часть ЕГЭ сдаётся при помощи компьютерных технологий в отдельный день. Задания устной части идут последовательно и выдаются при окончании предыдущего.

Задания экзамена разделены по трем уровням: базовый, повышенный и высокий. Раздел «Аудирование» состоит из девяти тестовых заданий. Первое задание раздела базового уровня, где испытуемому предлагается прослушать шесть монологов и установить соответствие между ними и утверждениями. Второе задание рассчитано на повышенный уровень, где учащимся предложен диалог, а их задача - установить, какие из утверждений на основе текста верны, не верны, а о чём в тексте отсутствует информация. Третье задание – высокого уровня, где экзаменуемые прослушивают интервью, а их задача: ответить на вопросы, выбрав наиболее точный ответ из трёх предложенных.

Раздел «Чтение» содержит девять заданий тестового характера. Первое задние рассчитано на базовый уровень, в котором учащимся соотносят небольшие тексты с заголовками. Второе задание повышенного уровня, где учащиеся должны заполнить пропуски в тексте фрагментами предложений. Третье задание высокого уровня рассчитано на полное и точное понимание информации, содержащейся в тексте, прочитав который, испытуемые отвечают на вопросы, выбрав один из предложенных вариантов ответа.

Раздел «Грамматика и лексика» включает в себя двадцать заданий, из них тринадцать – это задания с кратким ответом и семь – задания с выбором ответа. Первое задание базового уровня рассчитано на проверку грамматических навыков, задача учащихся в нем заполнить пропуски в тексте путем преобразования данного слова в нужную грамматическую форму. Второе задание также базового уровня проверяет лексико-грамматические навыки испытуемых, в котором им необходимо заполнить пропуски в тексте путём образования однокоренного слова от данного опорного слова. Третье задание повышенного уровня также нацелено на проверку лексико-грамматических навыков, в котором необходимо заполнить пропуски в тексте при помощи предложенных четырех вариантов ответа.

Раздел «Письмо» состоит из двух заданий – базового и высокого уровня. В этом разделе экзаменуемым предлагается написать личное письмо в ответ на письмо-стимул, а также развернутое письменное высказывание с элементами рассуждения по предложенному плану.

Устная часть ЕГЭ разделена на четыре последовательных задания, три из которых базового уровня, последнее рассчитано на высокий. Суть первого задания – прочитать вслух отрывок информационного или научно-популярного текста. В данном задании оценивается фонетическая сторона речи. Задача второго задания – задать пять прямых вопросов на основе рекламной брошюры, здесь проверяется содержание и грамматическое, лексическое и фонетическое оформление вопросов. В третьем задании необходимо по предложенному плану описать одну из трёх фотографий, в нем оценивается решение коммуникативной задачи, организация высказывания и его языковое оформление. Четвертое задание предлагает две фотографии, и испытуемым необходимо, используя план, сопоставить их, выявить сходства и различия. В нем оценивается решение коммуникативной задачи, организация высказывания и его языковое оформление.

Если задания базового и повышенного уровня, как правило, встречаются в большинстве современных УМК, и учащиеся получают необходимую подготовку и тренировку для успешной сдачи экзамена, то задания высокого уровня, а также материал их содержания не входят в общеобразовательную программу среднего общего образования. Поэтому выпускники испытывают трудности при выполнении данных заданий.

По проблеме подготовки ЕГЭ существует множество различных пособий. Одно из них «Macmillan Exam Skills for Russia. ЕГЭ по английскому языку: практическая подготовка», где разобраны все задания, предложены упражнения для развития необходимых навыков для успешного выполнения

заданий, а также даются рекомендации по стратегии выполнения этих заданий. Однако полноценное применение данного пособия в средней школе невозможно в виду того, что он не входит в федеральный перечень. Поэтому сейчас он применяется лишь как дополнение к программе, используется во внеурочной деятельности в формате консультации.

Таким образом, проблема подготовки к итоговой аттестации учащихся по-прежнему имеет важное значение. Учитель иностранных языков нуждается в базе упражнений, направленным именно на повышенный и высокий уровень заданий ЕГЭ.

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

АЛГОРИТМ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПОКОЛЕНИЯ Z ТЕМАТИЧЕСКОЙ УСТНОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ: НАЗАД В БУДУЩЕЕ

Связь языка и мыслительных процессов требует от изучающих иностранный язык владения базовыми операционными когнитивными умениями. Современное поколение студентов обладает «клиповым мышлением», которому свойственна фрагментарность, алогичность, неумение выполнять операции анализа, синтеза, сравнения, обобщения и пр. Возникает необходимость восполнить нехватку общеучебных познавательных умений на этапе вузовского обучения. В статье предложен один из способов формирования таких умений – алгоритм работы над устной презентацией, одновременно обучающий и основанный на совокупности когнитивных познавательных умений.

Ключевые слова: когнитивные умения, поколение Z, клиповое мышление, коммуникативно-содержательная адекватность, профессиональная компетентность.

J. S. Soukhoroukova,
PhD, Associate professor
Pitirim Sorokin Syktyvkar State University
Syktyvkar

ALGORITHM OF TEACHING GENERATION Z STUDENTS A TOPIC-BASED PRESENTATION: BACK TO THE FUTURE

Interdependence of the language and cognitive process requires from those who study a foreign language to master basic operative cognitive skills. The generation of modern students – generation Z – has so-called «clip-thinking» which is characterized by fragmentary perception, absence of logic, inability to do analysis, synthesis, comparison, generalization etc. It makes it essential to make up for the shortfall of general educational skills at university level. This article suggests one of the ways of such training– algorithm of working on a topic-based oral presentation, both instructional and based on the complex of cognitive skills.

Keywords: cognitive skills, generation Z, clip-thinking, communicative semantic appropriateness, professional competence.

Маловероятно, что кто-нибудь поспорит с утверждением, что целью высшего профессионального образования является «формирование гармоничной, полноценной личности, обладающей необходимым для успешного функционирования в обществе и в конкретной профессиональной сфере набором компетентностей» [2, с. 16]. Профессиональная сфера обучения иностранным языкам ставит перед будущими специалистами-учителями очень сложные задачи, которые не выполнимы и вряд ли будут когда-либо выполнимы дистанционным и тем более машинным способом. Обучать иностранному языку не значит научить механистически перекодировать набор символов одной системы в другую. Обучение языку есть формирование языковой личности, а учитель иностранного языка – это проводник в особую языковую реальность, многокомпонентную уже хотя бы потому, что функции языка многомерны. Язык – средство общения, инструмент развития и воспитания, хранитель и выразитель национальной культуры, средство познания и орудие мышления [1, с. 13]. Последнее нужно подчеркнуть особо: овладение языком это не механический процесс заучивания единиц языка и правил, а активный познавательный процесс, в котором результат зависит в наибольшей степени не от обучающего, а от обучающегося. Поэтому еще раз вернемся к роли учителя иностранного языка: он не передатчик знаний, а проводник к знаниям (разрядка наша – Ю.С.). В чем разница? Для учителя иностранного языка важен не только собственный высокий уровень владения предметом и лингвистическое мастерство, но и, возможно, даже в большей степени способность показать ученикам путь к овладению таким мастерством. Проще говоря, надо учить не только тому, **что**, но и тому, **как**.

Поскольку связь мыслительных процессов и языка неоспорима, на скорость и качество усвоения иностранного языка безусловно влияет сформированность когнитивных умений обучающегося. В когнитивной психологии когнитивные умения подразделяют на четыре разновидности: организационные, операционные, коммуникативные и информативные. Остановимся на первых двух. Организационные когнитивные умения заключаются в способности организовывать свою деятельность по получению знаний: искать необходимые источники информации, ориентироваться на них и отбирать наиболее подходящие, планировать и пр. Операционные умения предполагают выполнение практических и мыслительных познавательных действий по алгоритмам [3]. Операционные умения – это отражение операционных действий мышления: сравнения (сопоставления и различения), анализа и синтеза, абстракции, обобщения и конкретизации и пр., т. е. всего многообразия процессов, «в которых совершается раскрытие предметного содержания знания в его всё более глубоких и многосторонних взаимосвязях» [5, с. 672].

С одной стороны, кажется очевидным, что упомянутые когнитивные умения закладываются с самого начала сознательной учебной деятельности человека. Следовательно, на предвузовском этапе абитуриент должен

обладать комплексом сформированных общеучебных познавательных умений (метаумений) и с их помощью проходить профессиональную подготовку. Однако в реальности всё обстоит не совсем так.

Современные студенты – это представители так называемого «поколения Z». Согласно теории поколений, поколение Z – люди, рожденные на переходе веков, от XX к XXI, это «дети мультимедийных технологий», родившиеся в информационном обществе [6, с. 25]. Это поколение отличает ряд психофизиологических, морально-нравственных, личностных особенностей, но мы остановимся на особенностях познавательной сферы.

Главная отличительная особенность нового поколения – «клиповое мышление». Этот метафорический термин появился в философской и психологической литературе в конце 90-х гг. XX в. и восходит к англ. clip – «отсечение; вырезка (из газеты); отрывок (из фильма), нарезка». В переносном смысле подразумевается способ восприятия мира в виде отрывочных, не связанных друг с другом фрагментов, не имеющих контекста. «“Клиповое мышление” – это процесс отражения множества разнообразных свойств объектов, без учета связей между ними, характеризующийся фрагментарностью информационного потока, алогичностью, полной разнородностью поступающей информации, <...> отсутствием целостной картины восприятия окружающего мира» [7, с. 5].

Нельзя категорично утверждать, что «клиповое мышление» более убого, чем мышление прежних поколений. У него есть свои преимущества, – например, способность к нескольким видам деятельности одновременно, но мы остановимся на недостатках, затрудняющих обучение, в частности, иностранным языкам.

К значимым недостаткам относятся: дефицит внимания и рассеянность (человек не способен долгое время сосредоточиться на одном и том же фрагменте информации); слабая память («эффект Гугл» – отрицание необходимости запомнить что-либо, ведь информационная сеть всегда под рукой); неумение анализировать, вычлняя из массы информации главное и второстепенное (поверхностность при чтении, нежелание углубляться в суть); неумение синтезировать (проблемы с составлением логичного развернутого плана); некритичность в выборе источника информации (использование первого попавшегося источника, если в первых строках или названии что-то напоминает тему поиска); погоня за внешней эффектностью и красочностью в ущерб содержанию (любовь к пустым лозунгоподобным высказываниям, напоминающим рекламные). Это лишь некоторые недостатки, но их сущность идет вразрез с теми когнитивными умениями, о которых шла речь ранее и без которых качественное овладение языком невозможно.

Возникает серьезная проблема: с одной стороны, студенты, избирающие будущей профессией преподавание иностранного языка, должны быть способны прежде всего научить своих будущих учеников учиться. С другой,

сами сегодняшние и будущие студенты – представители поколения Z, т. е. их собственные когнитивные умения оставляют желать лучшего. В отличие от многих исследователей, полагающих, что методы работы со студентами поколения Z нужно подстраивать под их познавательные особенности, мы убеждены, что профессиональное обучение языку должно быть интенсивно ориентировано на заполнение когнитивных лакун. Язык благодаря своей уникальной природе может выступить и как цель, и как орудие познания.

В данной статье мы предлагаем разработку практического алгоритма работы над подготовкой тематической презентации в рамках разговорной темы 3-го курса «Paris et ses curiosités». Данный алгоритм построен так, чтобы научить выстраивать информативно насыщенное, логически непротиворечивое, соответствующее замыслу, завершенное по смыслу и разнообразное в плане средств выражения подготовленное устное высказывание, – то есть высказывание, отвечающее параметру коммуникативно-содержательной адекватности (термин Б. П. Годунова) [1, с. 12]. Такое высказывание предполагает одновременно и использование всех базовых мыслительных операций, и обучение им благодаря структуре алгоритма.

Разработка алгоритма была продиктована практической необходимостью. «Париж» – первая страноведческая, мало разговорная тема в курсе «Французский язык: практика устной и письменной речи». Она включает преимущественно информативные описательные тексты на репродукцию. Собственная творческая продуктивная речевая деятельность реализуется в подготовке тематически ориентированных устных презентаций, сопровождаемых визуальным рядом. Обучающиеся выбирают парижскую достопримечательность на основе личного предпочтения и представляют ее остальным. Подготовка презентации выполняется полностью самостоятельно, от поиска источников информации до разработки плана высказывания и содержательного, лексического и грамматического наполнения.

Данный вид работы не вызывал больших затруднений у студентов 2011 г. поступления, но уже следующий за ними курс справился с работой крайне посредственно. Стала очевидна нехватка метапредметных навыков, о которых шла речь ранее. Мы приняли решение предварять данный вид самостоятельного задания коллективной пошаговой работой над презентацией одной, общей для всех достопримечательности – Эйфелевой башни – под плотным руководством преподавателя на каждом этапе.

В самом общем виде алгоритм состоит из пяти шагов: 1) предварительное задание на анализ источников материала для презентации; 2) задание на содержательный и смысловой анализ + логическое структурирование информации; 3) задание на лингвистическую (лексическую и синтаксическую) трансформацию текста источника; 4) задание на смысловое расширение и дополнение информации основного

источника; 5) задание на смысловое синтезирование переработанных частей текста и создание сопроводительной компьютерной презентации. Раскроем этапы подробнее.

На первом этапе – этапе анализа источников материала для презентации – студентам предлагаются три Интернет-ссылки: на страницу сайта Wikipédia, на официальный сайт Эйфелевой башни и на туристический сайт. Задание – определить и обосновать, какой из источников наиболее информативен и в то же время наиболее компактен, т. е. предпочтителен в качестве основного. В ходе совместного обсуждения на занятии приходим к решению, что таким является туристический сайт, так как излагает информацию по четко вырисовывающемуся плану и достаточно детально. Сайт Wikipédia хаотичен, информация представлена сумбурно, много избыточного. Официальный сайт, с одной стороны, крайне детализирован и подробен, а с другой – информация в основном сухая, в виде цифр и дат, следовать ему проблематично.

На втором этапе – содержательного, смыслового и логического анализа – предлагается работа над текстом туристического сайта по следующему плану:

1. Lisez le texte, divisez le texte en parties thématiques, donnez-leur des titres.
2. Dans chaque partie thématique analysez chaque paragraphe et trouvez (ou formulez vous-même) la phrase-clé qui résume l'idée centrale du paragraphe, qui exprime son sens essentiel.
3. Soulignez les expressions-clés qui aident à résumer le paragraphe.
4. Répondez à la question : est-ce que tous les paragraphes de ce texte sont homogènes? Quels fragments sont stylistiquement différents ? Qu'est-ce qui les unit ?
5. Faites le plan qui serait le plus logique, à votre avis, pour résumer le contenu de ce texte (il peut être différent de l'ordre des paragraphes proposé par l'auteur du texte). Pour formuler les points du plan, servez-vous des titres que vous avez donnés aux parties thématiques.

Задание 1 активизирует мысленную операцию классификации и обобщения, задания 2 и 3 предполагают анализ и абстрагирование, задания 4 и 5 основаны на сравнении и систематизации. В таблице 1 сравниваются план оригинального текста с сайта и план, переработанный в результате заданий второго этапа:

Сопоставление планов оригинального и переработанного текста

План оригинального текста	Переработанный план
<p>I. <u>La Tour Eiffel : le monument le plus visité au monde</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La Tour Eiffel, symbole de Paris 2. Les moyens de monter dans la Tour 3. Le premier étage : description détaillée 4. Le deuxième étage : description détaillée 5. Le troisième étage : description détaillée 6. Les conseils pratiques <p>II. <u>L'histoire de la construction de la Tour Eiffel</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Les détails pratiques (noms, dates, chiffres) 2. Les risques de disparition <p>III. <u>Les faits curieux liés à la Tour Eiffel</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Les amoureux de la Tour 2. Les aventuriers sportifs 3. Les accidents <p>IV. <u>L'éclairage de la Tour Eiffel</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. L'histoire de l'éclairage 2. L'éclairage de nos jours 	<p>I. <u>La Tour Eiffel : le monument le plus visité</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La T.E., symbole de Paris 2. Les moyens de monter dans la Tour 3. Le 1^{er} étage en détail 4. Le 2^{ème} étage en détail 5. Le 3^{ème} étage en détail 6. L'éclairage de la Tour (+ le nombre de lampions, es couleurs, les heures et les occasions de le faire) 7. Conseils pratiques (téléscopes) <p>II. <u>L'histoire de la construction</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La naissance de l'idée (les ingénieurs, l'occasion) 2. La construction en chiffres (+nombre de pièces de fer, le poids, nombre d'ouvriers, de jours) 3. L'accueil de la T. et les risques de disparaître <p>III. <u>Les faits curieux liés à la Tour</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La repainting de la Tour 2. La hauteur de la Tour 3. Les aventuriers de la Tour

Третий этап алгоритма – лингвистический. Его задания звучат так:

Suivant votre plan thématique, dans chaque paragraphe :

1. Reformulez les phrases qui sont trop longues ou trop compliquées syntaxiquement. Préférez les phrases avec les subordonnées plutôt qu'avec les tournures participiales ou infinitives.
2. Observez l'emploi des temps, remplacez partout le passé simple par le passé composé.
3. Trouvez des mots et phrases synonymes au lexique trop technique ou trop compliqué.

Комментируя задания этого этапа для студентов, важно подчеркнуть: письменный текст-основа и устное выступление различаются стилистически. Это проявляется ярче всего на уровне подбираемой лексики и на уровне

грамматической организации. Восприятие речи на слух требует подбора максимально знакомой лексики, облегчающей понимание, а в случае невозможности синонимической замены – либо перифразирования, либо предвосхищающего перевода. Синтаксически текст устного выступления требует упрощения распространенных конструкций, разбивки сложных предложений на несколько простых, замены конструкций с неличными формами глагола придаточными относительными. Кроме того, во французском языке есть морфологические и синтаксические формы, свойственные только книжно-письменному стилю (напр., использование *passé simple* или *proposition participe absolue*). Выполняя соответствующие замены, студенты испытывают как бы биполярное раздвоение ролей: с одной стороны, они выполняют учебное задание как обучающиеся, с другой – выступают в роли обучающего, упрощающего текст для потенциального слушателя. Это сложный этап, который потребует совокупности когнитивных операций анализа и синтеза плюс к лингвистическим навыкам перестройки и адаптации текста. Приведем пример одного параграфа, измененного согласно заданиям, в его первоначальном и адаптированном виде.

Таблица 2

Пример лингвистической адаптации фрагмента текста

оригинальный вариант	адаптированный вариант
<p>La construction de la Tour Eiffel <u>ne suscitait pas que des ovations</u>. Plusieurs artistes Français la critiquaient, la comparant à une « <u>cheminée noire géante d'usine</u> ». Après une période de visite intense entre 1889 et 1900, <u>la cote de fréquentation</u> de la Tour <u>s'écroula</u>, au point qu'il était question de la <u>démanteler</u>. Ce n'est que grâce à son utilisation scientifique qu'elle a évité <u>ce triste sort</u>. La volonté d'Hitler de la détruire en 1944 <u>ne vit pas le jour</u> non plus. Ce n'est qu'au début des années 1960, avec la naissance du tourisme de masse, que la Tour <u>Eiffel renoua avec le succès</u>, attirant aujourd'hui plusieurs millions de touristes par an.</p>	<p>Malgré son caractère original, la T. aurait pu disparaître à cause de quelques raisons. Premièrement, sa construction a provoqué de nombreuses critiques des artistes français. Puis, après une période de visite intense à la fin du XIX siècle, l'intérêt pour la Tour est tombé. Mais la tour a survécu grâce à l'emploi scientifique. Enfin, pendant la Seconde guerre mondiale Hitler voulait la détruire puisqu'elle symbolisait la résistance du peuple français. Malgré tout la Tour a résisté et attire aujourd'hui des millions de touristes par an.</p>

В правой колонке таблицы сложные для понимания лексические единицы выделены подчеркиванием, а не соответствующие устному стилю грамматические явления – цветом. Так, выражения а) *ne pas susciter des ovations*, б) *la cote de fréquentation*, в) *s'écrouler*, г) *démanteler*, д) *éviter le triste sort*, е) *ne pas voir le jour*, ж) *renouer avec le succès* являются книжными. Возможны следующие замены: а) *ne pas susciter des ovations* → *pouvoir disparaître* (в предложенной контекстуальной перифразе использована форма *Conditionnel passé* – грамматическое явление, активно тренируемое на 3-м курсе); б) *la cote de fréquentation* → *l'intérêt* (нейтральная лексема вместо экономического термина «доля, квота»); в) синонимическая замена

s'écrouler → *tomber*; d и f) опущены как избыточные в смысловом отношении; e) синонимическая замена *éviter le triste sort* → *survivre*; g) *renouer avec le succès* → *résister* (контекстуальный синоним). Выделенные цветом грамматические явления представляют причастные обороты (*la comparant...*, *attirant...*) и формы *passé simple* (*s'écroula*, *ne vit pas*, *renoua*). В переработанном варианте причастные структуры либо опускаются как лишние, либо заменяются личной формой глагола, тогда как формы *passé simple* замещаются *passé composé*. Также обращает на себя внимание такая характеристика книжно-письменного стиля французской речи, как обилие абстрактных существительных в роли грамматического подлежащего, тогда как в смысловом отношении они выражают объект действия (*la construction*, *la cote de fréquentation*, *la volonté*). Адаптируя текст, уместно привести предложения к такой логической организации, где субъект грамматический и смысловой совпадают.

Задания четвертого этапа – этапа содержательного расширения – такие:

1. Cherchez sur les sites de la Tour Eiffel et sur d'autres sites Internet ci-dessous des informations supplémentaires à propos des ascenseurs et leur fonctionnement, à propos des horaires de la Tour et les tarifs de la visite, l'éclairage, la construction de la Tour (combien d'années ou de jours, combien de pièces de métal, combien d'ouvriers) (ссылки на несколько сайтов приводятся).
2. Marquez les points qui seraient intéressants et utiles à ajouter au texte de base pour créer une image plus complète de la Tour Eiffel.
3. Réfléchissez où dans le texte de base on peut mettre des fragments supplémentaires.

Этот этап требует когнитивного умения абстрагирования, чтобы взглянуть на текст отвлеченно и выявить недостающие детали информации, и систематизации, чтобы найти те места в тексте, куда логично будет вставить дополнения. Так, из опыта обсуждения текста-основы приходим к выводу, что можно детализировать практическую информацию по посещению Эйфелевой башни (количество лифтов, тарифы и расписание посещений), по освещению (количество лампочек и принцип иллюминации) и особенно по интересным фактам истории и современности, связанным с башней. Вся дополнительная информация, найденная студентами самостоятельно, обсуждается на занятии, облекается в лексически и грамматически правильную адаптированную форму и добавляется в план, созданный на втором этапе работы. План расширяется, а его пункты могут изменить последовательность.

Пятый этап – этап смыслового синтезирования частей текста – является завершающим. Задание формулируется так:

1. Réunissez les parties thématiques adaptées linguistiquement dans un texte structuré.

2. Faites la présentation photo accompagnant chaque morceau thématique.

Выполняя первую часть задания, студенты собирают в единое целое кусочки текста, адаптированные лингвистически и грамматически, и пересматривают план, составленный на этапе 2. Возможна перестановка пунктов плана I и II (начало с истории Эйфелевой башни или с современного состояния) и уточнение пункта III в зависимости от разновидности интересных фактов, которые студенты посчитают уместными в презентации.

Когда текст будущей устной презентации готов, студентам предлагается самостоятельно создать сопроводительные слайд-презентации (в зависимости от количества студентов в группе это задание может выполняться индивидуально, в парах или даже всей группой). Для подготовки электронной презентации даются следующие рекомендации:

- слайды должны содержать не декоративные, а информативные фотографии / рисунки, соответствующие содержанию рассказываемого;
- текст устной презентации на слайды не выносится, только ключевые опоры (даты и любая цифровая информация, имена, названия);
- нужно избегать излишней технической анимации, которая не помогает воспринимать текст, а отвлекает внимание слушателя;
- перед представлением устной презентации + электронного сопровождения нужно потренироваться, чтобы смена слайдов шла соответственно произносимому тексту, без возвратов назад, пролистываний и т. д.

По завершении всех пяти этапов подготовки студенты представляют свои устные презентации индивидуально, или в парах, или разделив одну презентацию на части по количеству человек в группе (последний вариант наименее желателен, так как в этом случае все выступают в роли «учителя», а не попеременно – то в роли слушателя презентаций других, то в роли представляющего собственную).

Опыт неоднократного применения данного алгоритма даёт положительные результаты. Проходя все стадии разработки данного типа устного сообщения-презентации, студенты «вспоминают», а некоторые и просто учатся применять те когнитивные умения, которые, к сожалению, не самоочевидны для современного уровня довузовской подготовки. Подобная коллективная работа под руководством преподавателя включает совместный анализ ошибок, обсуждение оптимальных способов ответа на поставленные вопросы, поиск вариантов представления информации, которые были бы, с одной стороны, не формально одинаковы для всех, а с другой – логичные и не противоречащие конечной цели. Следующим шагом является применение данного алгоритма в самостоятельной индивидуальной подготовке студентами сообщений-презентаций по другим достопримечательностям.

Итак, мы приходим к следующему выводу. Несомненно, будущее – за поколением Z. Но то, каким оно будет, зависит в большой степени от способа мышления. «Клиповость» мышления есть данность, но неконтролируемое движение в эту сторону может привести к хаосу. Фрагментарность восприятия, алогичность, скольжение по поверхности вместо глубинного осмысления – это разрушительный путь. Нельзя свести художественные тексты к дайджестам, научные тексты к тезисам, фильмы к клипам и т.д. И иностранный язык не выучить и тем более не научить ему других, не развивая базовые, традиционные когнитивные умения. Их формирование – это возвращение к истокам, к фундаменту, на котором будет строиться дальнейшее развитие языковой личности, сначала студента, а затем его же, но как профессионала-учителя. Это дорога «назад в будущее», согласно сформулированному С.Л. Рубинштейном принципу: «Работая, учиться, совершенствоваться, чтобы, учась и совершенствуясь, работать, – таков путь, ведущий к мастерству» [5, с. 677].

1. Годунов Б. П. Функционально-познавательный подход к обучению иностранным языкам как педагогической специальности : статьи и доклады. Сыктывкар: Коми пединститут, 2010. 130 с.
2. Ерасова Л. Г. Формирование языковой личности как цель обучения иностранному языку // Территория науки. 2013. №2. С. 15–20 [Электронный ресурс] URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_25077453_44936196.pdf (дата обращения: 19.01.2020).
3. Когнитивные умения и навыки [Электронный ресурс]. URL: <https://infourok.ru/kognitivnie-umeniya-i-naviki-2353796.html> (дата обращения: 19.01.2020).
4. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Урок иностранного языка. Ростов н/Д: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010. 640 с.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
6. Сапа А. В. Поколение Z – поколение эпохи ФГОС // Инновационные проекты и программы в образовании. 2014. №2. С. 24–30 [Электронный ресурс]. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_21436533_67140939.pdf (дата обращения: 19.01.2020).
7. Семеновских Т. В. Феномен «клипового мышления» в образовательной вузовской среде // Наукovedение. 2014. №5(24). С. 1–10 [Электронный ресурс]. URL: <https://naukovedenie.ru/PDF/105PVN514.pdf> (дата обращения: 19.01.2020).

*Ю. Е. Терентьева, Ю. В. Мартынова,
Ю. В. Мартынова, к. п. н., доцент
Омский государственный педагогический университет,
г. Омск, Россия*

ПРИМЕНЕНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ УСТНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ

Статья рассматривает сущность и структуру метода моделирования коммуникативных ситуаций в процессе обучения устной иноязычной речи. Также определяет условия работы с данным методом, при помощи которого осуществляется максимальная активизация речевой деятельности субъектов образовательного процесса,

появляется возможность развивать не только коммуникативную компетенцию, но и профорIENTATIONное самосознание.

Ключевые слова: образовательный процесс, говорение, метод, моделирование, коммуникативная ситуация.

*Y. E. Terentyeva, Y. V. Martynova,
Y. V. Martynova, PhD, Associate professor
Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia*

APPLICATION OF COMMUNICATIVE SITUATIONS IN TEACHING ORAL FOREIGN LANGUAGE SPEECH

The article considers the essence and structure of modeling communicative situations in the process of teaching oral foreign language speech. It also determines the conditions for working with this method which is used to maximize the activation of speech activity of subjects of the educational process. In such way it becomes possible to develop not only communicative competence but professional self-awareness as well.

Keywords: educational process, speaking, method, modeling, communicative situation.

Обучение иностранному языку является многогранным, непрерывным и целенаправленным процессом взаимодействия, при котором устанавливаются и развиваются контакты между учителем и обучающимся. В настоящее время одной из существенных задач учителя иностранного языка является совершенствование навыков общения на своих уроках.

Устное вербальное общение осуществляется посредством такого продуктивного вида речевой деятельности как говорение. По мнению доктора психологических наук и исследователя в области иностранных языков И. А. Зимней, «это внутри мотивированный, строго организованный и активный процесс, в основе которого лежит осознание значения лексической единицы языка» [2, с. 73]. Более подробно мы остановимся на монологе как организованной форме речи, которая представляет собой обращённое к собеседнику или аудитории продолжительное высказывание одного лица, требует завершённости мысли, более сложного синтаксиса, наличия связующих элементов и последовательности изложения. Исследователи в области методики обучения иностранному языку Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез считали «общей целью обучения говорению формирование таких речевых навыков, которые можно использовать в неучебных речевых ситуациях на уровне общепринятого бытового общения» [1, с. 190].

При обучении устной иноязычной речи учитель осуществляет организацию процесса полноценного усвоения языкового и речевого материала, используя интерактивные методы обучения. Одним из них является метод моделирования коммуникативных (речевых) ситуаций. В его состав могут входить следующие элементы: а) обстоятельств и обстановки осуществления коммуникации; б) отношений, мотивов, целей и ожиданий коммуникантов; в) сферы и специфики деятельности (деловая / массовая сфера общения); г) вида коммуникативного взаимодействия (межличностная / групповая / массовая коммуникация); д) формы коммуникации – формальная / неформальная. При этом участникам коммуникации следует

учитывать индивидуальные особенности партнёра, а также отбирать лексические и грамматические единицы, уместные в данной ситуации.

Типичную коммуникативную ситуацию, согласно точке зрения кандидата педагогических наук РГУ А. А. Колесникова, можно понять как «совокупность речевых и неречевых предпосылок взаимодействия, задаваемых как в результате воздействия внешних обстоятельств, так и возникающих по воле самих коммуникантов или же целенаправленно моделируемых» [3, с. 3]. Для создания такой ситуации на своих уроках учитель может использовать, например, описание школьного дня, описание своего дома и пр. Шансы на более успешное освоение языка повышаются в следующих случаях: 1) если предлагаемая тема хорошо известна обучающемуся в ежедневной практике; 2) если обучающийся был вовлечён в коммуникативную ситуацию по собственному желанию.

Чтобы добиться максимального результата, с самого начала применения коммуникативных ситуаций на своих уроках учитель иностранного языка должен чётко определить условия работы с данным методом. Во-первых, при развитии умений монологической речи, лучше выступать с продуктом своей деятельности, не заучивая его. Иными словами, при заучивании осуществляется переход от смысла текста и логичного выстраивания предложений к машинальному повторению последовательности слов.

Во-вторых, во время потока неподготовленной речи обучающегося ключевой фактор оценивания – содержание монолога. Ошибки формального характера эффективнее исправлять самому выступающему, что позволяет сделать вывод об уровне осознанности речеисполнения. Одним из способов развития неподготовленной речи можно считать упражнения, содержащие постепенную минимизацию количества содержательных и формальных опор. Например, исключение текста-образца, подписей к графическим изображениям, позволяющее в дальнейшем опираться лишь на ключевые слова или сами графические изображения.

В-третьих, на более продвинутых этапах обучения иностранному языку преподавателю стоит больше нацеливать обучающихся на самостоятельную деятельность и совершенствование своей коммуникативной техники. Например, использовать иноязычные словари в поиске синонимичных лексических средств выражения своих мыслей на более высоком уровне (B2-C1): *e.g. good – wonderful, excellent, splendid, gorgeous; interesting – attractive, fascinating, entertaining, intriguing; try – attempt, effort, endeavour; very – greatly, extremely, quite, immensely etc.*

Обучая иностранному языку, учителя учат общаться на языке, тем самым развивая не только коммуникативную компетенцию, но и их профориентационное самосознание. При проигрывании коммуникативных ситуаций, каждый субъект примеряет на себя различные роли: межличностные, групповые, социальные, что помогает ему понять, в какой сфере ему комфортнее осуществлять коммуникацию и готов ли он выполнять данную роль в дальнейшем. Предлагаемые роли могут быть реализованы, например, через описание погоды (метеоролог), организацию досуговой деятельности (координатор), рецензию на новый фильм (режиссёр) или же на

прочитанную книгу (писатель) и др. Перечисленные примеры совершенно не похожи друг на друга, а это значит, что у учителя есть огромный спектр ситуаций, призванных перенести обучающихся в естественную, почти аутентичную среду и вызвать их речевую интенцию. Зачастую ученики сами проявляют творческие способности, предлагая собственные идеи. Выбор той или иной идеи может быть реализован, если она как минимум связана с темой урока или с грамматическим и лексическим материалом, актуальным для данного этапа обучения.

Таким образом, понимание языка как средства общения реализуется в данной статье через моделирование коммуникативных ситуаций на иностранном языке. Этот метод обучения устной иноязычной речи является одним из наиболее результативных, поскольку способствует повышению уровня иноязычных коммуникативных навыков, проявлению нравственных, культурно-этических норм и как следствие расширению общекультурного кругозора.

1. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и психология : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2006. 336 с.

2. Зимняя И. А. Лингвopsихология речевой деятельности. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 432 с.

3. Колесников А. А. Технология моделирования профессионально ориентированных коммуникативных ситуаций в контексте профориентационного обучения иностранному языку в языковом вузе // Иностранные языки в высшей школе. Рязань: РГУ им. С. А. Есенина, 2015. №5. 11 с.

*Л. Г. Холопова,
старший преподаватель
СГУ им. Питирима Сорокина
г. Сыктывкар, Россия*

*М. А. Пономарева,
студентка 5 курса института иностранных языков
СГУ им. Питирима Сорокина
г. Сыктывкар, Россия*

ОСОБЕННОСТИ ПЛАНИРОВАНИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

В статье представлены результаты анализа основных форм внеурочной деятельности в начальных классах сельской школы, особенности сельской школы, а также раскрыто понятие внеклассная деятельность.

Ключевые слова: мотивация, внеклассная деятельность, сельские школы, формы, особенности.

*L. G. Kholopova,
Teacher at German and French languages Department,*

FEATURES OF PLANNING EXTRACACURRICULAR ACTIVITIES IN THE FRENCH LANGUAGE IN ELEMENTARY CLASSES OF A RURAL SCHOOL

The article provides the results of methodical analysis of basic forms of extracurricular activities in the elementary grades of a rural school, features of a rural school, and also the concept of extracurricular activities is disclosed.

Keywords: *motivation, extracurricular activities, rural schools, forms, features.*

Владение иностранными языками является важной составляющей при достижении успеха в профессиональной сфере и активном социальном взаимодействии. На основании этого можно сделать вывод, что управление мотивацией изучения иностранных языков является важной задачей методики обучения.

Следует отметить, что в настоящее время французский язык занимает 12-е место по распространенности в мире и второе – по популярности изучения в качестве иностранного языка. Однако, в мире существует мнение, что французский язык теряет все больше свои позиции. Можно выделить ряд причин. Во-первых, большинство родителей и детей выбирают английский язык, потому что считают его более престижным, так как он является самым распространённым в мире. Во-вторых, для изучения английского языка существует многообразие различной литературы, учебных пособий и словарей. Еще одной причиной является то, что в учебниках по федеральному стандарту часто отсутствуют правила грамматики и словари и поэтому у родителей возникает сложность в том, что они не могут помочь своим детям с домашней работой. В следствии этого существует важная задача повысить престижность французского языка, в достижении которой может служить повышение мотивации учащихся к его изучению в школах.

Мотивация учащихся зависит от различных факторов [1]:

1. Качества преподавания и личности учителя. Современному преподавателю важно иметь превосходные знания по своему предмету, широкий кругозор, а также иметь целый арсенал интересных методик и навыками поощрения и наказания.
2. Психологического климата в семье ребенка. Исследования показывают, что внутренняя мотивация школьника влияет на его

заинтересованность в самосовершенствовании и реализации своих возможностей.

3. Интеллектуальных способностей ученика. Необходимо отметить, что учащиеся с высоким уровнем интеллекта имеют высокую мотивацию, которая позволяет им легче овладеть новыми знаниями и умениями.
4. Возрастных особенностей учащихся. С переходом из начального звена в среднее звено у учащихся меняются ценности и мировосприятие, в связи с этим у него могут происходить недопонимания с учителями. Следовательно, мотивация обучения может значительно снизиться.
5. Перегруженность учебной программы негативно влияет на мотивацию школьника.
6. Учета особенностей школы, в которой обучается ребенок. В некоторых школах завышены требования к ученикам и это мешает раскрытию его творческих способностей, а также заставляет действовать по определенному шаблону и это мешает развитию заинтересованности учащихся в учебных предметах. Также необходимо учитывать специфику особой группы образовательных учреждений в Российской системе образования – сельских школ. Именно в таких школах мотивирование школьников к обучению является большой проблемой.

В нашем исследовании хотелось бы уделить особое внимание данной группе образовательных учреждений, потому что в данное время существует лишь небольшое количество методик, на которые можно опираться при составлении плана уроков или внеурочной деятельности в сельской школе.

Можно выделить следующие особенности сельских школ, которые следует принимать во внимание учителю при составлении уроков, а также планов проведения внеклассной деятельности.

1. Недостаточность квалифицированных педагогических кадров, а также их компетентность в области свободного общения на иностранном языке. В сельских школах стоит острая проблема нехватки кадров, в связи с этим классы страдают от отсутствия уроков иностранных языков. Поэтому возникают периоды, когда они совсем не изучают иностранный язык.
2. Отсутствие возможности общаться с носителями языка.
3. Однообразие обстановки и форм взаимодействия в условиях недостаточного оснащения кабинетов.
4. Малочисленность классов. Классы часто состоят из 3-4 учеников.
5. Мероприятия необходимо организовывать таким образом, чтобы вовлечь в деятельность детей разного возраста. Так как численность классов маленькая и обычно в команды для мероприятий набираются ученики из разных классов.

6. Отдаленность от больших городов и отсутствие постоянного доступа к интернету для поиска необходимой информации и актуальных новостей.

7. Сложившиеся отношения между людьми. Ученики из малокомплектных школ как правило обладают более теплыми взаимоотношениями в сравнении с учениками из городских школ.

8. Материально-экономические условия.

9. Отсутствие других очагов культуры.

10. Отсутствие дошкольных образовательных учреждений.

Перед педагогами встает организационная, педагогическая и методическая задача: учитывая особенности (достоинства и недостатки) сельских школ найти способы решения вышеуказанных проблем для выполнения требований федерального государственного образовательного стандарта.

Для решения данных проблем в организации обучения французскому языку в сельских школах необходимо использовать различные современные подходы и методики во время урока, а также вовлекать учащихся во внеклассную деятельность.

Одним из способов формирования мотивации учеников к изучению французского языка является внеклассная работа. Внеклассную работу можно рассматривать как «организованные и целенаправленные занятия с учащимися, проводимые школой для расширения и углубления знаний, умений, навыков развития индивидуальных способностей, а также для проведения ими разумного отдыха» [2, с. 143].

С помощью внеклассной работы можно добиться следующих результатов: **ученик** получает возможность овладеть некоторым минимумом общеобразовательной подготовки, получает возможность проявить творческие способности в рамках данного предмета. Для **учителя** внеклассная работа — это возможность экономии времени при подаче определенного тематического материала за счет положительного эмоционального настроения учащихся. Одной из главных задач внеклассной деятельности является помощь ученику в развитии познавательного интереса и желание учиться.

Для успешной организации внеурочной деятельности и положительного влияния на учеников, учителю необходимо учитывать психолого-возрастные особенности учащихся, особенности школы, а также необходимо учитывать трудности, с которыми возможно столкнуться при организации деятельности и формы проведения внеклассной работы.

Необходимо заметить, что мотивация изучения иностранных языков является наиболее важной на этапе начальных классов. Тогда учащиеся впервые знакомятся с культурой страны изучаемого языка, а также с особенностями иностранного языка. Именно в этом возрасте у учащихся формируется отношение к учебному предмету.

Результаты внеклассной работы по французскому языку и её эффективность напрямую зависят от соблюдения следующих условий:

- добровольность участия;
- самостоятельность и инициатива детей;
- хорошая организация и тщательная подготовка мероприятий;
- стимулирование активности учащихся;
- наличие целевых установок и перспектив деятельности.

Необходимо учитывать, что в сельских школах маленькие классы, поэтому при организации внеклассной работы возможно деление классов на разновозрастные команды. Тем самым учитель сможет стимулировать у детей взаимопомощь, сплоченность коллектива, а также ученики смогут научиться слушать друг друга и принимать другие точки зрения.

По смыслу можно выделить такие **формы** внеклассной работы по французскому языку:

- 1) соревновательные,
- 2) средства массовой информации,
- 3) культурно-массовые,
- 4) политико-массовые.

Каждая группа указанных форм предусматривает конкретные мероприятия для начальных классов. Мероприятия соревновательного характера могут включать в себя конкурсы, олимпиады и викторины, где будут соревноваться команды или ученики по отдельности. Данные мероприятия хороши тем, что они помогают учащимся оценить объективно свой уровень знаний и мотивируют стремиться стать лучше.

Внеклассная работа, связанная с средствами массовой информации, такими как: стенгазета, объявление, дайджест, выставка, развивают и раскрывают у учащихся творческие способности, дают учащимся свободу для самовыражения.

Мероприятия культурно-массового характера: вечера-праздники, посвященные народным традициям французского языка; вечер-портрет, посвященный жизни и деятельности известных писателей, поэтов, композиторов, актеров; игры по станциям, также развивают в учащихся творческие способности и заинтересовывают учеников в изучении культурных особенностей Франции.

Формы проведения внеклассной работы по французскому языку в сельской школе не имеют большого отличия от мероприятий, проводимых в городских школах. Важная задача учителя – учитывать особенности сельских школ для составления успешного сценария внеклассного мероприятия, которое сможет правильно повлиять на познавательный интерес учащихся.

В итоге рассмотрения данного вопроса можно выделить некоторые особенности планирования внеурочной деятельности по французскому языку в начальных классах сельской школы:

- 1) Учителю необходимо планировать внеклассную работу так, чтобы она успешно реализовывалась с небольшими группами учащихся разных возрастов.
- 2) Учителю также важно использовать разные формы работы для организации деятельности.
- 3) Учителю необходимо учитывать условия эффективности внеклассной деятельности.
- 4) Для повышения заинтересованности в предмете учителю следует принимать во внимание факторы, влияющие на мотивацию обучению.
- 5) Внеклассная работа должна быть регулярной для поддержания стимула детей получать новые знания по французскому языку и развивать различные умения и навыки.
- 6) Внеклассная деятельность должна быть организована с использованием минимальных технических средств.

Таким образом, при учете особенностей планирования внеурочной деятельности, учитель сможет успешно её организовать, и такая деятельность будет иметь положительные результаты в мотивации изучения французского языка в сельской школе.

1. Власова Е. А. Факторы, влияющие на школьную мотивацию подростков // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки : сб. ст. по мат. XXXI Междунар. студ. науч.-практ. конф. № 4(31). URL: [http://sibac.info/archive/guman/4\(31\).pdf](http://sibac.info/archive/guman/4(31).pdf) (дата обращения: 30.04.2020).

2. Педагогический словарь / под ред. И. А. Каирова. М., 1960.

*Л. Г. Холопова,
старший преподаватель
институт иностранных языков
СГУ им. Питирима Сорокина
г. Сыктывкар, Россия*

*Д. С. Черкасова,
студентка 5 курса
институт иностранных языков
СГУ им. Питирима Сорокина
г. Сыктывкар, Россия*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МАСТЕРСКИХ КАК УПРАЖНЕНИЕ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ К НАПИСАНИЮ ЭССЕ НА ЕГЭ

В данной работе рассматриваются особенности технологии педагогических мастерских и ее положительное влияние на процесс написания эссе.

Ключевые слова: технология педагогических мастерских, развернутое письменное высказывание, единый государственный экзамен.

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

D. Cherkasova,
*5th year student
Institute of Foreign Languages
Pitirim Sorokin Syktyvkar State University
Syktyvkar, Russia*

USE OF A WORKSHOP TECHNIQUE IN PREPARING FOR WRITING AN ARGUMENTATIVE ESSAY

In this study we examine particularities of a workshop technique and its positive impact on the process of writing an argumentative essay.

Key words: *workshop technique, argumentative essay, Unified State Exam.*

На сегодняшний день ЕГЭ по английскому языку все еще остается дисциплиной по выбору. Но в 2022 г. планируется сделать проверку знаний английского языка обязательной для всех учащихся, независимо от того нужны иностранные языки при поступлении или нет. В связи с этим у учителей английского языка появилась необходимость качественно подготовить выпускников к сдаче экзамена.

Единый государственный экзамен по английскому языку включает в себя задания трех уровней: базовый – уровень А2, повышенный – уровень В1 и высокий – уровень В2. Написание развернутого высказывания на заданную тему относится к высокому уровню и, как правило, вызывает много трудностей. Структура письменного высказывания не меняется на протяжении нескольких лет. Эссе должно состоять из 5 абзацев: введение, где учащиеся обозначают проблему, затем три абзаца, в которых учащимся необходимо выразить свое мнение, аргументировать его и представить контраргументы, и заключение, выражающее общий вывод по теме. Объем сочинения должен составлять 200–250 слов.

Каждый год при проверке эксперты сталкиваются с тем, что работы учащихся не соответствуют требованиям ФИПИ. Развернутые высказывания оцениваются в 0 баллов из-за невыполнения коммуникативной задачи. Это происходит из-за того, что выпускники отходят от заданной темы и не точно аргументируют свое мнение. Учащиеся полагают, что смогут получить наивысший балл продемонстрировав хороший словарный запас, поэтому делают основной акцент на грамматике и лексике, а не на содержании. Ребята не обращают должного внимания на основные критерии написания эссе и в результате теряют 14 баллов. Поэтому перед учителями английского языка встал вопрос о том, как эффективно подготовить учащихся к написанию развернутого высказывания, какие методики, технологии и приемы использовать для обучения написанию эссе.

Одной из таких технологий может стать педагогическая мастерская. По мнению Г. К. Селевко «педагогические мастерские – это оригинальный способ организации деятельности учеников в составе малой группы (7–15 человек) при участии учителя-мастера, инициирующего поисковый, творческий характер деятельности учеников» [2, с. 423].

Принципы реализации педагогической мастерской сильно отличаются от принципов традиционной педагогики, так как 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.

Технология педагогических мастерских может использоваться на уроках иностранного языка для повышения эффективности обучения. Она не только способствует развитию коммуникативных навыков, но и помогает формировать умения и навыки работы с различными источниками информации, и совершенствовать умения анализировать, выделять главное и обобщать. Именно поэтому данная технология может использоваться при обучении написанию эссе.

Перед тем как написать эссе, учащимся необходимо познакомиться с критериями оценивания работы на ЕГЭ, чтобы избежать ошибок на самом экзамене. Наиболее важную роль играет критерий – решение коммуникативной задачи, потому что если содержание сочинения не будет соответствовать выбранной теме, то высказывание полностью будет оценено в 0 баллов. В этот критерий входит структура эссе и аргументация. При этом

подбор аргументов чаще всего вызывает затруднения у учащихся. Во-первых, сама тема сочинения может быть достаточно трудной из-за чего учащимся сложно найти достаточное количество аргументов. Во-вторых, тема сочинения может быть раскрыта неправильно в результате чего все подобранные аргументы ей не соответствуют. Благодаря технологии педагогических мастерских учащиеся могут научиться правильно выделить проблему и приводить аргументы в поддержку своего мнения.

На этапе индукция учитель мотивирует учащихся на дальнейшую учебную деятельность с помощью различных индукторов. Это могут быть видео, фото, музыка или фраза, которые натолкнут учащихся на осознание познавательной проблемы. Именно на этом этапе будет решена главная задача – выделение проблемы, которая заключена в самом названии темы развернутого высказывания.

На следующем этапе, который называется самоконструкция, учащиеся приступают к самостоятельному поиску решения проблемы. На этом этапе необходимо подобрать аргументацию для будущего эссе. Для этого учителю нужно предоставить учащимся Интернет-ресурсы, раздаточный материал, которые содержат подходящую информацию, или же учащиеся могут самостоятельно подобрать аргументы, опираясь на свой личный опыт. Для учителя важно найти как можно больше источников, чтобы у учащихся была возможность найти разную информацию. Благодаря этому ответы групп получатся разнообразными.

Во время социоконструкции учитель организует парную работу учащихся. Ребята объединяются в пары в зависимости от того какие аргументы они искали: «за» или «против». Задачей учащихся является поделиться результатами своего исследования, сопоставить свои знания с опытом товарища, а затем договориться и прийти к общему мнению. Ребята вместе выбирают три-четыре аргумента, которые кажутся им наиболее убедительными.

На этапе социализации учащиеся объединяются в малые группы по 3–4 человека. Данный вид работы позволяет учащимся высказать свое мнение по поводу проблемы и поделиться результатами парной работы. Все приведенные аргументы объединяются, еще раз корректируются всеми участниками мастерской и затем оформляются в виде схемы, таблицы или ментальной карты. В этот момент учитель контролирует деятельность учащихся, внимательно следит за тем, чтобы учащиеся были в равной степени вовлечены в работу и не игнорировали друг друга.

На этапе афиширования все группы делятся результатами своей работы. Ответы получаются разнообразными, так как учащиеся используют разные источники информации для поиска аргументов. Поэтому во время презентации учителю необходимо оформить разные точки зрения в виде схемы или таблицы, чтобы обратить внимание учащихся на наличие нескольких вариантов решения проблемы. В качестве домашнего задания учитель предлагает учащимся написать развернутое высказывание по теме, которая была озвучена в начале урока. Познакомившись с разными точками зрения, учащиеся приходят к выводу, что дома им нужно будет самим еще

раз отобразить аргументы в поддержку собственной позиции. Это и является разрывом.

Завершающим этапом урока является рефлексия. Учащиеся подводят итоги урока, делятся своими эмоциями и чувствами, которые возникли у них в процессе учебной деятельности и рассказывают о том, что нового они для себя открыли во время работы в мастерской.

Таким образом, благодаря педагогической мастерской учащиеся учатся формулировать проблему и выделять ее положительные и отрицательные стороны, приводя убедительные аргументы. Работа в паре и группе позволяет учащимся помогать друг другу, исправлять ошибки, в результате чего ребята осознают, какие факты наиболее точно аргументируют их позицию.

1. Белова Н. И. Я знание построю в мастерской : учебное пособие. СПб., 1994. 38 с.
2. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : учебно-методическое пособие. М.: Народное образование, 2005. 556 с.

Э. И. Цыпкин,
*доцент кафедры немецкого и французского языков
Института иностранных языков
Петрозаводский государственный университет, г. Петрозаводск, Россия*

Ж. Е. Войнова,
*к. п. н., доцент кафедры английского языка
Института иностранных языков
Петрозаводский государственный университет, г. Петрозаводск, Россия*

ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ КРАЕВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ В ШКОЛЕ И В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ НА ПРИМЕРЕ ТЕМЫ «КУЛЬТУРА КАРЕЛИИ»

В настоящей статье показаны различные приемы работы над фактическим материалом по теме «Культура Карелии», используемые в рамках преподавания общего курса «Краеведение Карелии» студентам-лингвистам. Представленные в ней материалы могут в равной мере использоваться при проведении занятий по ПУПР первого и второго иностранного языков со студентами младших курсов гуманитарных профилей в вузе, так же как и с учащимися старших классов средних общеобразовательных школ. В работе обобщается опыт преподавания курса «Краеведение Карелии» на базе Института иностранных языков ПетрГУ, а также предлагается авторский комплекс заданий для обсуждения представляемой фактической информации.

Ключевые слова: *культурная жизнь Карелии, артист, гастроль, фестиваль, хоровая музыка, камерная постановка, проводить, исполнять, репертуар, театральная труппа.*

Ernest Tsyppkin,
*Associate Professor at the German and French Languages Department of the Institute of
Foreign Languages, Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Russia*

USING LOCAL HISTORY MATERIALS IN SCHOOL AND UNIVERSITY FOREIGN LANGUAGE EDUCATION WHILE DISCUSSING A SEMANTIC FIELD 'KARELIAN CULTURE'

The article presents different ways of discussing the topic 'Karelian culture' used in the frame of delivering the general course 'Local history of Karelia' to the students- linguists. All the given materials can be equally used while teaching first and second foreign languages oral and written aspects to higher school junior students - humanitarians as well as to senior students of secondary schools. The article sums up the experience of teaching Karelian local history in the Institute of foreign languages (Petrozavodsk State University) and demonstrates the authors' set of tasks aimed at discussing the actual information presented.

Keywords: cultural life in Karelia, actor, tour, festival, choir music, chamber performance, to conduct, to perform, repertoire, troupe

Основная цель данной статьи – показать возможные приемы работы над фактическим материалом по теме «Культура Карелии» на уроках иностранного языка в старших классах школы и на занятиях по английскому, немецкому и французскому языкам, при организации и проведении внеаудиторной и воспитательной работы в вузе. Это особо актуально сегодня, когда вся страна готовится торжественно отметить столетие государственности Карелии. Информация, содержащаяся в статье, будет полезна учителям, преподавателям, обучающимся учебных заведений высшего профессионального образования, участвующим в академической мобильности и обменных программах и при преподавании русского языка как иностранного.

Как известно, в Республике Карелия создана разветвленная сеть государственных или муниципальных учреждений культуры, которая охватывает всю территорию республики. Во всех городах - центрах районов, а также крупных населенных пунктах работают детские музыкальные и детские художественные школы. Во многих районных центрах население, а также туристы, как отечественные, так и зарубежные с удовольствием и большим интересом посещают районные краеведческие музеи. Во районах для жителей открыты Дома культуры. К 75-летию Великой Победы, а также к 100-летнему юбилею Республики Карелия созданы новые экспозиции и выставки. В частности, в г. Беломорске создается музей Карельского фронта.

Культурной столицей Республики Карелия является Петрозаводск - ее столица, который гордится своими пятью театрами. В репертуаре Музыкального театра самый изысканный любитель музыки найдёт любимые для себя жанры. На сцене Музыкального театра зритель может увидеть оперную классику, которая доминирует в репертуаре, известные балеты и мюзиклы. Так, главный балетмейстер Кирилл Симонов создал такой балет, о котором говорят как в России, так и за рубежом. Балетная труппа Музыкального театра является одной из лучших в России. Драматические труппы театра драмы Республики Карелия «Творческая Мастерская» и

Негосударственного авторского тетра «Ad Liberum» с успехом продолжают традиции Русского драматического театра. Театр «Творческая Мастерская» стремится в своем репертуаре сохранить равновесие между трагедией и комедией.

Национальный театр Республики Карелия успешно продолжает традиции Карельского Национального драматического театра, который ведет свое начало от национальной труппы, созданной еще красными финнами в 1921 г. при Народном театре драмы в г. Петрозаводске. Первым художественным руководителем этого театра был Виктор Линден. Нынешнее название театр получил в 1991 г., и оно стало пятым за почти столетнюю историю театра. Необходимо сказать о важном десятилетии в истории театра, когда в 1931 г. в состав труппы влились под руководством К. Севандера финны-полупрофессионалы – выходцы из США, Канады и Финляндии. А в конце 30-х гг. XX в. на сцене театра стали играть выпускники Театрального техникума из г. Ленинграда, которые прославили этот театр в 40-е-50-е гг. XX в. Национальный театр Карелии с полным правом гордится своими актерами прежних лет. Постановки в Национальном театре идут, как правило, на финском и карельском языках с синхронным переводом на русский и английский языки. Практически ежегодно театр совершает гастрольные поездки в Финляндию. Спектакли Кукольного театра также хорошо известны далеко за пределами Карелии.

Республика Карелия по праву гордится и симфоническим оркестром Карельской филармонии, который одним из лучших оркестров Северо-Западного федерального округа. У истоков его создания в 1933 г. стоял К. Раутио, главным дирижером же был Л. Теплицкий. Оркестру всегда везло на главных дирижеров, имена многих из которых были хорошо известны в Советском Союзе и за границей: А. Дмитриев, который получил мировое признание, Э. Чивжель, М. Стравинский. С первых дней своего существования оркестр пропагандировал русскую и советскую симфоническую музыку, но что еще более важно для нас, музыку карельских композиторов. Слава симфонического оркестра Карелии давно перешагнула границы Карелии и России.

Оркестр русских народных инструментов «Онего» пользуется популярностью как в России, так и в Европе. Многие годы оркестр русских народных инструментов, состоявший из музыкантов-любителей и профессионалов, был самодеятельным коллективом, хотя в нём было 45 музыкантов из Дворца культуры Онежского тракторного завода, и только в 1993 г. оркестр получил статус профессионального и вошёл в состав Карельской филармонии. В репертуаре оркестра около двух тысяч произведений: обработки русских песен и танцев для народного оркестра, произведения классической музыки, а также известных русских и советских композиторов. Оркестр активно пропагандирует народную музыку коренных народов Карелии, в том числе, и карельских композиторов. Ведущие солисты лучших московских и петербургских оркестров народных инструментов считают своей особой честью выступать в концертах оркестра «Онего». Создателем и бессменным руководителем оркестра народных инструментов

«Онего» является заслуженный деятель культуры РФ, почетный гражданин г. Петрозаводска Г. Миронов. Карельская филармония была создана в 1939 г. с целью повышения культурного уровня трудящихся, пропаганды достижений советской культуры. Сегодня филармония Карелии объединяет два оркестра, квартет русских народных инструментов «Экспромт».

В 2020 г. отмечается столетняя годовщина создания Республики Карелия, а поэтому нельзя не упомянуть один из ста символов республики – «Национальный ансамбль песни и танца Карелии «Кантеле». История этого славного самобытного коллектива началась в 1932 г. Именно тогда музыкант и фольклорист В. Гудков организовал при Доме народного творчества в г. Петрозаводске кружок кантелистов. Участниками кружка стали учащиеся финской школы и студенты только что созданного Карельского государственного педагогического института. В 1934 г. состоялось первое официальное выступление кружка кантелистов, который уже в 1935 г. стал ансамблем «Кантеле». А в марте 1936 г. оркестр «Кантеле» принял участие во Всесоюзном радио-фестивале, где занял первое место. В первые годы своего существования участники ансамбля стали популяризаторами, пропагандистами музыкального и песенно-танцевального фольклора. В становление ансамбля, формирование его фольклорного репертуара внесли большой вклад В. Гудков, Л. Теплицкий, К. Раутио, Р. Пергамент. Позднее молодые композиторы Р.Г. Синисало и А. Голланд стали сотрудничать с ансамблем, их творческое сотрудничество продолжалось в течение десятилетий.

В создании танцевальной группы «Кантеле» велика заслуга и В. Кононова, который прекрасно чувствовал народный танец, понимал его душу, ритм и колорит, именно поэтому многие танцы в его трактовке и постановке продолжают жить и сегодня. Для раскрытия талантов участников ансамбля «Кантеле» много сделали Х. и В. Мальми. Каждая гастрольная поездка ансамбля «Кантеле» в Финляндию всегда становилась праздником для финских зрителей. Слово «Кантеле» хорошо известно и в других европейских странах. Несколько лет тому назад ансамбль «Кантеле» получил великолепный подарок – бывшее здание петрозаводской женской гимназии. Сегодня это «Дом «Кантеле», где можно найти информацию об ансамбле, его истории и наиболее ярких участниках. Также с ансамблем «Кантеле» тесно связана история другого известного музыкального коллектива – группы *Myllärit*, известной далеко за пределами Карелии и России.

В Петрозаводске, как и во всей Карелии, начиная с 20-х гг. XX в. и по наши дни очень большое внимание уделялось развитию искусства хоровой музыки. Карельские хоры, как народные, так и профессиональные, всегда отличали профессионализм и высокий уровень исполнительства. Многие хоровые коллективы получили в советское время почетное звание народных. В последние годы в Карелии возродилась традиция проведения конкурсов районных народных хоров.

Более полувека назад ученик известного советского хормейстера и дирижера Г. Сандлера, который прошел настоящую школу мастерства у своего учителя, Г. Терацуянц стал руководить студенческим хором

Петрозаводского государственного университета. Сегодня академический студенческий хор ПетрГУ завоевал европейскую известность. В течение нескольких десятков лет он принимает участие во всех крупных международных конкурсах и фестивалях студенческих хоровых коллективов. На гастролях в Китае академический студенческий хор ПетрГУ поразил слушателей своим высоким профессионализмом и мастерством.

В нашей республике уделяется много внимания проведению различных театральных и музыкальных проектов. Причем в первую очередь, в Карелии развиваются детские и юношеские творческие коллективы. Так, самых лестных слов заслуживает деятельность детских музыкальных школ в гг. Петрозаводск и Костомукша. Начиная с 1999 г., петрозаводская музыкальная школа им. Р.Г. Синисало проводит международный конкурс музыки стран Баренц - региона «Северное сияние». В разные годы в нем принимали участие молодые музыканты из Финляндии, Норвегии, Дании, Германии и других стран. Юные таланты из Петрозаводска в каждом конкурсе становились победителями или призерами. Заслугой детских музыкальных школ Петрозаводска являются международные конкурсы, посвященные творчеству великих отечественных композиторов Д. Шостаковича, А. Рубинштейна, А. Глазунова. Популярны и конкурсы ансамблей народных инструментов. Каждые три года в Петрозаводске встречаются коллективы детских музыкальных театров России и Европы, а каждые два года проходит международный фестиваль камерных театральных постановок «Ламбушка». Музыкальная школа им. Г. Вавилова в г. Костомукша – организатор регулярных международных конкурсов молодых исполнителей, в которых принимают участие музыканты из Финляндии, Норвегии, Китая. В течение ряда лет творческие силы Костомукши организуют музыкальный фестиваль камерной музыки. Программа фестиваля весьма разнообразна: помимо музыки зрителям предлагают мастер-классы и творческие задания. Фестиваль очень популярен в России. В разные годы Костомукша принимала солистов ведущих российских театров: Большого, Михайловского, Мариинского, Новой Оперы и др. Ведущие музыканты и артисты балета из стран Северной Европы и Китая также неоднократно бывали в Костомукше.

Особое место в культурной жизни Карелии занимает г. Кондопога. Каждый год в начале осени в нем проводится хоровой фестиваль, в котором принимают участие хоровые коллективы крупнейших городов России. В конце апреля Кондопога приглашает друзей музыки на фестиваль камерного искусства «Белые ночи Карелии». Среди участников фестиваля можно назвать балет Московского Большого театра, Мужской хор Московской Патриархии, солисты московских и петербургских театров. Большую привлекательность создают массовые августовские праздники музыки, которые уже четыре года проводятся в местечке Рускеала в рамках проекта 'Ruskeala Symphony' («Симфония Рускеалы»). Причем если в самом начале в концертах участвовали лишь петрозаводские солисты, то постепенно фестиваль стал международным.

Мы предлагаем описание возможного варианта работы с изложенной в статье информацией.

Примерный глоссарий:

Музыкальный театр, кукольный театр, театр драмы Республики Карелия «Творческая мастерская», Негосударственный авторский театр «Ad Libitum», Национальный театр Республики Карелия, спектакль на финском /карельском языке; «Национальный ансамбль песни и танца Карелии «Кантеле», ансамбль песни и танца, обработка танца / песни; симфонический оркестр, русские народные инструменты; артист, исполнитель, репертуар, гастроли, быть известным как в России, так и в Европе; представление, камерная музыка, фестиваль, конкурс, проводиться, орган, быть на сцене; любители искусства / музыки; мастер - класс, программа концерта / конкурса, балет, труппа, искусство; детская музыкальная / художественная школа; учреждение культуры, победитель /лауреат конкурса /фестиваля, Дворец /Дом культуры, юный талант, культурная жизнь.

Примерный перечень заданий по теме:

1. Переведите предлагаемые слова и выражения по теме статьи из примерного тематического словаря на изучаемый иностранный язык.
2. Подберите для сообщения на изучаемом языке собственный список лексики по следующим темам: Театры. Оркестры. «Национальный ансамбль песни и танца Карелии «Кантеле».Искусство хоровой музыки. Детские художественные и музыкальные школы. Фестивали. Обсудите и дополните списки в парах с собеседниками.
3. Скажите, какие факты статьи оказались для Вас новыми / интересными.
4. Выберите из текста факты о культуре Карелии, которые Вы бы хотели сообщить своему иностранному собеседнику.
5. Подготовьте сообщение «Петрозаводск – культурная столица Карелии» / «Культурные мероприятия в моей школе /лицее / гимназии или университете, которые мне интересны».
6. Сообщите своему зарубежному другу на иностранном языке о театрах Петрозаводска.
7. Подготовьте дискуссию на русском или иностранном языке по фактам предлагаемой статьи.
8. Подготовьте текст экскурсии на русском или иностранном языке «Филармония, оркестры и театры Петрозаводска».
9. Подготовьте в группах постерную или компьютерную презентацию на русском или изучаемом иностранном языке по материалам статьи и с использованием дополнительной информации /Интернет источников.
- 10.Подготовьте продукт проектной деятельности по теме статьи - открытку, постер, коллаж, видео на иностранном языке и представьте его в группе.
- 11.Сравните систему культуры и искусства РК с системой культуры и искусства страны/ стран, язык которой Вы изучаете. Обобщите полученные результаты на иностранном языке и представьте их в группе в форме сообщения или презентации.
- 12.Подготовьте викторину на тему «Культура моей Карелии».

13. Подготовьте рекламу на изучаемом иностранном языке одного из культурных артефактов, событий или туристических объектов Карелии, упомянутых в статье.
14. Напишите статью для туристического буклета о Карелии на изучаемом иностранном языке по теме «Культура Карелии».
15. Посмотрите видео «Экскурсия по Дому Кантеле» https://www.youtube.com/watch?v=RmLUMy_EwZo и на основе видео составьте экскурсию на английском /немецком /французском языках.
16. Найдите на платформе Youtube видео по теме «Фестиваль «Симфония Рускеалы» /«Белые ночи Карелии». На его основе подготовьте субтитры или экскурсию на английском /немецком/ французском языках для зарубежных гостей школы / студентов, обучающихся в ПетрГУ в рамках академической мобильности / иностранных студентов ПетрГУ.
17. Создайте свой профиль посткроссера на сайте www.postcrossing.com. Подпишите на изучаемом иностранном языке открытки с видами достопримечательностей и объектов культуры Карелии, упомянутых в статье, расскажите на занятии по иностранному языку, почему Вы выбрали именно эти открытки. Затем отправьте их другим пользователям сайта и расскажите в группе, какие открытки с объектами культурного наследия и искусства стран изучаемого языка есть в Вашей коллекции.
18. Подготовьте вопросы для обсуждения темы с обучающимися на педагогической практике в школе.
19. Составьте мини-конспект по теме «Культура Карелии» на изучаемом иностранном языке, который можно использовать при прохождении педагогической практики в школе.

В данной статье мы представили некоторые аспекты системы культуры и искусства Республики Карелия, информацию по теме «Культура Карелии» и описали возможный перечень заданий для обсуждения предложенной информации на занятиях по иностранным языкам в школе и в вузе.

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

***Н. С. Раменская,**
студенка 5 курса
институт иностранных языков
СГУ им. Питирима Сорокина
г. Сыктывкар, Россия*

ДИСКУССИЯ КАК МЕТОД КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В статье рассматривается основное понятие коммуникативного метода в обучении – коммуникативная компетенция. Автор раскрывает один из методов формирования

коммуникативной компетенции – дискуссию в учебном процессе. В работе также упоминаются трудности в организации и проведении дискуссии.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, коммуникативный метод, дискуссия, дискуссия в учебном процессе.

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

N. S. Ramenskaya,
5th year student
Institute of foreign languages
Pitirim Sorokin Syktyvkar State University
Syktyvkar, Russia

DISCUSSION AS A METHOD OF COMMUNICATIVE COMPETENCE

The article deals with the main concept of the communicative method in education – communicative competence. In the article one of the methods of formation of communicative competence – discussion in the educational process is studied. The article is also devoted to the difficulties in the process of organization and conducting such discussions.

Keywords: *communicative competence, communicative method, discussion, discussion in the educational process.*

Основной целью изучения иностранного языка является формирование коммуникативной компетентности. Данная компетентность включает в себя не только умение общаться по определенной теме, передавать информацию, но и участвовать в обсуждении каких-либо вопросов, аргументируя свою точку зрения, доказывая свою правоту, споря с участниками дискуссии. Стандарты нацеливают школу на создание условий для становления личности, которая, в области иностранного языка, могла бы проявить себя в общении с иностранцем, в дискуссии, в выражении своего мнения, в споре. Но, к сожалению, современный учитель недостаточно владеет методикой обучения дискуссии, в этом и выражается актуальность данного исследования.

Целью нашего исследования является определение основных особенностей проведения дискуссии в учебном процессе.

Коммуникативный подход к обучению иностранным языкам появился в 1970-х годах в Великобритании в связи с выдвижением новой цели обучения – овладение языком как средством общения.

Основоположником коммуникативного метода в обучении иностранным языкам в России является Е. И. Пассов. По его мнению, «коммуникативность предполагает речевую направленность учебного процесса, которая заключается не столь в том, что преследуется речевая практическая цель, сколько в том, что путь к этой цели есть само практическое пользование языком» [5, с. 35]. Другими словами, именно коммуникативная компетенция лежит в основе коммуникативного метода.

Термин «коммуникативная компетенция» часто сопоставляется с термином «коммуникативная компетентность», но их нельзя назвать синонимичными понятиями. А.Н. Щукин предлагает следующую интерпретацию двух, казалось бы, синонимичных понятий: компетенция – это комплекс знаний, навыков, умений, приобретенных в ходе занятий и составляющих содержательный компонент обучения; компетентность – это свойства личности, определяющие ее способность к выполнению деятельности на основе сформированной компетенции [6, с. 332].

Обратимся к другим авторам, например, Т. Ю. Григорьева считает, что коммуникативная компетенция – это совокупность доведенных или не доведенных до автоматизма осознанных или неосознанных лингвистических и экстралингвистических знаний и умений совершать действия и операции с целью понимания воспринимаемого или порождения пригодного для понимания устного или письменного текста [2, с. 86]. Е.А. Быстрова определяет коммуникативную компетенцию как способность и реальную готовность к общению адекватно целям, сферам и ситуациям общения, готовность к речевому взаимодействию и взаимопониманию [1, с. 27].

На основе проанализированных определений можно сделать вывод, что коммуникативная компетенция – это желание общаться адекватно задачам общения, при этом владеть умениями и навыками общения, а также это способность самовыражаться и самореализовываться. И мы в своей статье используем термин «коммуникативная компетенция».

На сегодняшний день формирование коммуникативной компетенции является основной целью обучения иностранному языку. Говоря иными словами, это развитие личности школьника, способного использовать иностранный язык как средство общения в диалоге культур и желающего участвовать в межкультурной коммуникации на изучаемом языке.

Целью коммуникативного метода является научить человека общаться на иностранном языке, не только овладев рядом правил, но и познав специфику культуры носителей языка. Данный метод развивает все языковые навыки – от говорения и письменной речи до чтения и аудирования, несмотря на то что большое внимание уделяется именно устной речи.

На сегодняшний день коммуникативный метод обучения иностранным языкам является самым популярным в мире. Современный коммуникативный метод можно представить как способ изучения языка посредством сочетания различных форм и способов работы с лексикой и выражениями, которые могли бы использоваться в реальной жизни. К таким способам можно отнести: ролевые игры, моделирование ситуаций общения, импровизации, обмен мнениями и дискуссии. Остановимся подробнее на дискуссии в учебном процессе.

В традиционной отечественной дидактике дискуссия рассматривалась как одна из возможных форм обучения, однако, несмотря на глубокий

психологический анализ возможностей диалогового взаимодействия в обучении, дискуссия как способ работы учителя разработана пока недостаточно [3, с. 118].

В толковом словаре С. И. Ожегова можно найти определение «дискуссии» – это спор, обсуждение какого-либо вопроса на собрании, в печати, в беседе [4, с. 211]. В своей работе мы уделяем внимание непосредственно дискуссии в учебном процессе, поэтому целесообразно сказать, что учебная дискуссия представляет собой организуемый педагогом обмен мнениями, идеями, суждениями ради поиска истины, причем все участники участвуют в организации этого обмена, но каждый по-своему. Взаимодействие в учебной дискуссии строится не просто на поочередных высказываниях, вопросах и ответах, но на содержательно направленной самоорганизации участников – т. е. обращении учеников друг к другу и к учителю для углубленного и разностороннего обсуждения самих идей, точек зрения, проблемы [3, с. 120].

Можно выделить следующие признаки учебной дискуссии: работа группы лиц, выступающих обычно в ролях ведущих и участников; соответствующая организация места и времени работы; процесс общения протекает как взаимодействие участников; взаимодействие включает высказывания, выслушивание, а также использование невербальных выразительных средств; направленность на достижение учебных целей [3, с. 120].

Процесс учебной дискуссии имеет ряд сложностей как организационного, так и психологического характера, и данные трудности проявляются не только со стороны учащихся, но и со стороны учителя. В нашей статье мы постараемся выявить трудности, с которыми сталкивается учитель при организации учебной дискуссии.

Основной трудностью является пассивность участников дискуссии. Данная проблема возникает, когда заданная тема не соответствует интересам учеников, они не настроены на общение по данной теме или когда ученики не владеют достаточной информацией, лексическим запасом. Учителю необходимо постараться выявить интересы учащихся и строить дискуссию исходя из их интересов. Следующей трудностью является нарушение режима времени. Дискуссия может затянуться так, что не хватит времени для подведения итогов, или наоборот, пройдет очень быстро, без особого обсуждения, без аргументаций. В конечном счете оба варианта данной трудности сильно скажутся на результатах. На наш взгляд, при подготовке к дискуссии необходимо четко определить время каждого этапа и сверять его в ходе работы с планом. Случается такое, что дискуссия переводится на другую более актуальную для присутствующих тему или совсем на другую тему. Решением может служить фиксация темы на доске или слайде, повторение темы и условий дискуссии в ходе работы, а также промежуточные обобщения.

Организовать дискуссию достаточно сложно, поэтому у учителя зачастую появляются трудности при подготовке и проведении дискуссии. Необходимо создать благоприятную, психологически комфортную обстановку, ввести необходимую информацию ученикам и создать интерес к проблеме. Ввести в дискуссию можно с помощью предварительного опроса или дать ученикам задание выступить перед классом с вводным проблемным сообщением. Существуют и другие приемы введения в тему дискуссии, например, можно провести ролевую игру, показать кинофильм, использовать аудиоматериалы или даже пригласить людей, которые достаточно хорошо и широко осведомлены в обсуждаемом вопросе.

Проанализировав наши занятия по практике речи по английскому и французскому языкам с точки зрения студента, а также статью Н. В. Чупровой «Об умении студентов старших курсов участвовать в дискуссии», мы пришли к выводу, что студенты тоже сталкиваются с определенными трудностями при участии в дискуссии.

1. Учащиеся не владеют умением использовать различные стратегии дискуссии: обобщить, критически оценить, дополнить. В основном они только соглашаются и сообщают свою точку зрения, зачастую повторяя уже сказанное.

2. При предъявлении своего видения проблемы учащиеся не обращаются к группе, не выделяют самые значимые для них моменты, не привлекают партнеров к обсуждению их мыслей.

3. Учащиеся не могут выделять отдельные моменты в прослушанной точке зрения, чтобы сделать их опорными при высказывании своего мнения.

4. Услышав неожиданные реакции партнеров, учащиеся не могут спланировать свое собственное речевое высказывание по ходу дискуссии, поэтому зачастую отмалчиваются.

5. Учащиеся не могут правильно определить момент своего вступления в разговор и не могут вступить в разговор.

6. Некоторые учащиеся не владеют умением вежливого общения: не умеют реагировать на противоположную точку зрения корректно, не обращаются друг к другу, даже если реагируют на чье-то высказывание, не смотрят на собеседника.

Хотя и кажется, что это трудности для студентов, все же они являются трудностями и для учителя, ведь для того чтобы избежать этих трудностей, учителю необходимо хорошо подготовить учащихся к дискуссии, а значит, во время учебного процесса учитель должен уделять большое внимание подготовке к дискуссии, так как для успешного проведения дискуссии необходима тщательная предварительная подготовка. Все участники должны быть подготовлены к участию в дискуссии: в содержательном плане (что сказать, как сказать, какие аргументы или контраргументы привести, и т.д.) и

в организационном плане (вступление в разговор, уважение собеседника, соблюдение этических правил) [7, с. 1112]. Таким образом, учитель должен заранее продумать содержательную сторону дискуссии, организационную сторону и психологическую сторону (как сказать, чтобы никого не обидеть, как вежливо вступить в дискуссию, как вежливо поспорить, как не испугаться своих мыслей и т.д.).

Таблица 1

Этапы учебной дискуссии

Подготовительный этап	Основной этап	Заключительный этап
<ul style="list-style-type: none"> • формулируется проблема и цели дискуссии • определяется значимость проблемы • устанавливается регламент дискуссии • вырабатываются правила дискуссии <p>На данном этапе необходимо актуализировать имеющиеся у учеников знания, ввести необходимую информацию и создать интерес к проблеме.</p> <p>Вводятся новые лексические единицы и грамматические конструкции, ведется качественная отработка данных навыков, а затем все грамматические и лексические навыки выводятся в речь</p>	<ul style="list-style-type: none"> • обсуждается проблема • происходит обмен мнениями между участниками <p>Целью данного этапа является собрать максимум идей, мнений, предложений, соотнося их друг с другом. Именно на этом этапе учитель должен следить за соблюдением регламента, обеспечить каждому возможность высказаться, поддерживать и стимулировать работу наименее активных участников, следить за тем, чтобы дискуссия не перешла в конфликт и стимулировать активность участников в случае спада дискуссии</p>	<ul style="list-style-type: none"> • подводятся итоги дискуссии • вырабатывается согласованное мнение • принимается групповое решение • осмысливается проблема • находятся пути решения проблемы • оценивается эффективность дискуссии <p>Рефлексия может проводиться как учителем, так и группой учащихся. В последнем случае учащиеся формируют навык самооценки и самоконтроля, что положительно сказывается на их учебной деятельности</p>

На наш взгляд, существуют три этапа подготовки и проведения учебной дискуссии: подготовительный, основной, заключительный. Характеристики каждого этапа представлены в таблице 1.

Каждый этап требует от учителя определенных упражнений, приемов работы.

Как уже упоминалось ранее, дискуссия требует большой подготовки учителя в плане методической работы. Так как дискуссия включает в себя как монологическую, так и диалогическую речь и представляет собой обмен мнениями, идеями и суждениями, поэтому при подготовке к дискуссии целесообразно использовать упражнения для развития умения как

монологической, так и диалогической речи. Дискуссия основывается не только на заранее подготовленной речи учащимися, но и на неподготовленной речи. Следовательно, необходимы упражнения на развитие подготовленной и неподготовленной речи.

Следует также сказать, что речевые или языковые клише играют важную роль при построении как монологического, так и диалогического высказывания, следовательно, дискуссия без использования речевых клише не сможет состояться. С использованием речевых клише, речь становится красивой и структурированной, а также появляется возможность сразу же подумать над следующей фразой. Таким образом, языковые клише являются отличным средством общения на иностранном языке в незнакомой аутентичной среде. Поэтому учителю важно отрабатывать речевые клише с помощью упражнений для развития навыков монологической и диалогической речи перед предстоящей дискуссией, чтобы речь участников была красочной, реалистичной и напоминала повседневное общение.

Таким образом, можно прийти к выводу, что дискуссия признается одной из важнейших форм образовательной деятельности, но, в то же время, дискуссия – это один из самых трудных вариантов интерактивных уроков как для учащихся, так и для учителя, требующих определенной методики проведения дискуссии, но педагогический инструментарий учителя полностью не разработан.

1. Быстрова Е. А. Обучение русскому языку в школе : учеб. пособие для студентов педагогических вузов. М.: Дрофа, 2004. 240 с.

2. Григорьева Т. Ю. Коммуникативная компетенция как основа коммуникативного подхода при обучении иноязычной коммуникативной деятельности // Сборник трудов Северо-Кавказского государственного технического университета. Серия. Гуманитарные науки. Ставрополь, 2003. № 10. С. 80–92.

3. Кларин М. В., Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта). Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. 176 с.

4. Ожегов С. И. Словарь русского языка: Ок. 53 000 слов. М.: ООО «Издательство "Оникс"»: ООО «Издательство "Мир и Образование"», 2005. 1200 с.

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

6. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного : учеб. пособие для вузов. М.: Высш. шк., 2003. 508 с.

7. Чупрова Н. В. Об умении студентов старших курсов участвовать в дискуссии // Двадцать третья годовичная сессия Ученого совета Сыктывкарского государственного университета имени Питирима Сорокина (Февральские чтения) : сборник материалов [Электронный ресурс]. Сыктывкар: Изд-во СГУ им. Питирима Сорокина, 2016. С. 1110–1113. 1 опт. компакт-диск (CD ROM).

С. А. Шабанова,
студент 4 курса
Институт иностранных языков
Петрозаводский государственный университет,
г. Петрозаводск, Россия
Научный руководитель: **И. А. Котюрова,** к. филол. н.,
доцент, зав. кафедрой немецкого и французского языков
Институт иностранных языков
Петрозаводский государственный университет,
г. Петрозаводск, Россия

ВОЗМОЖНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЖУРНАЛА «LINGO» НА УРОКАХ И ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

В данной статье рассмотрена возможность использования журнала «Lingo» на уроках немецкого языка в школе и для самостоятельного изучения немецкого языка. Журнал представляет собой пример реализации интегрированного обучения в современной школе. Он был проанализирован по нескольким аспектам: соотнесенность с темами уроков в рамках школьной программы, наличие теоретического и практического материала т.д. В результате анализа был сделан вывод о целесообразности включения текстов и упражнений журнала «Lingo» в работу учителя немецкого языка на средней и старшей ступенях обучения.

Ключевые слова: *немецкий язык в школе, дидактические разработки, интегрированное обучение*

S. A. Shabanova,

4th year student of the Institute of foreign languages of Petrozavodsk state University

Scientific supervisor: I. Kotyurova, candidate of philological sciences, associate Professor, head of the Department. Department of German and French languages of the Institute of foreign languages of Petrozavodsk state University

THE ABILITY TO USE THE MAGAZINE "LINGO" IN LESSONS AND FOR SELF-STUDY OF THE GERMAN LANGUAGE

This article discusses the possibility of using the magazine "Lingo" in German lessons at school and for self-study of the German language. The magazine is an example of implementing integrated learning in a modern school. It was analyzed in several aspects: relevance to the topics of lessons in the school curriculum, the availability of theoretical and practical material, etc. As a result of the analysis, it was concluded that it is appropriate to include the texts and exercises of the magazine "Lingo" in the work of a German teacher at the secondary and senior levels of education.

Keywords: *German language school, teaching development, integrated learning*

В последние годы учителя иностранных языков широко используют информационные ресурсы интернета, лаконично чередуя их с основным учебно-методическим комплексом (далее - УМК). Это касается не только относительно новых технических средств, таких как платные сайты для изучения языка, в том числе и в игровой форме (например, Duolingo), но и те

издания, которыми можно воспользоваться в сети Интернет совершенно бесплатно. Одной из основных причин использования источников информации помимо УМК считается тот факт, что на немецкоязычных сайтах, в онлайн-журналах можно найти аутентичную более актуальную и интересную информацию для детей, чем в УМК. Учебники могут быть скучным или слишком формальными. Сайты или журналы никогда не бывают однообразными и предсказуемыми. Такие информационные ресурсы как правило постоянно обновляются, а, значит, информация в них постоянно меняется. Такой источник информации становится интересным не только для детей, но и для учителя. Конечно, учить детей строго по учебнику легче, но не так интересно. Когда учитель ищет что-то новое для детей, он сам развивается и совершенствуется. Одним из полезных для учеников и учителей ресурсов является образовательный журнал „Lingo“.

На официальном сайте ресурс позиционируется как издание, предоставляющее доступ для изучения немецкого языка как иностранного [<https://www.lingonetz.de/schule/So-nutzen-Sie-Lingo>]. Целью ресурса является разработка материалов для кросс-предметного интегрированного обучения, нацеленного на изучение немецкого языка. «Lingo» представляет сразу два ресурса: онлайн-журнал и мобильное приложение. Оба они представляются как единое информационное пространство для работы над совершенствованием уровня знаний по немецкому языку. Материал, разработанный в Германии, подходит для изучения немецкого языка как иностранного в зарубежных школах. Целевой аудиторией журнала являются дети от восьми до шестнадцати лет. Журнал создан при содействии Die Eduversum GmbH (издательство и образовательное агентство по реализации образовательных проектов), Auswärtige Amt der Bundesrepublik Deutschland (Министерство иностранных дел Федеративной Республики Германия) и Goethe Institut (Гёте-институт, германская неправительственная организация, задачей которой является популяризация немецкого языка за рубежом) в качестве соредатора. Журнал и мобильное приложение «Lingo» можно найти в бесплатном доступе на официальном сайте ресурса <https://www.lingonetz.de/>.

Как уже было сказано, журнал занимается созданием материалов для интегрированного обучения. Чтобы понять, что это значит, необходимо разобраться с термином «интегрированное обучение». В учебнике для высших учебных заведений «Основы интегрированного обучения» [9] интеграция описывается как объединение частей, элементов, сторона процесса развития, связанная с объединением в единое целое. Сам процесс интеграции рассматривается как взаимовлияние, взаимопроникновение и взаимосвязь содержания различных учебных дисциплин с целью направленного формирования всесторонней, комплексной, диалектически взаимосвязанной системы научных представлений о тех или иных явлениях, сторонах, свойствах материального мира или общественной жизни. Во время интегрированного обучения иностранный язык взаимодействует с другими

школьными предметами, с другими отраслями. Журнал «Lingo» в своих материалах представляет связь немецкого языка с такими учебными предметами как математика, информатика, естествознание, география, химия, физика. Темы журнала и связанные с ними эксперименты с цифрами, техникой, биологическими веществами ставятся с учётом повседневного опыта детей и подростков. В журнале изучаются такие темы как „Wasser zum Leben“ («Вода для жизни») или „Salz zum Leben“ («Соль для жизни»). Подобные темы создают разнообразные подходы к обучению и поддерживают ориентацию на коммуникативные методы обучения.

Итак, онлайн-журнал „Lingo“ даёт учащимся уникальную возможность работать с аутентичными текстами в условиях интегрированного обучения. Этот факт делает журнал помощником как для учителя, подбирающего актуальный дидактический материал, так и для учеников, самостоятельно или дополнительно занимающихся немецким языком.

Для анализа журнала были выбраны выпуски за 2018 и 2019 годы. Журнал был проанализирован по следующим критериям:

1. Возможность использования материалов журнала на уроке в школе
2. Возможность использования материалов журнала дома для самостоятельного изучения немецкого языка
3. Количество текстовых материалов, аудиоматериалов
4. Количество практических заданий для совершенствования умений и навыков
5. Соотнесенность с темами уроков в рамках школьной программы

Говоря о возможностях использования материалов журнала на уроке в школе, следует учитывать конкретные условия и технические возможности работы в классе. Если в кабинете есть большой экран, подключенный к сети интернет, то материалы сайта и интерактивные задания можно демонстрировать непосредственно в режиме онлайн. В любом случае, учитель может заранее распечатать тексты и готовые задания к ним, или продумать свои задания, связанные, например, с изучаемой грамматической темой.

Что касается использования журнала в домашних условиях для самостоятельного изучения немецкого языка, то пользователь без труда сможет найти журнал в открытом доступе на официальном сайте. Однако надо учитывать, что в журнале нет распределения заданий по уровням от А1 до С2. Многие задания могут показаться школьнику трудными без адаптации заданий учителем в классе.

В журнале представлены интересные тексты с несложным лексическим наполнением для школьников, но в небольшом количестве. Но прежде чем анализировать их число и соотношение с практическими заданиями, следует подробнее остановиться на структуре журнала.

Каждый выпуск журнала разделён на блоки: естествознание, математика, информатика и так далее. Каждый блок представляет собой блок теоретического материала (тексты и изображения) и блок практических заданий, которые читатель должен выполнить после прочтения теории. Например, выпуск 12 журнала «Lingo» за 2019 год посвящён теме «Wohnen auf der Welt» («Как мы живём») и содержит следующие разделы и микротемы в них:

- Erdkunde: Andere Natur, andere Häuser (Естествознание: Другая природа, другие дома)
- Chemie: Natürliche oder künstliche Stoffe zum Bauen (Химия: Натуральное или искусственное сырьё для строительства)
- Physik: Stabil Bauen und Energie sparen (Физика: Прочное строительство и экономия энергии)
- Informatik: Das intelligente Haus (Информатика: Умный дом)
- Mathematik: Rechnen mit Flächen und Umfang (Математика: Вычисление площадей и периметров)

Раздел «Chemie: Natürliche oder künstliche Stoffe zum Bauen», например, представляет собой четыре коротких текста про сырьё для строительства (бетон, древесина и т. д.), а после этого несколько коротких заданий (например, распредели сырьё в две колонки: в первой колонке натуральное сырьё, во второй искусственное).

Возвращаясь к теме количества текстовых материалов в журнале, можно сказать, что в среднем один журнал насчитывает 4–5 текстов с заданиями. Анализ был проведён на основе восьми выпусков журнала, выпущенных за 2018 и 2019 годы. Аудиоматериалов в журнале нет, но их отсутствие компенсируется количеством практических заданий: на 4–5 текстов в журнале приходится от 10 до 14 практических заданий.

Одним из преимуществ журнала является его соответствие учебным темам, включённым в образовательные программы российских школ. В журнале представлены темы для изучения на средней и старшей ступенях обучения: функции воды, земли, солей, естественное и искусственное сырьё и т. д. Более подробно соотнесение тем указано в таблице:

Тема в журнале «Lingo» за 2018–2019 годы	Тема в школьной программе
Die Welt der Zahlen (in Erdkunde, Mathematik, Informatik, Biologie)	Знакомство с цифрами; Натуральные числа; Унарная система счисления и пр. (в школьной программе 1–11 класса в курсе математики, информатики, физики)

Feuer auf der Erde (in Chemie, Physik, Erdkunde, Technik)	Изучение процесса горения (в школьной программе 8 класса по химии)
Essen auf der Welt (Erdkunde, Chemie, Biologie)	Пищевые продукты; Значение и состав пищи (в школьной программе 8 класса по биологии)
Insekten auf der Welt (in Biologie, Chemie, Erdkunde)	Разнообразие насекомых; Класс насекомые (в школьной программе 3–5 класса по окружающему миру и биологии)
Sport macht fit (in Erdkunde, Biologie, Physik, Chemie)	Строение человеческого тела (в школьной программе 9–10 класса по биологии) + Теоретический курс по физической культуре
Bäume zum Leben (in Erdkunde, Biologie, Chemie, Technik)	Деревья, кустарники, травы (в школьной программе 3–4 класса по окружающему миру)
Ozeane und Meere auf der Erde (in Biologie, Physik, Erdkunde, Chemie, Technik)	Тип Хордовые: беспозвоночные, рыбы (в школьной программе 7 класса по биологии)
Wohnen auf der Welt (in Erdkunde, Chemie, Physik, Informatik, Mathematik)	Натуральное и искусственное сырье (в школьной программе 8 класса по химии) Вычисление площади и периметра (в школьной программе 3 класса по математике)

Анализ выполнялся на основании учебников, соответствующих требованиям ФГОС. Например, в 5-м классе в курсе математики по учебнику Н. Я. Виленкина, В. И. Жохова и других первая тема – «Натуральные числа». Пятый выпуск журнала «Lingo» полностью посвящён цифрам, в том числе один из больших блоков по математике – это задания, связанные с «die Primzahlen». В 7-м классе в курсе биологии дети начинают изучать мир животных. В учебнике по биологии В. М. Константинова и В. Г. Бабенко большое внимание уделяется рыбам в главе 8: «Тип хордовые: бесчерепные, рыбы». Тема одиннадцатого выпуска журнала «Lingo»: «Ozeane und Meere auf der Erde». Здесь рассказывается о животных и растениях в океанах и морях. На основании проведённого анализа можно сделать вывод, что

большинство тем образовательного журнала «Lingo» соответствуют темам школьной программы.

С помощью подобного ресурса можно вызвать мотивацию к изучению иностранного языка у учеников, заинтересованных в точных или естественных науках. Благодаря подобным ресурсам можно демонстрировать всем ученикам, что изучение иностранного языка может быть интересно каждому. Учитель, работающий с данным журналом, может осуществлять принцип индивидуального подхода к каждому ученику.

Анализ рассмотренных выпусков журнала показал, что журнал «Lingo» возможно использовать на уроках для изучения немецкого языка, а также дома для самостоятельного изучения, но только при условии достаточного знания языка. Одним из главных преимуществ журнала является его почти полное соответствие учебным темам, заявленным в школьной программе.

С помощью данного ресурса можно познакомиться на практике с понятием интегрированного обучения, которое становится с каждым годом все популярнее.

1. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. М.: Просвещение, 1988.
2. Виленкин Н. Я., Жохов В. И., Чесноков А. С., Шварцбург С. И. Учебник для учащихся общеобразовательных учреждений по математике. 5 класс. М.: Мнемозина, 2016.
3. Владимирова Л. Н. Интернет на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2002. № 3. С. 39–41.
4. Габриелян О. С. Учебник для учащихся общеобразовательных учреждений по химии. 8 класс. М.: Дрофа, 2017.
5. Константинов В. М., Бабенко В. Г., Кучменко В. С. Учебник для учащихся общеобразовательных учреждений по биологии. 7 класс. М.: Вентана-Грав, 2016.
6. Макарычев Ю. Н., Миндюк Н. Г., Нешков К. И. Учебник для учащихся общеобразовательных учреждений по алгебре. 8 класс. М.: Просвещение, 2018.
7. Плешаков А. А., Крючкова Е. А. Учебник для учащихся общеобразовательных учреждений по окружающему миру. 4 класс. М.: Просвещение, 2019.
8. Пономарёва И. Н., Корнилова О. А., Чернова М. Н. Учебник для учащихся общеобразовательных учреждений по биологии. 9 класс. М.: Вентана-Граф, 2020.
9. Екжанова Е. А., Резникова Е. В. Основы интегрированного обучения : пособие для вузов. М.: Дрофа, 2008. URL: http://togirro.ru/assets/files/Mediateka/FGOS_2/KORREKSIONNAYA_RABOTA/Ekjanova_E._Osnoviy_Integrirovannogo_.a4.pdf (дата обращения: 15.05.2020).
10. Официальный сайт образовательного журнала «Lingo». URL: <https://www.lingonetz.de/> (дата обращения: 15.05.2020).
11. Официальный сайт Гете-Института. URL: <https://www.goethe.de/ins/ru/ru/> (дата обращения: 01.05.2020).
12. Ужан О. Ю. Интегрированное обучение как следствие модернизации образования [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integrirovannoe-obuchenie-kak-sledstvie-modernizatsii-obrazovaniya/viewer> (дата обращения: 15.05.2020).

ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ

Ю. Ю. Барышникова,

к. филол. н., доцент

Ухтинский государственный технический университет

г. Ухта, Россия

А. А. Нестерова,

студентка 5 курса

институт иностранных языков

СГУ им. Питирима Сорокина

г. Сыктывкар, Россия

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СТИЛИСТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ РЕКЛАМНОГО ТЕКСТА В АНГЛИЙСКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ

В данной статье рассмотрены стилистические особенности рекламного текста в английском и французском языках. Представлены наиболее частотные стилистические средства, используемые для оформления данного типа текстов. Проведен сравнительно-сопоставительный анализ данных средств в двух языках.

Ключевые слова: реклама, рекламный текст, стилистические средства, сравнительно-сопоставительный анализ.

Yu Yu. Baryshnikova,

PhD, Associate professor

Ukhta State Technical University,

Ukhta, Russia

A. A. Nesterova,

5th year student

Institute of Foreign Languages

Pitirim Sorokin Syktyvkar State University

Syktyvkar, Russia

COMPARATIVE STUDY OF THE STYLISTIC DEVICES OF ADVERTISING TEXT IN ENGLISH AND FRENCH

The article considers the stylistic devices of advertising text in English and French. The most popular stylistic devices used for the design of this type of text are presented. Comparative analysis of these devices in two languages is provided.

Keywords: advertising, advertising text, stylistic devices, comparative study.

В настоящее время реклама является неотъемлемой частью нашей жизни. С рекламой мы сталкиваемся ежедневно: на телевидении, в журналах и газетах, на рекламных баннерах, в социальных сетях. Реклама призвана оказывать разное воздействие: вызвать улыбку, интерес или оставить равнодушным. Основная функция рекламы – воздействующая. Язык рекламы

позволяет правильно воздействовать на наше подсознание и должен мотивировать к определенному действию. Речь идет о своеобразных способах, изобразительных средствах, которыми пользуются рекламодатели, составляя конкретный рекламный текст с целью реализовать функцию воздействия.

Цель исследования заключается в рассмотрении и выделении основных стилистических особенностей рекламного текста английского и французского языков, выявлении наиболее популярных стилистических средств оформления рекламного сообщения, анализе и сравнении данных средств оформления рекламных текстов в двух языках. Сопоставительное исследование стилистических особенностей рекламных текстов двух языков имеет практическое значение, так как дает возможность выявить в них сходные и отличительные признаки.

Теоретической базой нашего исследования послужили труды И. Р. Гальперина, Е. М. Чекалиной, С. В. Моцовой, В. Ю. Балахиной и др.

Объектом исследования являются печатные рекламные тексты в английском и французском языках.

Чтобы провести анализ стилистических приемов, мы поставили следующие задачи:

1. Методом сплошной выборки отобрать и проанализировать по 100 текстов печатной рекламы на английском и французском языках.
2. Методом количественного подсчета определить наиболее частотные стилистические средства оформления рекламного текста в английском и французском языках.
3. Классифицировать полученные результаты, представив стилистические приемы от наиболее к наименее популярным.
4. Сопоставить результаты по двум языкам, проведя сравнительный анализ.
5. Представить результаты в виде диаграмм.

Было отобрано по 100 рекламных текстов для каждого языка. В качестве источников языкового материала мы использовали печатные рекламные тексты из гляцевых женских журналов Cosmopolitan (EN), Vogue, Glamour, Women's health, Seventeen, Cosmopolitan (FR), Elle, Pleine vie, Marie-Claire, Madame Figaro.

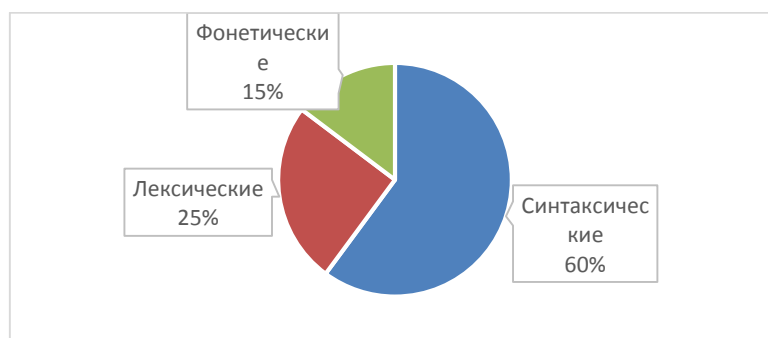


Диаграмма 1. Количественный анализ стилистических образных средств в англоязычном рекламном тексте

Синтаксические выразительные средства и стилистические приемы наиболее часто встречаются в англоязычном рекламном тексте.

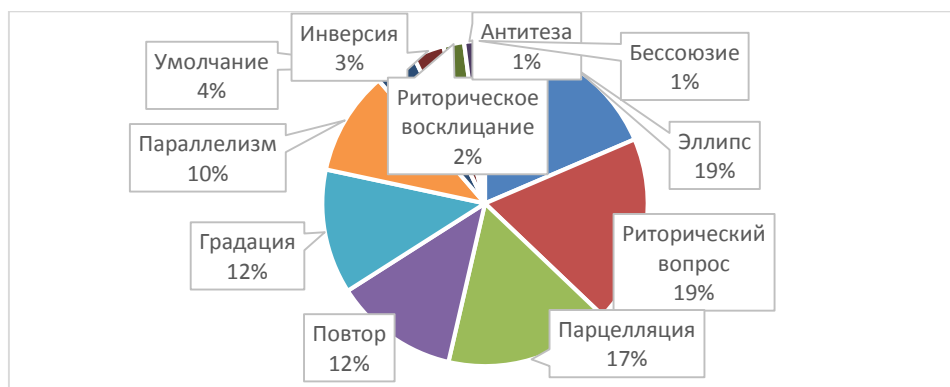


Диаграмма 2. Частотность употребления синтаксических приемов в англоязычном рекламном тексте

При анализе стилистических особенностей в нашем исследовании мы опирались на классификацию И. Р. Гальперина.

Анализ стилистических особенностей англоязычного рекламного текста позволил выявить следующее.

Среди синтаксических приемов самыми популярными приемами являются эллипс (19 %) и риторический вопрос (19 %). Рассмотрим пример использования эллипса: *That's the serious staying power of this Stay-in-Place Makeup. Looks beautiful, perfect, flawless. Lasts even through your longest days.* С помощью сочетания градации (*beautiful, perfect, flawless*) и опущения подлежащего в двух последних предложениях копирайтеры сделали высказывание более выразительным и динамичным.

Риторический вопрос призван привлечь внимание и интерес читателя – *A nutritional drink that can give us glowing skin and protect it further?*

Следующий по популярности прием – парцелляция (17 %). Например: *A day in Paris. A celebration. Pure Rouge №266 on my lips.* Сочетание парцеллированной конструкции с номинативной придает тексту рекламы лаконичность, интонационную экспрессию с помощью отрывистого произнесения.

Следующие по популярности приемы – повтор (12 %) и градация (12 %).

Обратимся к примеру синтаксического повтора: *Namely, 3 Minute Miracle Moisture. **More** moisture. **More** manageability. **More** mischief.* Сочетание парцелляции, анафоры и эпифоры призвано обратить внимание читателя на основные качества рекламируемого товара и сделать ударение на каждом качестве в отдельности.

Удачно использовали прием градации в рекламе масла L'Oréal – *Bio Oil can singlehandedly take care of uneven skin tone, dry patches, fine lines, stretch marks, scars ...* С помощью сочетания приемов градации и умолчания копирайтеры выразили идею, что рекламируемое средство поможет избавиться от множества внешних проблем кожи.

Далее рассмотрим примеры параллельных конструкций (10%). Например: *Resolve redness. Dismiss dullness. Disguise dark circles.* Параллельная конструкция с сочетанием приема парцелляции придает высказыванию динамичность, более легкое восприятие текста.

Наименее популярными синтаксическими приемами оказались:

Умолчание (4 %): *37 years of ... innovation, design, craftsmanship, trust, legacy.* Умолчание, создающее паузу, перед перечислением однородных членов предложения призвано задать интонацию и ритм высказыванию.

Инверсия (3 %): *Amazing are these 22 things. Behold, the must-have fashion finds of the month [...].* В рекламном тексте с помощью инверсии копирайтеры акцентировали внимание на наиболее важной информации: характеристика рекламируемых товаров. В данном примере предикативный член занял первую позицию в предложении.

Риторическое восклицание (2 %): *A nutritional drink that can give us glowing skin and protect it further? Who wouldn't want that!* Сочетание риторического вопроса и восклицания призвано привлечь внимание читателя и придать высказыванию большую эмоциональность.

Антитеза (1 %): *Less makeup. More coverage.* Парцеллированная конструкция, содержащая в себе антитезу, призвана выразить идею о видимом результате даже при меньшем использовании рекламируемого средства.

Бессоюзие (1 %) – *We've got the falsie-fix – You've been looking for forever.*

Анализ лексических выразительных средств и стилистических приемов англоязычного рекламного текста позволил выявить следующее.

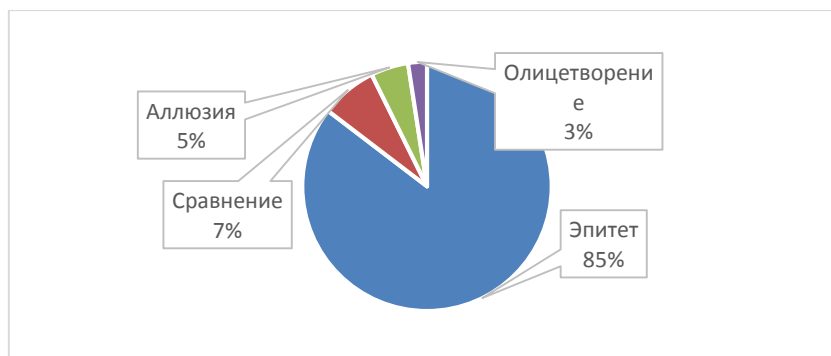


Диаграмма 3. Частотность употребления лексических приемов в англоязычном рекламном тексте

Среди лексических выразительных средств и стилистических приемов самым популярным является эпитет (85 %). Например: *Nothing like a roll in the hay, ay? But hay-like hair?* С помощью эпитета *hay-like* отражается идея состояния волос, от которого может помочь избавиться рекламируемый продукт.

При анализе материала встретились три случая сравнения (9 %). В рекламе шампуня Pantene волосы сравниваются с шелком – *Hair like silk, just smoother.*

Наименее популярными синтаксическими приемами в проанализированном материале оказались аллюзия (5 %) и олицетворение (3 %).

Рассмотрим пример аллюзии: *Sealed with a Kiss! Lip Palette. Mix it. Match it. Wear it.* В данном рекламном тексте присутствует аллюзия на песню Джейсона Донована “Sealed With a Kiss”. Кроме этого, копирайтер удачно использует приемы градации, парцелляции, эпитеты с целью придать рекламному сообщению больше экспрессивности, выразительности и динамичности.

Использование олицетворения рассмотрим на примере рекламы парфюма: *These scents will ensure he's making heads turn wherever he goes.* С помощью семантики глагола “to ensure” (гарантировать, ручаться) неодушевленный объект “scents” (духи, ароматы) представлен как что-то живое или даже разумное.

Анализ фонетических выразительных средств и стилистических приемов привел к следующим выводам.

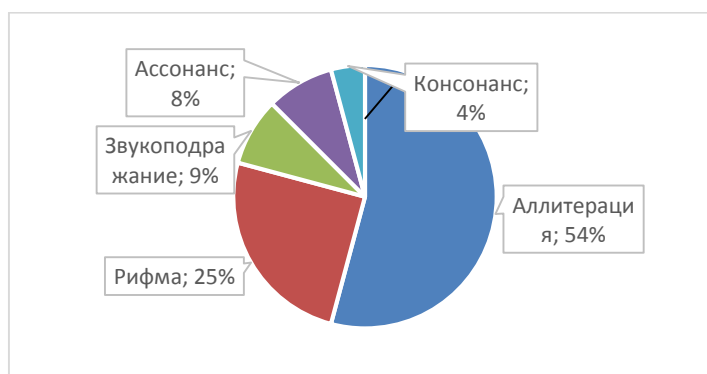


Диаграмма 4. Частотность употребления фонетических приемов оформления англоязычного рекламного текста

Наиболее частотным фонетическим приемом стала аллитерация (54 %). Аллитерация на звук [s] в рекламном тексте – *The blue hue is so, so subtle that nobody noticed I was wearing navy eyeliner* – привлекает внимание покупателя и создает образ нежного, неяркого косметического средства для подводки глаз.

Второй по популярности прием – рифма (25 %): *Don't stop at one. Fickle is fun! Why pick one? Fickle is fun!* Вопросно-ответная конструкция и рифмовка призваны создать особый ритмический и мелодический рисунок высказывания. Кроме того, рифма призвана увеличить запоминаемость текста и в будущем его узнаваемость.

Далее рассмотрим пример использования звукоподражания (9 %): *Of course I can live without it. Like champagne without **fizz** and roll without rock.* Звукоподражание *fizz* обозначает свистящий звук газированных, шипучих напитков. Сравнительная конструкция в сочетании с звукоподражанием помогает создать эффективный рекламный текст, намекая потенциальному клиенту, что нельзя не приобрести данный продукт.

Ассонанс (8 %) – *prepare yourself for a sugar **high** that just won't **die**!* С помощью повтора дифтонга [ai] копирайтер придает высказыванию особый ритмический рисунок и акцентирует внимание покупателя на продолжительности аромата на коже.

Консонанс (4 %) – *Our unique Ultra Radiance formula **protects**, **softens**, **gives** your skin a subtle glow.* Использование консонанса позволяет сделать акцент на действия и эффект, производимые данным продуктом.

Проанализировав стилистические особенности франкоязычного рекламного текста, мы пришли к следующим результатам.

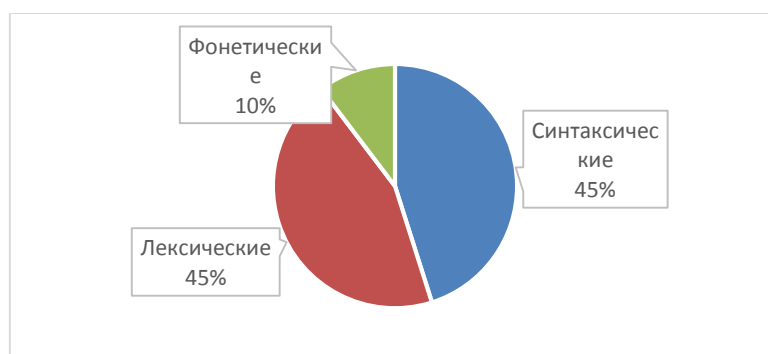


Диаграмма 5. Количественный анализ стилистических образных средств рекламного текста французского языка

Согласно данным анализа, синтаксические и лексические средства с равной частотностью используются копирайтерами при оформлении франкоязычного рекламного текста.

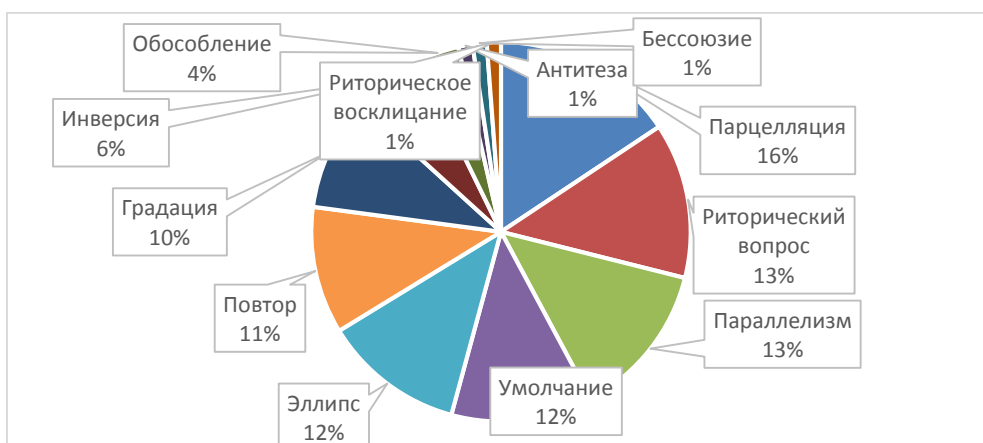


Диаграмма 6. Количественный анализ синтаксических выразительных средств и стилистических приемов франкоязычного рекламного текста

В проанализированном материале наиболее часто встречается прием парцелляции (16 %). Например: *Un teint sublime à tout moment de la journée. Zéro-défaut. Naturel. Ultra confortable.* Прием парцелляции использован с целью сделать акцент на основные качества продукта: равномерное покрытие, натуральный состав, удобное использование.

Вторые по частотности синтаксические приемы – риторический вопрос (13%) и параллельные конструкции (13 %). При оформлении французского рекламного текста часто используются риторические вопросы в вопросно-ответных конструкциях: *Le froid ou le stress sont passés par là. La solution ? Ce liquide care [...]*.

С помощью сочетания приема градации, параллельной конструкции и восклицательного предложения высказывание приобрело большую четкость и выразительность – *Redéfinir ses sourcils, c'est la base. Maquiller ses sourcils, c'est encore mieux !*

Следующие по частотности приемы – умолчание (12 %) и эллипс (12 %). Рассмотрим пример эллиптической конструкции, в которой копирайтеры опустили подлежащее – *Il repulpe le contour de l'oeil. Réduit visiblement les rides et ridules. Convient à toutes les peaux*. Использование приема эллипса призвано сделать высказывание легким для восприятия, задать ритм и динамику.

В следующем рекламном тексте с помощью умолчания рекламодатель намекает, что список перечисляемых химических ингредиентов может быть продолжен, а рекламируемое средство является экологически чистым и не содержит химических элементов – *BODY'Minute se lance dans les soins pour bébé garantis sans paraben, silicone, colorant, huile minérale, filtre...*

Анализ данных показал, что прием синтаксического повтора (11 %) также широко используется копирайтерами. Например, в рекламе ювелирных украшений – *On fera des fêtes de folie même sans invité? Surtout sans invité* – сочетание вопросно-ответной формы и эпифоры сделали высказывание более выразительным.

Далее рассмотрим пример градации (10 %): *Aujourd'hui, la pollution est telle que la peau est incapable de se défendre. Le risque ? Accélérer l'effet petite pomme ridée : taches, ridules, ride...* В рекламном тексте использована восходящая градация, с помощью которой копирайтеру удалось создать наращивание производимого впечатления.

Наименее популярными синтаксическими приемами оказались:

Инверсия (6 %): *Pratique elle est! Cette mini-palette nous assure [...]*. В данном тексте использована инверсия предикатива, который выражен прилагательным, перед глаголом-связкой. Инверсия призвана выделить смысловой центр высказывания: рассказать о главном свойстве рекламируемого продукта – его практичности.

Обособление (4 %). Рассмотрим пример использования репризы: *Les heures filent et les actifs, eux, se faufilent dessus/dessous*. Повторение уже названных компонентов посредством местоимения призвано сделать логическое ударение.

Риторическое восклицание (1 %) – *Eye-liner ou ombre à paupières ? Vous choisissez !*

Антитеза (1 %) – *Stoppe le temps. Active la jeunesse*. Антитеза в данном примере строится на противопоставлении смысла глаголов *stopper/activer*.

Бессоюзие (1%) в сочетании с восклицанием в рекламном сообщении призвано сделать текст легким для восприятия, экспрессивным и динамичным – *Vous l’avez demandé – nous l’avons fait !*

Проанализировав лексические выразительные средства и стилистические приемы франкоязычного рекламного текста, мы пришли к следующим выводам.

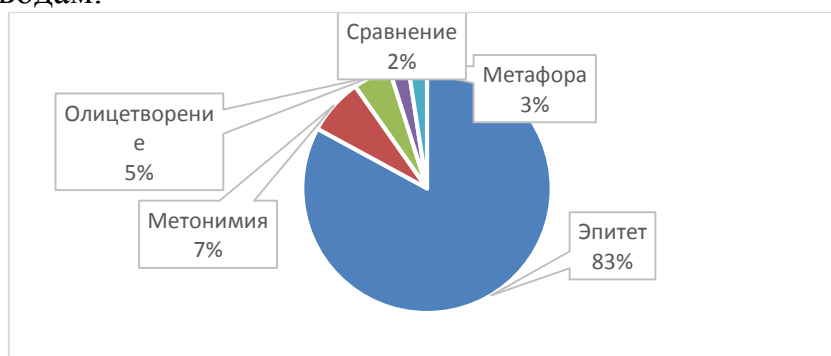


Диаграмма 7. Частотность употребления лексических приемов в рекламном тексте французского языка

В проанализированном материале чаще всего встречается эпитет (83 %). Например: *Grâce à son format nomade, elle s’emporte partout!* Эпитет *nomade* призван выразить идею мобильности рекламируемого продукта, возможности везде брать его с собой.

Далее рассмотрим пример метонимии (7 %). В рекламном тексте – *Sephora a créé une destination beauté avec des produits à base d’ingrédients d’origine naturelle* – под названием косметического брэнда Sephora копирайтеры имеют ввиду «персонал лаборатории фирмы Sephora».

В следующем примере с помощью приема олицетворения (5 %) и восклицательного предложения копирайтерам удалось оживить высказывание и сделать его более эмоциональным – *Votre peau n’a jamais vu ça !*

При анализе данных встретился интересный пример использования метафоры (3 %): *Cette terre de soleil à prix ultra-doux rehausse le teint [...]*. Посредством метафоры *terre de soleil* копирайтеры описали рекламируемый продукт – палетку теней с золотистыми оттенками.

В проанализированном материале встретилось всего два случая сравнения (2 %). Например: *Légers comme une mousseline ses 4 fards aux nuances solaire s’habillent [...]*. Рекламодатели сравнили тени для век с муслином, намекая, что текстура косметического средства такая же легкая, как эта ткань.

Анализ фонетических особенностей позволил выявить следующее.

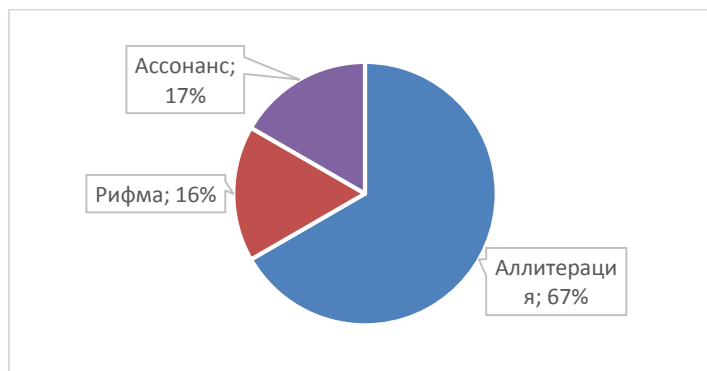


Диаграмма 8. Частотность употребления фонетических приемов оформления франкоязычного рекламного текста

В рекламных текстах французского языка наиболее часто используется прием аллитерации (67 %). Например: аллитерация на звуки [p] и [s] *Protection, plaisir et praticité avec ces 3 soins solaires*. С помощью данного приема высказывание приобрело особый ритм, что способствует лучшему восприятию текста читателем.

Второй по популярности фонетический прием – рифма (16 %), которая призвана увеличить запоминаемость текста: *72H D'HYDRATATION DÈS LA PREMIÈRE PRESSION*.

Далее рассмотрим пример ассонанса (17 %): *On a tous besoin des bons soins d'une mer*. В данном примере встречается ассонанс на звук [wê], который призван придать тексту благозвучие.

В ходе исследования стилистических особенностей рекламного текста английского и французского языков, был проведен их сравнительно-сопоставительный анализ, и мы получили следующие результаты.

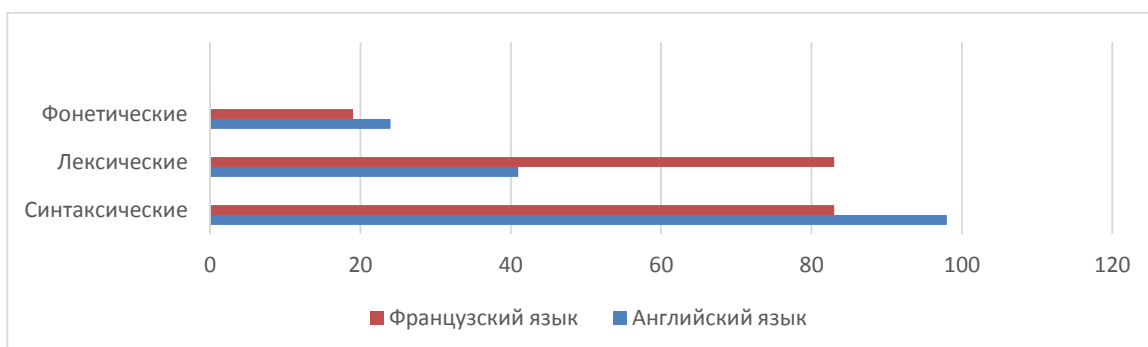


Диаграмма 9. Сравнение результатов анализа стилистических особенностей рекламного текста в английском и французском языках

Наиболее частотными стилистическими приемами в двух языках являются синтаксические.

Лексические приемы встречаются во франкоязычном рекламном тексте чаще, чем в англоязычном.

Наименее популярной группой стилистических приемов в рекламных текстах английского и французского языков оказались фонетические приемы, встречающиеся в рекламе обоих языков почти с одинаковой частотностью.

1. Балахина В. Ю. Работа с текстами в рекламе. Комсомольск-на-Амуре: ФГБОУ ВПО «КНАГТУ», 2013. 60 с.
2. Бердышев С. Н. Рекламный текст. Методика составления и оформления. М.: Дашков и Ко, 2008. 238 с.
3. Гальперин И. Р. Стилистика английского языка. М.: Высш. шк., 1977. 334 с.
4. Мощева С. В. Фонетические особенности оформления печатных рекламных текстов // Вестник Гуманитарного факультета ИГХТУ. Иваново, 2008. № 3. С. 53.
5. Чекалина Е. М., Ушакова Т. М. Лексикология французского языка : учеб. пособие. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 1998. 236 с.

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

ПРОЕКТНАЯ РАБОТА «ЛЕТОПИСЬ ВОЙНЫ ГЛАЗАМИ МОЛОДЫХ ПЕРЕВОДЧИКОВ» В РАМКАХ КУРСА «ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ДЕЛОВОГО ПЕРЕВОДА»

В статье изложена идея социально-значимого проекта «Летопись войны глазами молодых переводчиков», осуществляемого в рамках курса по выбору «Теория и практика делового перевода». Участники проекта – студенты 5 курса института иностранных языков, будущие учителя. Данный проект способствовал развитию переводческих умений учащихся, а именно: переводу монорем и дирем с обратным порядком слов с русского языка на английский, использованию различных лексико-грамматических трансформаций, выбору адекватного варианта при переводе реалий советского времени.

Ключевые слова: *социально-значимый проект; развитие переводческих умений; языковое направление вуза; перевод реалий; перевод монорем и дирем.*

E. P. Belkina,
PhD, Associate professor
Institute of Foreign Languages
Pitirim Sorokin Syktyvkar State University
Syktyvkar, Russia

PROJECT WORK “CHRONICLES OF THE WAR” FROM THE PERSPECTIVE OF YOUNG TRANSLATORS IN THE FRAMEWORK OF “THEORY AND PRACTICE OF BUSINESS TRANSLATION”

The article describes the idea of a socially significant project “Chronicles of the War” from the perspective of young translators” in the framework of “Theory and Practice of Business translation.” The participants of the project work are students of the Institute of Foreign Languages, future teachers. The project has been developing such translator’s skills as translating monorhemes and dirhemes with reverse word order from Russian into English, while applying transformations and selecting a variant of translation of Soviet culture-specific terms.

Keywords: *socially significant project; translator’s skills; students of Foreign Languages; translation of culture-specific terms; translating monorhemes and dirhemes.*

В десятом семестре студенты направления «Педагогическое образование» с двумя иностранными языками изучают курс по выбору «Теория и практика делового перевода». В ознаменование предстоящего празднования 75-летия Победы в Великой Отечественной войне было принято решение организовать и провести проектную работу, посвященную памяти простых тружеников тыла и воинов, принимавших участие в ВОВ, которые проживали в Республике Коми в то тяжелое для нашей страны время или были нашими земляками. Идеями о проекте заинтересовался Отдел литературы на иностранных языках Национальной библиотеки Республики Коми, поскольку сотрудники данного отдела состоят в активной переписке и осуществляют информационный обмен с библиотеками Германии и скандинавских стран, предоставляя информацию европейским коллегам на английском языке.

Сотрудники Отдела периодических изданий Национальной библиотеки РК создали на сайте библиотеки www.nbrkomi.ru рубрику «Хронограф», где были выложены отсканированные материалы газет, издававшихся в нашей республике с 1941 по 1945 г., в которых были представлены письма работников колхозов и артелей на фронт, письма с фронта родным и землякам, призывы к населению честно и самоотверженно трудиться во имя победы, отчеты предприятий о перевыполнении взятых на себя обязательств и многое другое. Было решено подхватить данную информационную инициативу с целью познакомить европейских читателей с очерками о героическом труде и ратных подвигах наших земляков во время войны. Студенты-пятикурсники приступили к переводу статей 40-х гг. 20-го века с русского языка на английский, в то время как руководитель Отдела литературы на иностранных языках Национальной библиотеки Ольга Д., со своей стороны, договорилась с администрацией библиотеки о размещении запланированных для перевода материалов на сайте Национальной библиотеки, чтобы иностранные граждане, интересующиеся историей России, могли узнать интересные факты из жизни простых советских людей во времена испытаний.

Прежде чем приступить к переводу, студенты выполняли предпереводческий анализ: изучали разные газетно-информационные материалы середины 20-го века на русском языке, англоязычную прессу того времени, письма с фронта американских и британских солдат, изучали приемы создания эмоциональной информации, особенности перевода общественно-публицистических текстов и т. д. Далее следовал этап создания чернового варианта перевода и составления глоссариев, а затем промежуточные отчеты о выполненной работе (перевод одного из абзацев) были представлены на занятии для группового обсуждения под руководством преподавателя. Основные трудности, с которыми столкнулись наши учащиеся, можно свести к следующим: перевод реалий советского времени, перевод предложений с обратным порядком слов с учетом коммуникативного центра высказывания и необходимость применения приема лексической замены.

Рассмотрим сказанное на фрагментах переводимых статей. В нижеприведенном примере первые два предложения имеют обратный порядок слов. Студентка Яна С. определила, что первое предложение является моноремой (содержится только новая информация), поэтому при переводе на английский язык необходимо переместить новую информацию в начало высказывания. Второе предложение – дирема, т. е. оно «вытекает» из предыдущего (мать фронтовиков идет трудиться в поле ради молодежи, их будущего), поэтому последовательность компонентов высказывания остается такой же, как в оригинале. В русском тексте сыновья героини названы соколами, но участница проектной работы решила использовать прием лексической замены, чтобы сохранить эмоциональную информацию оригинала в полном объеме. Как известно, образ орла, сильной и зоркой птицы, хорошо знаком европейцам и американцам, более того, орел изображен как символ силы на гербах ряда стран, к тому же коннотация образа имеет непосредственное отношение к военному делу. Добавление лексемы “brave”, семантика которой имплицирована самим контекстом, способствует созданию интонационного рисунка высказывания, что также необходимо для адекватной передачи эмоциональной информации русскоязычного текста.

<p>Газета «За новый Север» от 16 октября 1943 г. Мать четырех фронтовиков ... Вместе с молодежью в поле работает 65-летняя колхозница — мать четырех фронтовиков. Это для них, для их лучшего будущего, для родины идет она рано по утру на поле и трудится целый день, часто обтирая пот с лица и слезы. Глаза ее часто смотрят в даль — не появятся ли там ее дорогие соколы. ...</p>	<p>Za Novyj Sever. October 16, 1943 Mother of Four Front-line Soldiers ... A 65-year-old collective farmer, mother of four front-line soldiers, works in the field together with young people. This is for them, for their better future, for their Homeland, she goes to the field early in the morning and works all day, from time to time wiping sweat and tears, from time to time looking out for her brave and dear eagles. ...</p>
---	---

В следующем примере мы видим фрагмент письма, которое школьник пишет на фронт своим братьям, сообщая, что «жизнь в колхозе бьет ключом». Этот фразеологизм был переведен посредством приема фразеологического аналога. «Колхоз» – это реалия советского времени, передача которой на язык перевода, согласно «Русско-английскому словарю общественно-политической лексики» издательства «Русский язык» 1987 г., может быть осуществлена как “collective farm” или “kolkhoz”. Мы выбрали вариант “collective farm”, поскольку данный вариант является первичным, кроме того, он не требует дополнительных пояснений, т.к. эта реалия объясняется в англо-английских справочных изданиях, например: Webster’s New World Dictionary. В третьем и четвертом предложениях мы видим обратный порядок слов, что требует установления коммуникативного центра

высказывания. Третье предложение было определено как монорема, причем предыдущее высказывание можно рассматривать как своего рода хоть и отдельное синтаксически, но логически вводное по отношению к нему предложение. Студентка Кристина П. выполнила перестановку компонентов высказывания, а в последующем, четвертом высказывании порядок следования понятийных компонентов был сохранен, так как оно представляет собой дирему, т. е. опирается на ранее представленную информацию, причем “our collective farm” формально занимает позицию подлежащего, фактически являясь обстоятельством места. Реалия “Komsomol” не требует пояснений, поскольку разъясняется в разных толковых англоязычных источниках.

<p>Братьям — Воинам ... Дома у нас все в порядке. В колхозе жизнь бьет ключом. Успешно проходят уборочные работы. В этом году на колхозных полях вырос богатый урожай. Сестра наша Мария попрежнему работает в огородной бригаде. Она вырастила великолепный урожай свеклы, огурцов, моркови. Сейчас овощи в большом количестве поступают на колхозный рынок. ... С комсомольским приветом Ваш брат Анатолий. Братьям - воинам // За новый Север. – 1941. – 23 сентября</p>	<p>To My Brother Warriors ... At home, everything is fine. In our collective farm, life brims over the edge. Harvesting is going successfully. This year our collective farm has yielded a rich harvest. Our sister Maria still works in a gardening brigade. She has grown a great produce of beets, cucumbers, and carrots. Now, vegetables come in large quantities to the collective farm market. ... Warm Komsomol regards, Your brother Anatoliy To My Brother Warriors // Za Novyj Sever. September 23, 1941</p>
---	---

Работа над проектом продолжается. Студенты завершают редакционную правку своих работ, обмениваются готовыми переводами с коллегами из параллельной группы и дополнительно редактируют переводы своих товарищей. Полагаем, что вскоре широкий круг читателей, в том числе англоязычных, сможет познакомиться с переводческими работами наших студентов на сайте Национальной библиотеки Республики Коми: www.nbrkomi.ru.

*Н. А. Вуттке,
к. филол. н., доцент
институт иностранных языков
СГУ им. Питирима Сорокина
г. Сыктывкар, Россия*

ИНТРА- И ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВ

В статье определяются и анализируются основные факторы лингвистического и субъективного характера, лежащие в основе изучения языков. Анализируются условия

реализации выделенных факторов и пути их совершенствования в целях успешного формирования языковой компетентности индивидуума.

Ключевые слова: язык для специальных целей, способности к изучению языка, интуиция, мотивация, языковой барьер, статус языка как учебной дисциплины.

N. A. Vuttke,
PhD, Assistant professor
Institute of Foreign Languages
Pitirim Sorokin Syktyvkar State University
Syktyvkar, Russia

INTRA - AND EXTRALINGUISTIC FACTORS OF LANGUAGE LEARNING

The article defines and analyzes the main factors of linguistic and subjective nature that underlie the study of languages. The article analyzes the conditions for the implementation of the selected factors and ways to improve them in order to successfully form an individual's language competence.

Keywords: *language for specific purposes, the ability to language learning, intuition, motivation, language barrier, status of language as an academic discipline.*

В основе изучения языков лежат многочисленные факторы, которые условно можно разделить на интралингвистические и экстралингвистические.

Интралингвистические факторы обычно связывают с особенностями орфоэпической, грамматической и лексической систем того или иного языка. Известно, что в мире существует около 7 тысяч языков и диалектов, пять из которых считаются самыми сложными: китайский, японский, арабский, венгерский и русский. В китайском языке, например, нет алфавита, каждый иероглиф представляет собой отдельный слог или слово, в котором заключен полный смысл. Для того чтобы научиться читать и писать, необходимо выучить и запомнить огромное количество знаков и научиться их различать. Но сложность китайского языка заключается не только в иероглифах, но и в фонетике. Китайская речь в шесть раз быстрее русской и имеет четыре тона. Неправильное произношение может полностью исказить смысл сказанного.

На наш взгляд, при изучении языков первостепенное значение имеет следующий интралингвистический фактор. Так, часто приходится слышать утверждение, что тот или иной студент изучал язык и в школе, и в вузе, а языка не знает. При этом возникают естественные вопросы: какого языка не знает студент и каковы критерии оценки уровня языковых знаний студента? Опыт работы в вузе подтверждает правильность положения о том, что важнейшим условием повышения эффективности преподавания иностранного языка является отказ от практики обучать «языку вообще». Изучить иностранный язык «вообще» невозможно, хотя бы потому, что «вообще» не владеет языком ни один из его носителей. Ведь владение иностранным языком не сводится к знанию фонетики, словарного состава и основ грамматики. Например, нельзя забывать и о невербальных компонентах коммуникации, этнических стереотипах поведения носителей этого языка. Именно поэтому неэффективной представляется, например,

традиционная практика преподавания по принципу “всего понемножку”, т. е. одновременного обучения чтению, говорению и письму на бытовые и профессиональные темы, переводу в его устной и письменной разновидностях и др.

Следовательно, не «London is the capital of Great Britain», а обучение под конкретные жизненные задачи, т. е. четкое определение того, каким регистром изучаемого языка обязан (или хочет) овладеть студент, должно стать основой учебной и методической работы преподавателей иностранных языков. Это важно также при подготовке рабочих программ цикла ГСЭ, когда закладываются общие основы изучения языка, и программ факультативных курсов, где могут изучаться указанные выше аспекты речевой деятельности – разговорно-обиходная речь, деловой (профессиональный) язык, перевод научно-технической литературы и многое другое.

Вместе с тем на результативность освоения неродного языка влияет множество экстралингвистических факторов, находящихся за пределами нормативной грамматики, дидактики и методики. Наиболее важными из них являются психологические факторы, т. е. факторы, связанные с психологическими особенностями конкретного индивидуума.

Например, весьма расхожим является мнение о том, что каждый человек может выучить любой иностранный язык. На наш взгляд, это утверждение является весьма спорным. При освоении любой дисциплины, будь то физика, математика или иностранный язык, выявляются ученики более способные и менее способные. Одним изучение языка дается легко, другим – трудно. Даже метод погружения в языковую среду, как показывают многочисленные наблюдения, не всегда оказывается эффективным. Есть люди, которые многие годы живут за границей, где всё вокруг звучит для них по-другому, но так и не достигают свободного владения языком. Очевидно, в какой-то степени язык можно сравнить с пением. И, собственно говоря, если человек не способен петь, его можно отчислить из соответствующего вуза, поскольку пению он так и не научится. Можно констатировать, что для изучения языка важны такие психофизиологические особенности индивидуума, как наличие музыкального слуха, способности к имитации, хорошей памяти.

Особо следует выделить зрительную память. Ученикам и студентам нужно запоминать огромные пласты информации. Большую её часть они получают зрительно: читают конспекты, учебники, материалы на сайтах. Известно, что 80 % всего дидактического материала в детских садах, школах и вузах являются визуальными: карточки, картинки, схемы, таблицы, диаграммы. Если у индивидуума изначально имеются серьёзные проблемы со зрительным восприятием, ему будет трудно выучить элементарное стихотворение. В таких случаях придётся делать упор на ведущий (словесно-логический) тип памяти или всё-таки стараться развивать память «фотографическую».

Существенное значение имеет тот факт, что при изучении иностранных языков большую роль играет интуитивное овладение языком, т. е. понимание речи на подсознательном уровне. Языковое развитие учащихся,

совершенствование их речевой культуры тесно связано с понятиями «языковая интуиция», «языковое чутье» или «языковая догадка», «подсказка». В методике К. Д. Ушинского этот дар рассматривался как величайшая ценность, именуемая «словесным инстинктом». Известный афоризм Козьмы Пруткина «Нельзя объять необъятное» имеет непосредственное отношение и к изучению иностранных языков: известно, что всего, что касается, например, многочисленных лингвистических аспектов того или иного языка, выучить невозможно. Языковая интуиция – это не только умение чувствовать язык, его природу, понимать его взаимосвязанную иерархическую структуру, но и предвосхищать, интуитивно угадывать новые, до этого неизвестные языковые явления, неологизмы, идиоматические обороты и стилистические конструкции, понимать подтекст высказывания, его дополнительный, скрытый смысл, выбирать правильный вариант перевода и т. д. Наличие языкового чутья может проявляться лишь на высшем уровне языковой и речевой компетенции человека, формирование которых продолжается в течение всей жизни человека. Чувство языка – это черта, в наибольшей степени присущая образованному носителю языка. У одних это чувство языка выражено больше, у других – меньше: естественное различие между людьми проявляется в степени их языковой компетенции. В то же время «чувство языка» – это один из ключевых моментов для оптимального овладения любым языком. Поэтому для развития способностей индивидуума необходимо постоянно совершенствовать и стимулировать его языковую интуицию.

Развитие языковой интуиции очень эффективно осуществлять, например, при помощи этимологической работы. Проникновение к «истокам» даже, с первого взгляда, непонятных слов, позволяет смотреть на них не как на набор чужеродных букв и звуков, а как на объект, порождающий интерес, любопытство, эмоциональный отклик. Тогда иностранное слово становится ближе, а значит, и почувствовать и понять его тоже гораздо легче.

При этом акцент здесь следует сделать именно на понятиях «интерес» и «эмоциональный отклик». Поэтому, какой бы метод развития языковой интуиции ни использовался (работа со словообразовательными моделями, этимологический анализ), лучше, если при этом будет применяться «непринужденная» технология обучения. Здесь особенно уместны элементы игры, живая атмосфера, которые наилучшим образом способствуют совершенствованию языкового чутья.

Не секрет, что успешному овладению языком мешают многочисленные языковые барьеры. Барьеры могут быть как внутренние, так и внешние. Внешние барьеры – объективные, возникающие перед человеком вне зависимости от его желания. Например, когда он никак не может подобрать для себя подходящую методику обучения, отвечающую его целям, или найти соответствующего преподавателя. Для их преодоления нужны определенные организационные усилия. Внутренние барьеры – субъективные, их преодолеть намного сложнее и даже проблематичнее, поскольку они

возникают внутри нас самих, и корни их могут находиться очень глубоко в нашем подсознании. С субъективными, внутренними барьерами имеет в первую очередь дело языковая психология.

Основная боязнь во время разговора на иностранном языке у многих россиян – это чаще всего боязнь совершить грамматическую или фонетическую ошибку, хотя это как раз тот случай, когда на ошибках учатся. Ведь неудачный опыт – это также опыт, и это повод не бросать начатое, а лишь изменить подход на более правильный и приемлемый. В этом смысле нам все ещё сложно психологически отойти от советской грамматико-переводной системы, где во главу угла ставилась формальная правильность, а не коммуникативная эффективность высказывания. При этом мы совершенно спокойно допускаем грамматические ошибки, говоря на родном языке, иногда даже искажая его нарочито в стилистических целях, и это совершенно не ухудшает процесс коммуникации.

Именно поэтому для преодоления языковых барьеров существенное значение имеют развитие у индивидуума таких человеческих качеств, как открытость, коммуникабельность, толерантность, умение воспринимать иностранцев, их язык и культуру такими, каковы они есть.

Другим неотъемлемым условием качественного изучения языков является работоспособность. Несомненно, в известном изречении Майкла Уэста «Иностранному языку научить нельзя, ему можно только научиться» есть определенная доля истины. Опыт работы в вузе показывает, что свои надежды при изучении языков студенты, как правило, связывают либо с определяющей ролью преподавателя («хороший» - «плохой»), либо с какими-то чудотворными методиками (типа методики пресловутой Илоны Давыдовой), забывая при этом, что овладение иностранным языком – это кропотливый, весьма затратный по времени труд. А задача преподавателя – правильно методически организовать этот труд. Так, работа педагога – это 10–30 % успеха, а 90–70 % – это исключительно персональная работа индивидуума. Очень часто люди нелестно отзываются о своих учителях, допуская при этом фундаментальную ошибку: имейте Вы хоть самого лучшего преподавателя иностранного языка на планете Земля, Вы не овладеете языком, если не будете прилагать никаких усилий для его усвоения.

Говоря о работоспособности, нельзя не отметить такие качества, как постоянство и активность в процессе изучения языка. Поучителен в этом отношении пример с Генрихом Шлиманом – немецким предпринимателем и археологом-самоучкой, одним из основателей полевой археологии, который владел 15 языками. Генрих Штоль в книге «Шлиман. Мечта о Трое», рассказывает о «методе Шлимана» как о новом методе изучения языка. В частности, нужно очень много читать вслух на иностранном языке, чтобы научиться не только произносить слова с правильной интонацией, но и постоянно их слышать. Упражнения в переводе, имеющие своей целью лишь усвоение грамматических правил, совершенно не нужны. Нужно слушать и говорить, слушать и говорить, – считал Шлиман. Конечно, немецкий археолог был уникальной личностью. Он наизусть выучил «Приключения

Телемака» Фенелона на одном языке, затем покупал эту же книгу на другом языке и снова учил наизусть и т. д. Кроме того, он постоянно говорил на этих изучаемых языках. И не просто сам для себя, а старался говорить перед кем-то. Интересен в этом отношении следующий факт. Когда Шлиман изучал русский язык, ему не с кем было говорить по-русски. И тогда он нашел на улице восьмидесятилетнего нищего и тот за два гульдена в неделю согласился слушать в течение двух часов ежедневно, как Шлиман говорит на русском языке. Старик ничего не понимал и был всегда крайне удивлен, что, когда он засыпал, то Шлиман этим возмущался и переходил иногда даже на крик, не давая ему спать. Слушать и говорить – вот что важно.

Следует также добавить, что опора на родной язык должна, по нашему мнению, быть одним из важнейших компонентов методики обучения иностранным языкам. Ведь путь к иностранному языку у взрослого человека лежит через родной язык и любовь к нему, а степень овладения иностранным языком не может превзойти степени владения родным. Таким образом, совершенствование языковой и речевой культуры прежде всего родного языка является непременным условием усвоения языка иностранного. Вместе с тем, актуальным остается следующее высказывание И. В. Гёте: «Тот, кто не знает иностранного языка, не знает и своего родного». Ведь изучая иностранный язык, мы возвращаемся к родному, пытаемся по-иному взглянуть на него через призму иностранного.

Известно, что мотивация является основным фактором в изучении языка. Как и в любой другой сфере, если человек не хочет что-либо делать или делает это через силу, высокого результата он не добьётся. В условиях провинциального города, где мало иностранцев, трудно в полной мере реализовать свои языковые знания. Нередко оценка остается главенствующим мотивирующим фактором изучения иностранных языков в вузе, особенно в аспирантуре. Считается, что на неязыковых направлениях чтение и перевод специальной литературы стимулирует изучение иностранных языков. Но это, на наш взгляд, можно утверждать лишь в отношении некоторых, «продвинутых» в языковом плане студентов. Слабые студенты сталкиваются с невероятными трудностями, и у них по этой причине часто возникает апатия. Среди мотивирующих факторов существенное значение имеет статус иностранного языка как учебной дисциплины в вузе. Этот статус, по нашему убеждению, должен формироваться не только усилиями преподавателей языковых кафедр, но и личным примером ведущих преподавателей выпускающих кафедр, которые не только хорошо владеют иностранным языком, но и активно участвуют в международном образовательном обмене, а полученные знания используют в научной и учебной деятельности. Немаловажную роль имеет также и формирование международной образовательной среды в вузе.

Вместе с тем важно не только приобрести языковые навыки, но и выработать систему их сохранения, поскольку научить иностранному языку «впрок» нельзя. Приобретенные знания быстро забываются, а навыки утрачиваются, если они не поддерживаются постоянной практикой, например, участием в НИРС, чтением иностранной периодики и т. п.

Нередко специалисты в области иностранных языков признаются, что начинают чувствовать себя несколько неуверенно, словно спортсмен, растерявший форму, если пару месяцев не практикуются в языке.

Таким образом, мы попытались выделить основные факторы, лежащие в основе изучения языков. Некоторые из них, возможно, имеют дискуссионный характер, но в любом случае их нельзя не учитывать в практической деятельности преподавателя.

T. M. Glushanok,
D. E., Professor
Petrozavodsk State University
Petrozavodsk, Russia

S. R. Nedbailik,
PhD, Associate professor
Petrozavodsk State University

S.O. Zakharchenko,
PhD, Associate professor
Petrozavodsk State University

ON THE HISTORY OF CREATION AND TRADITIONS OF KARELIAN-FINNISH EPOS «KALEVALA»

The given article regards the historical traditions of the worldly known Karelian-Finnish epos «Kalevala». The authors show how northern peoples` representations of world pattern, good and evil are reflected in the ancient runes through the depth of ideas, beauty of images. Thematic materials and actual data largely presented in the work prove the epos «Kalevala» significance for the peoples` culture, consciousness and creative activity, as well as for forming modern youngsters` world outlook and mentality.

Keywords: epos, people, folklore, tradition, plot, history, rune.

Т. М. Глушанок,
д. э. н., профессор
Петрозаводский государственный университет,
г. Петрозаводск, Россия

С. Р. Недбайлик,
к. ф. н., доцент
Петрозаводский государственный университет
г. Петрозаводск, Россия

С. О. Захарченко,
к. ф. н., доцент
Петрозаводский государственный университет
г. Петрозаводск, Россия

ОБ ИСТОРИИ СОЗДАНИЯ И ТРАДИЦИЯХ КАРЕЛО-ФИНСКОГО ЭПОСА «КАЛЕВАЛА»

В данной статье рассматриваются исторические традиции всемирно известного Карело-Финского эпоса «Калевала». Авторы показывают, как представления северных народов об устройстве мира, добре и зле отражены в древних рунах через глубину идей и красоту образов. Широко представленные в работе тематические материалы и фактические данные подтверждают ценность эпоса «Калевала» для культуры, сознания, творческой деятельности людей, а также для формирования мировоззрения и менталитета современной молодежи.

Ключевые слова: эпос, народ, фольклор, традиция, содержание, история, руна

As it is known, the written tradition hasn't preserved any materials on the history of ancient and middle age Finland and Karelia. Just for this reason «Kalevala» is a folklore work, that gives most valuable evidences for researching mode of life, religion, culture, self-consciousness of northern peoples and for forming the brand of tourist Karelia. It was many centuries ago, in the North of Karelia, in the country of majestic firs and pines, on the edge of numerous lakes and rapid rivers that people composed the runes which were passed from one mouth to another, from one generation to another, from the old to the young. These runes reached our time, having made Karelia the motherland of the «Kalevala» epos. Just on this land of Karelia nearly five thousand runes are collected, recorded from seven hundred folk singers. The Finnish word «runo» means magic chants [5,7]. The specific compositional particularity of runic poems consists in the fact that its every second line presents a slightly changed repetition of the first, what is obtained, in its turn, by a synonymic play [7]. It is thanks to the efforts of folk art enthusiasts and admirers, that we have got access to this people`s unique work.

As a matter of fact, in 1825 the linguist A.M. Shegren visited Northern Karelia and recorded a cycle of runes about Sampo from the words of O. Malinen, the most famous runes interpreter of that genus, who had greatly contributed to the creation of «Kalevala» [4]. In 1827 F. Glinka made a translation of the rune «Vajnemejnen and Yukovaika» and published it in the journal «Slavenin» [5], and in 1863 he printed the rune «Birth of the harp» in the collection «Sovremennik» [5]. This publication marked the first acquaintance of Russian readers with Karelian-Finnish epic poetry. But we owe the introduction of runes into world literature treasury to E. Lennrot, a passionate runes collector, born in a tailor`s family. He served for a long time as a village doctor and studied philology only from curiosity. Searching for runes he took eleven long trips to Karelia during the period of 1828-1845 [6]. The process of creating «Kalevala» by him coincided with the beginning of the formation of Finnish literary language connected with rising of national identity after uniting Finland with Russia in 1809, Suomi (from the Finnish word "suoda" - to give) - as Finnish people called their country liberated from Swedish rule [6].

One should mention that folk songs were collected not only by Lennrot. Creating «Kalevala», he used the works of other Finnish folklorists of XIX century – Carl Gottlund, Sakarius Topelius, Daniel Europeus, August Alkvist [5]. By 1849, as he acknowledged, he got enough material for «seven different «Kalevalas» [5].

But from his first steps the author of future «Kalevala» got convinced: «it had to be created and not collected» [3, p.178]. All the runes recorded by E. Lennrot were thoroughly edited. The scientist didn't include people's songs in the book untouched, he joined, contaminated separate runes, i.e. he composed, united different components in the redaction of one work.

In addition to the runes of heroic content (heroic deeds of Vyainemyainen, Ilmarinen, creation of Sampo, the struggle for Sampo) Lennrot included in his book the spells, wedding songs [4]. He united the runes by plots, created a compositional harmony, and all the missing «uniting links» were composed by him, stylizing as folk poetry. He managed to do it so skillfully that those links could be hardly distinguished from the original folk material. As a result of E. Lennrot's efforts quite a new unique work appeared. It combined two key points – fundamental principle of folklore and literary devices in plot decisions, composition [3]. Thus, in 1835 the first edition of selected runes «Kalevala» was issued, which comprised 35 runes and more than 12 thousand poems [1], and in 1849 a full edition, including 50 runes - 22785 poems, saw the light [1]. As a matter of fact, the epos reflects mainly a socio-generic society and presents it on an earlier stage of its development than «Iliad» does [4].

The versification particularity presented in the runes was marked in the early 1700 by one of the first Finnish folklorists Daniel Yuslenius [6]. He considered that all the lines of epic runes and spells, as well as many lyrical songs, have, as a rule, eight syllables (after the publication of Lennrot's epos this poem size got the name of Kalevala metrics [7]). Such form is rather mobile and allows to compose texts of multi-genre and multi-meter material. The octo-syllabic line can have quite various metric shapes, so in «Kalevala» of E. Lennrot are presented 273 rhythm-forming modifications [1]. It is rather difficult to translate them into other languages without violating the original text.

E. Lennrot's notes, not included in «Kalevala», as well as other researchers' (Kayan, Kastre) records served as the material for one more collection «Kanteletar», which was published in 1840–1841 as a separate edition [3]. This poetic name «Kanteletar» was thought of by E. Lennrot, who explained it in the following way: «In ancient times Kantele had its own virgin-Protector Kanteletar» (tar – the suffix of animated nouns of feminine gender) [4]. «Kalevala» and «Kanteletar» give contemporaries a huge material for studying ancient Karelia and peoples of the Baltic-Finnish branch. The book contains 652 songs, 22329 verses, what is almost equal to the volume of the second full edition of «Kalevala» (1849) [7]. Besides, if epic songs prevail in «Kalevala», the lyrical beginning is predominant in «Kanteletar». Epos and lyrics treat the image of reality differently. Thus, «Kalevala» narrates about past times, heroic deeds of Vyainemeinen, Ilmarinen, «glorious rebel» Kullervo, while lyrics of «Kanteletar» are addressed to the inner world of a man. Lyrical songs are shorter in comparison with epic ones, they don't contain any expanded stories. These songs are based on feelings, emotional experiences, a human definite state of mind. Karelia is one of few corners of our country, where traditional folklore has been preserved in live existence for the whole XIX century [2].

The epos plot is that of a fairytale, telling at the same time about heroic struggle of two kingdoms: «Light and sunny Kalevala», «Cold and dark Pohyala», usually called the country of darkness («Pimentola») [1; 7]. One of inhabitants of Kalevala falls in love with the daughter of Loukhi, the mistress of Pohyala. Loukhi agrees to the marriage but on one condition: the skillful blacksmith Ilmarinen must forge a miraculous mill – Sampo, which would constantly grind salt, flour and gold:

"One chest it mill for use,
a chest in addition - for sale,
the third chest is for treats." [7, p.76]

Immediately after creating Sampo, Loukhi hid it in a stone cave of Pohyala under nine locks. But the inhabitants of Kalevala considered it unjust, took the mill from the stone cave of Pohyala and brought it to their ship in order to carry away and place on the native coast, where Sampo would serve all the people. Still the sons of Kalevala didn't manage to carry the mill. Loukhi woke up from a dream, turned into a monstrous eagle and reached the thieves; in the middle of the battle the mill fell on the sea bottom and broke into pieces. For this Loukhi was sending on the people of Kalevala various curses, terrible diseases, a huge bear, was stealing sun and moon from the sky and fire from home hearths. But «the first man on the earth from his svelte mother Iltamar» [3; 7], the wise man Vyainemeinen, a famous blacksmith Ilmarinen, the young skillful warrior, fearless daredevil Lemminkyainen defended the inhabitants of Kalevala and won that struggle.

The heroes of «Kalevala» are not gods, they are people, but quite unordinary. All of them are distinguished by amazing features of character, that were widely admired. Just for this reason the people sang their immortal songs devoted to their deeds. The people have endowed their heroes with skills that in reality no one of prototypes could possess. Realizing their impotence before incomprehensible forces of nature, the people imagined them ghostly creatures to whom they were making calls and turning the pleas. Such ghosts in «Kalevala» are Tapio and Mieliki – hosts of the forest, Vellamo – hostess of water, Ahto – lord of waves and Ukko – «supreme god», «ruling all the clouds», the storm and lightning [3, p.148]. In the epos one can find the images of nature that are endowed with human features: birds and fishes give advice to people, a hare brings sad news, sun, stars are talking, a birch is complaining, etc. The runes of «Kalevala» should be read like a poetry, in which poetic images corresponding to primitive mentality very often express the main meaning of a rune only indirectly.

As it is known, «Kalevala» could not reach the Russian reader for many years, so strange seemed to him its images. A full translation of the epos into Russian has been made by professor of Moscow University L. Belskiy [1,5]. A.S. Pushkin's award crowns with dignity L. Belskiy's deed, his translation exists for more than one hundred years. In fact, it not only hasn't lost its importance, but remains unsurpassed in its artistic values till our days. In 1970 a new translation of «Kalevala» into Russian was made by our Karelian poets Nikolay Laine, Alexey Titov, Marat Tarassov under the guidance of Aino Huomevaara [3]. Nowadays the

epos «Kalevala» has been translated into 50 languages, nearly one hundred fifty prose presentations, abridged editions and its fragmentary variations of the world peoples are published, what is a perfect basis of the «ethno-village» marketing promotion at the world tourist market, while the epic plot itself can become the basis of the village project.

For every anniversary of its edition «Kalevala» appears as newly born in translations, the works of musicians, artists, composers. «Kalevala» is a large field of creative activity for painters, sculptors, architects, cinematographers. Its poetry has inspired the founder of Finnish national classical literature Alexis Kivi for creating the play «Kullervo», which was put on the stage of the National theatre of that time [4]. «Kalevala» had a great importance for Fridrih Kreitsvald in creating by him the Estonian epos «Kalevipoeg» as well as for the American poet Henry Longfellow, who has created on the base of Northern America Indians' legends the famous «The Song of Hiawatha» [4]. The musical compositions of Yan Sibelius, also founded on poetics and images of «Kalevala», have passed around the world [6].

All above given historic data and examples prove rather convincingly a constant attention and interest of writers, artists, musicians, cinematographers for the epos itself, as well as for its history and traditions. The years and centuries pass away, but the runes of Kalevala don't lose their effect on the people` mentality and imagination. They attract everyone by interesting plots, brilliant verses, magic songs, legends and spells, by extraordinary subjects and romantic images, being an eternal source of inspiration and creative activity.

1. Альбедиль М. Ф. Миф и реальность. СПб.: Вектор, 2014. 249 с.
2. Беккер Э. Г. Литературное краеведение как одно из средств раскрытия связи литературы с жизнью // Вопросы анализа литературного произведения в школе. М., 1962. С. 148–184.
3. Избранные руны «Калевалы» в композиции О. В. Куусинена. Петрозаводск: Карелия, 1973. С.18–160.
4. Лавонен Н. И. Источник вдохновения // Ленинская правда. М., 1985. 12 марта. С. 12.–13.
5. Лихачев Д. С. Прошлое будущему. Л., 1985. 50 с.
6. Лихачев Д. С. Экология культуры // Памятники Отечества. М.: Наука, 1980. № 2. С. 10– 16.
7. Мишин А. А. Вечные руны. «Калевала»: фольклор или литература? URL: <http://www.den-za-dnem.ru/page.php?article=744> (дата обращения: 13.02.2020).

*Ж. К. Гух,
к. филол. н., доцент
институт иностранных языков
СГУ им. Питирима Сорочкина
г. Сыктывкар, Россия*

БЕЗЛИЧНЫЙ ПАССИВ И НЕПЕРЕХОДНОСТЬ (НА ПРИМЕРЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)

В статье рассматриваются залоговые формы и их соотношение с переходностью/непереходностью. Безличный пассив, как и личный пассив, относится к категории непереходности. Выделены и продемонстрированы типы непереходности.

Ключевые слова: немецкая грамматика, категория залога, пассивный залог, безличный пассив, непереходность.

Zh. K. Gukh,
*PhD in Philology, Associate professor
Institute of Foreign Languages
Pitirim Sorokin Syktyvkar State University
Syktyvkar, Russia*

IMPERSONAL PASSIVE CONSTRUCTION IN THE GERMAN LANGUAGE AND INTRANSITIVITY

The article deals with the category of voice and the category of transitivity/intransitivity in the German language. Both personal and impersonal passive constructions are intransitive. Types of intransitivity are identified and illustrated.

Keywords: *German grammar, category of voice, passive voice, impersonal passive constructions, intransitivity.*

По охвату лексики можно различать полные и «более лексичные» грамматические категории [7, с. 30]. Экстенционалом полной грамматической категории, как, например, времени, является вся лексика определенной части речи, на которую распространяется данная грамматическая закономерность. «Более лексичные» категории в большей степени зависят от значения оформляемой лексемы, в результате чего, к примеру, залоговые противопоставления возможны лишь для части, пусть даже большей, всех глаголов. Как следствие, такие учёные, как Х. Руп, Х. Бринкман, К. Фабрициус-Ханзен, Х.-В. Эрмс, Х. Альтман и С. Ханеман, связывают рассмотрение категории залога с семантической классификацией глаголов (см. подробнее [1, с. 260–264; 2, с. 88–90]). Однако наибольшей объяснительной силой при рассмотрении различий между так называемым личным/субъектным пассивом, с одной стороны, и безличным/бессубъектным, с другой, обладает концепция В. С. Петунина о видах событийности и напрямую связанных с ними семантических классах глаголов (см. подробнее [5, с. 17–18; 6; ср. 2, с. 89–95]).

Исходя из четырёх видов событийности (состояние, процесс, действие-занятость и воздействие), мы определили, что безличный пассив возможен лишь от глаголов, обозначающих или интерпретируемых в данной конкретной ситуации как деятельность-занятие/действие-занятость (tun-глаголы). Носитель событийности при этом активен – это деятель (Täter), но не агент (Agens, der Handelnde), как в случае с глаголами воздействия (machen-глаголы), событийность динамична и отсутствует направленность на объект. Деятель при этом не ограничен классом «человек» (Der Mensch lacht. Die Katze knurrt. Die Vögel zwitschern und tirilieren.). Задаваемый к ситуации/виду событийности вопрос звучит: Was tut X? Глаголом с общим, самым абстрактным понятийным значением, способным стать заместителем

всех глаголов, интерпретируемых в данном виде событийности, является *tun*, отсюда и их немецкое название *Tätigkeitsverben*.

В статье [3] мы пришли к выводу, что безличный пассив с точки зрения видов событийности представляет собой поликатегоризацию, а именно процесс занятойности как человеческой деятельности (*Vorgang einer menschlichen Tätigkeit*). Эта концептуальная и семантическая двусоставность неоднозначным образом подкрепляется самой формой (*wird getan*) и синтаксическими характеристиками безличного пассива. Покажем разницу в видах событийности от глаголов воздействия и действия-занятойности на примере актива и процессуального пассива в таблицах:

Таблица 1

Актив и werden-пассив от глаголов воздействия (*Handlungsverben*)

Вид событийности <i>Geschehensart</i>	Носитель событийности (<i>Geschehensträger</i>)	Событие (<i>Geschehen</i>)	Направленность на объект (<i>Objektgerichtetheit</i>)	Пример
Воздействие (направленное действие с изменением состояния объекта) <i>Handlung</i>	активен: агент (<i>Agens, der Handelnde</i>) <i>man</i>	динамично	имеется <i>einen Aufsatz</i>	<i>Man <u>schreibt</u> <u>einen</u> <u>Aufsatz</u>.</i>
Процесс воздействия <i>Vorgang einer Handlung</i>	пассивен: носитель процесса, вызванного извне (<i>Vorgangsträger/Patiens</i>)	динамично	отсутствует	<i>Es <u>wird ein</u> <u>Aufsatz</u> <u>geschrieben</u>.</i>

Таблица 2

Актив и werden-пассив от глаголов действия-занятойности (*Tätigkeitsverben*)

Вид событийности	Носитель событийности (<i>Geschehensträger</i>)	Событие (<i>Geschehen</i>)	Направленность на объект (<i>Objektgerichtetheit</i>)	Пример
Действие-занятойности <i>Tätigkeit</i>	активен: деятель (<i>Täter</i>) <i>man</i>	динамично	отсутствует	<i>Man <u>arbeitet</u> <u>tüchtig</u>.</i>
Процесс действия-занятойности <i>Vorgang einer Tätigkeit</i>	отсутствует	динамично	отсутствует	<i>Es <u>wird</u> <u>tüchtig</u> <u>gearbeitet</u>.</i>

Разграничению глаголов воздействия, от которых возможен личный пассив, и глаголов занятия/деятельности, способных образовывать безличный пассив, соответствует дихотомия переходность – непереходность. Обычно переходность понимают формально, как наличие при глаголе дополнения в аккузативе. Здесь же мы принимаем точку зрения Х. Бринкмана, который, опираясь на работу французского лингвиста Г. Гийома, все глаголы делил на непереходные и переходные в семантическом смысле. Х. Бринкман полагал, что оппозиция актива и пассива касается не субъектно-объектных отношений, а отношений между субъектом и предикатом. Непереходные глаголы обозначают имманентные событийности, которые происходят в грамматическом субъекте. То, что сказуемое предложения сказывает о подлежащем, касается только сферы грамматического субъекта [8, S. 202]. «Имманентный», согласно словарю Н. Г. Комлева, восходит к лат. *immanens (immanentis)* «свойственный» и означает присущий природе самого предмета, явления; внутренний [4]. В отличие от непереходных, переходные глаголы обозначают исходящие от грамматического субъекта событийности, которые охватывают/ «захватывают» других участников, т. е. в прямом смысле переходят на другого участника: „Intransitiv sind einmal Verben, wenn sie einen immanenten Prozeß bezeichnen, der sich am grammatischen Subjekt abspielt: *Die Rose blüht (verblüht) – Der Vater schläft (erwacht)*. Was das Prädikat aussagt, bezieht sich allein auf das grammatische Subjekt. Ein transitives Verbum bezeichnet übergreifende Prozesse, die vom grammatischen Subjekt ausgehen und andere einbeziehen. Was das Prädikat aussagt, schließt außerhalb des grammatischen Subjekts andere ein“ [8, s. 202]. Критерием семантической транзитивности является то, что дополнение в аккузативе может стать подлежащим пассивного предложения, т. е. по классификации В. С. Петунина это глаголы воздействия. Связь между субъектом и объектом при переходных глаголах двусторонняя (*zweiseitig*) и обратимая (*umkehrbar*). Непереходные глаголы как обозначающие имманентные событийности (по классификации В.С. Петунина это могут быть глаголы состояния, процесса как изменения, деятельности) всегда односторонни и не обратимы [8, s. 214]. Это отражается в том, что, если кроме субъекта есть косвенные дополнения, то при возможности пассивизации эти косвенные дополнения остаются без изменений, ср. *j-n unterstützen* и *j-m helfen*: *Man unterstützte ihn*. - *Er wurde unterstützt*. *Man half ihm*. - *Ihm wurde geholfen*.

Переходность в такой трактовке согласуется с воздействием в понимании В. С. Петунина (см. о развитии концепции в [6]). Класс непереходных глаголов включает в себя глаголы трёх остальных видов событийности. Важно отметить, что во всех трех случаях имманентность может быть как чистая, т. е. замкнутая в грамматическом субъекте, так и распространенная, расширенная за счет дополнений, к которым субъект находится в разнообразных отношениях: принадлежности/участия, обращенности, локативности, и даже за счёт предикатива:

Виды событийности и виды имманентности

Вид Непереходность событийности	Чистая имманентность	Распространенная имманентность
Состояние как форма существования его носителя	Es regnet / schneit. Die Blume blüht. Das Kind schläft.	Er sitzt im Sessel. Er hat ein Haus / Fieber. Das Buch gefällt ihm. Das Buch besteht aus 10 Kapiteln.
Процесс как изменение, протекающее на носителе событийности	Die Blume verblüht. Er erkrankt / errötet / wacht auf / schläft ein. Das Haus wird.	Es wird heiß. Er wird Deutschlehrer. Er bekommt eine Fünf. Er begegnet seiner ersten Lehrerin.
Действие-занятийность	Er/man schläft/ lacht/ hustet/ steht auf/ arbeitet.	Er hilft ihr. Wir gedenken der Toten. Wir sorgen für die Umwelt. Er liegt in der Sonne (=sonnt sich). Er spielt Fußball / Schach. Er fährt Auto.

По словам Х. Бринкмана, непереходные глаголы всегда ограничены сферой субъекта; если есть другие участники ситуации, то субъект с ними может быть в любых отношениях за исключением прямого воздействия. Примеры в Таб.3 показывают, что дополнения могут быть во всех трёх косвенных падежах, а также предложные, но это всегда объекты, не подвергающиеся изменению, не охватываемые событием: объект содержания, адресат, локатив и др.

Помня о двух необходимых условиях для безличного пассива – сем «деятельность-занятийность» и «человек» – ответим на вопрос: от каких групп непереходных глаголов образуется безличный пассив?

1) От одновалентных синтаксически непереходных глаголов чистой имманентности. По Х. Бринкману, эта группа глаголов представляет «событие как „Lebensäußerung des Menschen/проявление жизни человека“»: leben, atmen, schlafen, lachen, weinen, klagen, trauern, jammern, stöhnen, seufzen, jubeln, jauchzen, reden, schreien, ausschlafen; сюда же относятся занятия человека из мира игры и спорта: spielen, tanzen, turnen, schwimmen, segeln, rudern, paddeln, angeln, wandern, basteln; flöten, geigen, способ передвижения человека: schlendern, laufen. В эту же группу входят возвратные глаголы занятий типа sich beeilen, sich ausruhen. Общее для всех глаголов в том, что активность остаётся в сфере субъекта.

Примеры: *In Potsdam wird nicht gelaufen. In Potsdam wird geschlendert [Hörbeleg]. Es stimmt schon nachdenklich, was man/frau so alles auf sich nimmt, um diesem Bild zu entsprechen. Da wird gefastet und gehungert, gejoggt und geturnt, nur um wenigstens ein bisschen so auszusehen, wie die Models in ihren Haute Couture-Klamotten. Bei uns wurde sich gewaschen und einmal in der Woche wurde gebadet.*[9].

2) От двух- и трёхвалентных синтаксически непереходных глаголов, имманентность события в которых расширена/распространена за счёт выхода из сферы субъекта на

- дополнения в дативе: helfen, danken, folgen, verzeihen, gehorchen, dienen, beistehen, lauschen, glauben, vertrauen, nachgeben, ausweichen; widersprechen, widerstreben, trotzen, zürnen, fluchen, drohen; zusehen, zuhören, zulächeln; zusagen, zustimmen:

Es wurde regelmäßig dem Wunsch der Mitglieder gefolgt, in welchem Ortsverband sie eintreten wollen. Es wird den Schlägen nicht offen getrotzt, sondern immer eleganter ausgewichen. [9].

- дополнения в генитиве: gedenken: *Es wurde der Opfer des Krieges gedacht.*

- предложные дополнения, например:

Тип „Тätigkeitsverb + nach Dat.“: jagen, fragen, rufen, suchen, forschen, fahnden:

Es wird noch nach einem Projekt gesucht, das man in Sri Lanka unterstützen will. [9].

Тип „Тätigkeitsverb + auf Akk.“: antworten, hoffen, lauern, rechnen, bauen, achten, aufpassen, hinweisen, verweisen:

Dann wird nur auf die demokratische Tradition des Landes angestoßen. Es solle stärker auf ihre individuelle Situation eingegangen werden, auf ihre gesundheitlichen oder familiären Probleme. [9].

Тип „Тätigkeitsverb + über Akk.“: lachen, weinen, jubeln, klagen, jammern, stöhnen; scherzen, spotten, schimpfen, sich beschweren, sich beklagen; nachdenken, grübeln, reflektieren; sprechen, reden, schreiben, berichten, informieren, diskutieren:

..., wenn in Krisenzeiten über Arbeitskosten und Werksverlagerungen zwischen Belegschaft und Management gestritten wird. [9].

Тип „Тätigkeitsverb + mit Dat.“: verkehren, umgehen, verhandeln, sich beschäftigen, spielen, ringen, korrespondieren, kommunizieren, telefonieren, reden: *Mit dem geliebten Partner wird am lieblosesten geredet* [9]. *Spielerisch wird sich dort mit Fragen rund um das Thema Müll beschäftigt* [10].

В отличие от первой группы, где с семантической точки зрения выражается das Sosein des Menschen, здесь устанавливается отношение между человеком и объектом (Beziehung) или обращенность человека к другому человеку (Hinwendung zum anderen Menschen).

3) От двухвалентных синтаксически непереходных глаголов со значением движения как изменения собственного положения в пространстве: gehen, reisen, wandern, fahren, fliegen, reiten, marschieren, steigen, fliehen, springen, starten, landen, ausgehen, einsteigen, aussteigen по типу Ich reise nach München или направленного движения по отношению к объекту. Эти глаголы имеют при себе обстоятельства, указывающие на направление движения активного

субъекта и отвечающие на вопрос *wohin*. Здесь, как и в случае 2, имманентное событие открыто в сфере субъекта и через обстоятельства локализуется в пространственно-временной действительности: „... ist der immanente Prozeß nur über den Subjektbereich hinaus geöffnet“ [8, s. 214, 213]: *Jedes Jahr wurde ans Meer gereist. Es kann sogar so weit gehen, dass auf den Tisch geschlagen wird.* [9].

4) От формально переходных, но семантически непереходных глаголов, т.е. от глаголов, имеющих дополнение в аккумулятиве, которое не является, однако, внешним объектом, как в случае с глаголами воздействия, и не может стать подлежащим пассива. В первом варианте этот аккумулятив является глаголом содержания (Inhaltobjekt) *Karten / Ball / Fußball / Schach / Klavier/ Musik spielen*, где *spielen* = *Karten /Fußball / Schach* и т. д. Содержание игры раскрывается в существительных. Другие примеры: *Schi /Schlittschuh laufen; Auto / Taxi / Ski fahren*. Для *Geige spielen* есть разговорный синоним *geigen*, для *Ball spielen* – *ballen*, которые представляют собой глаголы первой группы. Аналогично при необходимости язык мог бы образовать от существительных глаголы типа *fußballen, klavieren* и т. д. Второй случай аккумулятива, являющегося частью единой неразложимой структуры, интерпретируемой как непереходная, представлен дополнениями при функциональных глаголах в составе Funktionsverbgefüge: *Bezug nehmen = sich beziehen, Rücksicht nehmen, Kritik üben, Folge leisten*:

Im Familienkreis wurde gefrühstückt, gewaschen, geputzt, Urlaub gemacht und Auto gefahren. Für wen ist es eigentlich wichtig, wie Abschied genommen wird? Im Freizeitpark wird gegrillt oder Tennis gespielt [9].

5) От семантически переходных глаголов (глаголов воздействия) без объекта воздействия, другими словами, абсолютное (безобъектное) употребление семантически переходных глаголов: *bauen, malen, studieren, lesen, schreiben, dichten, komponieren, schnitzen, kochen, waschen, bügeln, nähen, fegen*. В этом случае второй актант не обозначен, остаётся вне поля зрения и глагол переходит в класс непереходных глаголов деятельности-занятости, когда внимание сосредоточено на субъекте. Х. Бринкман приводит такой пример: Если кто-то на вопрос „Was machst du in den Ferien, wenn es regnet?“ отвечает: „Dann lese ich.“, то здесь речь как раз идёт о занятии (что читает этот человек, не важно, важно само занятие) [8, s. 541].

Vor der Party wird auch hier erst einmal gediegen gegessen, und zwar ab 19 Uhr in der 7. Etage. Es wurde gehämmert, gesägt, geklebt, getüftelt und gemalt - die wundervoll poetischen und selbst gebastelten Bühnenbilder verleihen den Auftritten von Philipp Poisel einen besonders charmanten Zauber. [9].

Поскольку процессуальный пассив (как личный, так и безличный) представляет собой процесс воздействия (Vorgang einer Handlung) или процесс действия-занятости (Vorgang einer Tätigkeit), то он тоже должен быть признан непереходной конструкцией, в которой, однако имманентность кажущаяся, поскольку процесс вызван внешним фактором. Разные виды непереходности демонстрирует табл. 4.

**Виды непереходности на примере глаголов действия-занятости
и процессуального пассива**

Вид непереходности	Пример	Языковая манифестация
Чистая имманентность	Er/man schläft, lacht, hustet, steht auf, arbeitet.	от одновалентных непереходных глаголов
Имманентность, распространенная за счёт выхода из сферы субъекта	Er/man hilft, dankt ihr. Er/man gedenkt der Toten. Er/man wartet auf sie. Er/man geht in die Schule.	от неперех. глаголов с дополнением в дативе, генитиве или предложным доп./обст.
Имманентность как редуцированная переходность	Er/man baut, malt, bügelt, liest, studiert, schreibt.	От переходных глаголов в абсолютном употреблении
Кажущаяся имманентность, т.к. она – следствие воздействия извне	Das Haus wird gebaut/ ausgebaut / renoviert / saniert / abgerissen.	процессуальный пассив от глаголов воздействия как семантически переходных глаголов
	a) Es wird geschlafen / gelacht / gehustet / aufgestanden / gearbeitet.	процессуальный пассив от глаголов занятости как семантически
	b) Es wird ihm gedankt / auf ihn gewartet. Es wird in die Schule gegangen. c) Es wird gebaut /gemalt/ gebügelt/ gelesen / studiert.	непереходных глаголов

1. Гух Ж. К. Представление пассива в трудах современных немецкоязычных лингвистов // Двадцать третья годовичная сессия Ученого совета Сыктывкарского государственного университета имени Питирима Сорокина (Февральские чтения) : сборник материалов. Сыктывкар: Издательство СГУ им. Питирима Сорокина, 2016. С. 258–264.
2. Гух Ж. К. Связь языковых и когнитивных структур на примере категории залога в современном немецком языке // Вопросы когнитивной лингвистики. 2010. № 4. С. 83–97.
3. Гух Ж. К., Рыкова А. А. Безличный пассив немецкого языка в сопоставлении с другими залоговыми формами на основе трёхуровневого анализа // Проблемы модернизации языкового образования. Иностранные языки [Электронный ресурс]: Всероссийская научно-практическая конференция (с международным участием)

- памяти профессора Б. П. Годунова. Сыктывкар: Изд-во СГУ им. Питирима Сорокина, 2020. С. 126-134.
4. Комлев Н. Г. Словарь иностранных слов. М.: Эксмо, 2006.
 5. Петунин В. С. Практикум по грамматике немецкого языка. Функционально-познавательный подход : учеб. пособие. Сыктывкар: Коми госуд. педагог. институт, 1997. 156 с.
 6. Петунин В. С. Экстраполяция медиумного субъекта «es» на объект воздействия // Проблемы модернизации языкового образования. Иностранные языки [Электронный ресурс]: Всероссийская научно-практическая конференция (с международным участием) памяти профессора Б. П. Годунова. Сыктывкар: Изд-во СГУ им. Питирима Сорокина, 2020. С. 142-149.
 7. Ярцева В. Н. Взаимоотношение грамматики и лексики в системе языка // Исследования по общей теории грамматики. М.: Наука, 1968. С. 5–57.
 8. Brinkmann, H. Die deutsche Sprache. Gestalt und Leistung. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, 1962. 938 S.
 9. Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache [Электронный ресурс]. URL: <https://www.dwds.de/> (дата обращения: 15.05.2020).
 10. Reflexivpassiv // Variantengrammatik des Standarddeutschen (2018). Ein Online-Nachschlagewerk. Verfasst von einem Autorenteam unter der Leitung von Christa Dürscheid, Stephan Elspaß und Arne Ziegler. [Reflexivpassiv]. Open-Access-Publikation [Электронный ресурс]. URL: <http://mediawiki.ids-mannheim.de/VarGra/index.php/Reflexivpassiv> (дата обращения: 28.05.2020).

Ж. К. Гух,
к. филол. н., доцент
институт иностранных языков
СГУ им. Питирима Сорокина
г. Сыктывкар, Россия

А. А. Рыкова,
студентка 5 курса
институт иностранных языков
СГУ им. Питирима Сорокина
г. Сыктывкар, Россия

БЕЗЛИЧНЫЙ ПАССИВ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В СОПОСТАВЛЕНИИ С ДРУГИМИ ЗАЛОГОВЫМИ ФОРМАМИ НА ОСНОВЕ ТРЕХУРОВНЕВОГО АНАЛИЗА

В статье представлены результаты трехуровневого анализа безличной пассивной конструкции в немецком языке, а именно морфологический, структурно-синтаксический и функционально-семантические аспекты этого грамматического явления.

Ключевые слова: немецкая грамматика, категория залога, пассивный залог, безличный пассив.

Zh. K. Gukh,
PhD in Philology, Associate professor
Institute of Foreign Languages
Pitirim Sorokin Syktyvkar State University
Syktyvkar, Russia

A. A. Rykova,
5th year student

IMPERSONAL PASSIVE CONSTRUCTION IN THE GERMAN LANGUAGE COMPARED WITH OTHER TYPES OF VOICE ON THE BASIS OF THREE-LEVEL ANALYSIS

The article provides results of a three-level analysis of the impersonal passive construction in the German language, namely the morphological, structural-syntactic and functional-semantic aspects of this grammar pattern.

Keywords: German grammar, category of voice, passive voice, impersonal passive constructions.

В современном немецком языке категория залога является одной из центральных проблем, что связано с наличием многих спорных вопросов. К ним относятся интерпретация залога, определение залоговой семантики, количества выделяемых залоговых форм, их сочетаемость с учетом семантических и функциональных особенностей. В немецком языке традиционно выделяется активный и пассивный залог.

В существующей классификации пассивного залога немецкого языка особое место отведено безличному пассиву: «*Hier wird nicht geraucht!*», «*Es wurde viel getanzt.*», «*Sonntags wird nicht gearbeitet.*», который отличается по своей специфике от остальных видов пассива как на морфологическом и структурно-синтаксическом, так и на функционально-семантическом уровне. Актуальность обращения к данному грамматическому явлению определяется также тем, что оно активно используется носителями языка, а в русском (родном) и английском (первом иностранном) языках нет аналогичного грамматического явления. В связи с этим цель настоящей статьи заключается в изучении морфологических, структурно-синтаксических и функционально-семантических особенностей безличного пассива в сопоставлении с другими залоговыми формами. При этом мы придерживались трехуровневого анализа, состоящего, с точки зрения В. С. Петунина, из морфологического, структурно-синтаксического и функционально-семантического уровней [2, с. 418-422].

Трёхуровневый анализ безличного пассива начинается с морфологического как наиболее простого и лежащего на поверхности. Активный залог образуется от полнозначного глагола (в некоторых временах индикатива и конъюнктива с использованием вспомогательных глаголов *sein*, *haben* и *werden*) и может быть использован во всех временах и наклонениях немецкого языка. Любой глагол имеет форму активного залога. Исследовав морфологический уровень пассивного залога, мы можем сказать, что существует три вида пассивных конструкций, а именно *werden*-пассив, *sein*-пассив и *bekommen*-пассив. Все пассивные конструкции имеют аналитическую форму и образуются с использованием вспомогательного глагола (*werden*, *sein*, *bekommen*) и причастия второго полнозначного глагола. Общим для всех залоговых форм является возможность их

использования как в финитной, так и в нефинитной сфере (*ruft – wird gerufen, rufen – gerufen werden*). Отметим, однако, что не каждый глагол имеет пассивную форму. Мы выяснили, что безличный пассив образуется с помощью вспомогательного глагола *werden* и второго причастия полнозначного глагола, т.е. безличный пассив – часть *werden*-пассива, или процессуального пассива. Используемый полнозначный глагол в *werden*-пассиве может быть как переходным, так и непереходным. В первом случае парадигма таких глаголов либо полная, либо неполная. Полная парадигма характерна для глаголов, вспомогательный глагол которых в пассивной конструкции может быть использован во всех лицах и числах (например, *anrufen, einladen, fragen*). В отличие от первой группы глаголов, существует ряд глаголов, которые при переходе в пассивную форму имеют неполную, или дефектную в плане лица парадигму. Это означает, что в составе их парадигмы отсутствуют одна или несколько словоформ в силу невозможности их образования (например, *bauen, schreiben, lesen* ограничены третьим лицом единственного и множественного числа). В одном случае спрягаемый вспомогательный глагол всегда стоит в 3-м лице единственного числа. Именно такой пассив принято называть безличным, или бессубъектным.

На структурно-синтаксическом уровне мы обнаружили, что во время пассивизации происходит так называемая «перемена», «поворот» или реверсия (*Umkehrung*) [10, s. 234]. В прототипических предложениях с активным залогом, образованным от переходного глагола, присутствует подлежащее (а именно деятель), а также дополнение в аккузативе (объект воздействия). При преобразовании активного залога в пассивный дополнение занимает положение подлежащего, в то время как подлежащее (деятель) может быть добавлено с помощью предлога *von* либо опущено вовсе. При этом дополнения в родительном, дательном падежах, которые также могут присутствовать в предложении с активным залогом, в пассивной конструкции остаются неизменными. Например, *Der Lehrer schenkt dem Schüler das Buch.* → *Das Buch wird dem Schüler vom Lehrer geschenkt.* [9, s. 167].

В предложениях в активе встречаются, согласно классификации видов подлежащего В. С. Петунина, пять видов (личное, псевдоличное, неопределённо-личное, безличное, формальное), в личных пассивных конструкциях возможны три вида подлежащих (личное, псевдоличное, неопределённо-личное), в то время как в безличном пассиве подлежащим, если оно есть, является формальное подлежащее *es*. Формальное *es* «выступает в функции заполнителя – маркера первого места в предложении (*Platzhalter*), а точнее *Leerplatz-Halter*» [3, с. 45]: *Es wird hier nicht geraucht! Es wurde mir nicht geantwortet. Es ist von deinen Problemen gesprochen worden.* Точка зрения В.С. Петунина отличается от той, что придерживаются такие авторы, как Е.И. Шендельс [4, с. 72], Б. Штрекер [12], Х. Ледерер [11, s. 103]. Они полагают, что *es* не является грамматическим субъектом предложения, доказывая это тем фактом, что местоимение *es* отсутствует в предложениях, если «*prefield/Vorfeld/предполье*» (первое место в предложении) занято чем-

то другим: *Wurde dir nicht geantwortet? Er erzählte, dass von deinen Problemen gesprochen wurde. Ich ärgere mich, weil mir nicht geholfen wurde.* [11, s. 103]. Эти различия объясняются тем, что понимается авторами под подлежащим. Несмотря на это подтверждается, что безличный пассив имеет право также называться бессубъектным, так как *es* играет роль формального субъекта. Оно, однако, элиминируется, если первое место в предложении занимает другим компонентом предложения:

- 1) обстоятельством места, времени или причины, выраженным наречием или предложной фразой: *Hier / heute / wegen der Gefahr wird nicht geraucht.*
- 2) дополнениями в генитиве или дативе или предложными дополнениями, т.е. обязательными актантами глаголов с предложным управлением или актантом в дативе/генитиве: *Der Toten (Gen.) wird (von uns) gedacht. Den Eltern (Dat.) wird immer vertraut. Auf den Zug (Präpositionalobjekt) wurde zwei Stunden gewartet.* [9, s. 167; 11, s. 102];
- 3) *von*-фразой: *Von ihnen wurde nicht gedankt. Von drei Komplizen wurde ihm geholfen.* [12];
- 4) причастием вторым полнозначного глагола пассива: *Gebetet wird mit aneinandergelegten Händen, nicht die Finger verschränken.* [8, s. 19]
- 5) союзом в придаточном предложении: *Ich ärgere mich, weil mir nicht geholfen wurde.* [11, s. 103];
- 6) придаточным предложением: *Wird der Fahrpreis erhöht, wird noch weniger Taxi gefahren* [8];
- 7) второй – именной – частью сочетаний с функциональными глаголами (Funktionsverbgefüge): *Schi wird hier im Norden regelmäßig gelaufen. Rücksicht wurde darauf nicht genommen.*

Согласно теории валентности *es* в безличном пассиве не входит в валентностную рамку и не принимается в расчёт, когда в грамматиках говорится об односоставном / одночленном, двусоставном / двучленном или трёхсоставном / трёхчленном пассиве [1, с. 130–137; 4, с. 63–72]. Так, синтаксическая классификации Г. Хельбига и Й. Буши (syntaktische Klassifizierung nach der Zahl der Glieder) содержит лишь обусловленные валентностью члены / компоненты предложения (обязательные и факультативные актанты), но не свободные распространители. По количеству членов в пассивной конструкции безличный пассив, согласно Г. Хельбигу и Й. Буше, может быть

1) односоставным, т. е. содержит только пассивную форму глагола: *Es wird getanzt.*

2) двусоставным, включающим пассивную форму глагола и дополнение в родительном или дательном падеже (Genitiv- oder Dativobjekt) или предложное дополнение (Präpositionalobjekt): *Der Toten wird gedacht. Dem Lehrer wird geholfen. Es wurde von den Zuschauern geklatscht.*

3) трёхсоставным, состоящим из пассивной формы глагола и двух дополнений, одно из которых может быть в родительном или дательном падеже или являться предложным дополнением, другое – *von*-/*durch*-фразой: *Dem Lehrer wird von uns geholfen.* [9, s. 162–163].

Безличный пассив может быть образован от одновалентных, двухвалентных и трехвалентных непереходных глаголов, выражающих человеческую деятельность. На основе работы Г. Хельбига и Й. Буши [9, s. 166–168] мы установили, что от одновалентных глаголов с неопределенно-личным подлежащим образуется односоставный безличный пассив: *Man tanzt. → Es wird getanzt.* От одновалентных глаголов с определенным личным подлежащим образуется двусоставный безличный пассив: *Die Zuschauer klatschten. → Es wurde von den Zuschauern geklatscht.* или *Von den Zuschauern wurde geklatscht.* В этом случае von-фраза при трансформации обязательно сохраняется. От мультивалентных (двухвалентных, трехвалентных) непереходных глаголов образуется двух- или трехсоставный безличный пассив: *Wir helfen dem Lehrer. → Dem Lehrer wird (von uns) geholfen.* *Wir sorgen für die Kinder. → Für die Kinder wird (von uns) gesorgt.* В этом случае von-фраза при трансформации является факультативным актантом, поэтому взята в скобки.

С точки зрения преподавания немецкого языка в школе и университете важно определиться, каким членом предложения является факультативный актант von-фраза. Г. Хельбиг и Й. Буша, Х. Бусман, Е. И. Шендельс, В. Юнг, О. И. Москальская полагают, что это предложное дополнение (Präpositionalobjekt, präpositionales Objekt). В немецкой грамматике существует также точка зрения, что von-фраза – вовсе не дополнение, а обстоятельство. Так, грамматика Дуден причисляет её (как и durch-фразу) к обстоятельствам (adverbiale Präpositionalgefüge, adverbial gebrauchte Satzglieder). Выделяя, как и Г. Хельбиг и Й. Буша, [9, s. 551–552] обстоятельства места, времени, образа действия и причины в широком смысле, в группу обстоятельств причины в широком смысле (Adverbiale Bestimmungen des Grundes) авторы пятого издания относят, в отличие от Г. Хельбига и Й. Буши, и von-/durch-фразы. В содержательном аспекте они представляет собой инициатора (того, кто вызывает что-то, является источником чего-то) или причину (Verursacher oder die Ursache (Agens) in Passivsätzen) и отвечают на вопрос „von wem?“, „wodurch?“ [7, s. 630–631]. Х. Альтман и С. Хайнеман, авторы учебного пособия „Prüfungswissen Syntax“, также отказывают von-/durch-фразе в функции предложного дополнения, исходя из того, что она не обусловлена валентностью (может быть элиминирована), т. е. не является актантом, следовательно, выполняет функцию обстоятельства („ein freies Adverbiale unbekanntes semantisches Typs, am ehesten ein Instrumental“ [5, s. 172]). Как следует из сказанного, вопрос о статусе von-фразы остаётся дискуссионным и в рамках данной статьи остаётся пока открытым.

Мы выяснили, что на синтаксическом уровне можем оперировать такими понятиями как подлежащее, сказуемое, дополнение, обстоятельство. Однако на семантическом уровне большинство авторов, например, О. И. Москальская [1, с. 126–137], Х. Бусман [6, s. 274], Г. Хельбиг и Й. Буша [9, с. 164–165], вводят в своих работах понятия *агенса* (деятель, источник действия, выраженного сказуемым) и *паиенса* (противоположное явление агенса, неактивный объект воздействия). Рассмотрим это подробнее.

Г. Хельбиг и Й. Буша, а также О. И. Москальская описывают семантику залоговых форм на основе семного анализа. Так, немецкие исследователи различия в семантике представили следующим образом:

	<i>prozessual</i>	<i>agensorientiert</i>
Aktiv	+	+
Vorgangspassiv	+	-
Zustandspassiv	-	-

Под компонентом значения *prozessual* понимается динамичность, противопоставленная статичности в пассиве состояния [9, s. 164]. Поскольку безличный пассив имеет место только в werden-пассиве, то процессуальность как семантический компонент присуща и безличному пассиву. Сема «процессуальность» встречается и в трактовке семантики пассивных форм О. И. Москальской. Так, личный процессуальный пассив (*zwei- oder dreigliedriges Passiv mit Subjekt*) имеет такие семантические компоненты, как „vom Patiens aus gesehen (Subjekt-Patiens) / событие видится исходя из пациента в функции подлежащего“, „Prozessualität/процессуальность“ и „+/- Nennung des Agens/ +/-называние агенса“. Безличному, или бессубъектному пассиву (*der subjektlose Passivsatz*) О. И. Москальская приписывает две семы: „von der Handlung aus gesehen (subjektlos)“ / «событие видится исходя из действия» и „Prozessualität“ / «процессуальность» [1, s. 130–134]. На наш взгляд, и немецкие грамматисты, и О. И. Москальская под процессуальностью понимают одно и то же, а именно динамичность. Заметим, что О. И. Москальская не представила семный состав актива. Компонент „von der Handlung aus gesehen (subjektlos)“ / «событие видится исходя из действия» позволяет сказать, что исследователь в этой форме видит действие.

В работе Х. Альтмана и С. Ханеман используется термин «диатеза», связанный с наличием или отсутствием языкового выражения для агенса. В соответствии с этим различаются активные диатезы (инструментальная, каузативная, каузативно-рецессивная) и пассивные диатезы, при которых активная форма глагола меняется на пассивную, одновременно вызывая изменение отношений в падежных ролях (*Umkodierungen der Kasusrelationen*) и изменение перспективы (*Perspektivenwechsel*), например, от описания действия к описанию процесса или состояния («*von Handlungsbeschreibung zu Vorgangs- oder Zustandsbeschreibung*») [5, s. 131]. Последнее утверждение, как показывает анализ приведенных примеров в реферируемой работе, касается *всех видов диатез* и представляется важным. Ибо изменение перспективы традиционно ассоциируется только с залогом, при этом принято считать, что агенс и пациенс из предложения в активе сохраняются в пассивном предложении, изменив лишь морфологический статус и функцию члена предложения. Х. Альтман и С. Ханеман уверены, что если изменения глагольных структур влекут за собой изменения в морфологических падежах, то это вынуждает нас и к новой интерпретации ситуаций в терминах

«изменение перспективы» и «изменение падежных ролей». Другими словами, авторы различают три вида перспектив / описания: Handlungs-, Vorgangs-/Geschehens- и Zustandsperspektive. Данные перспективы подразумевают только им присущие падежные роли актантов, входящих в валентностную рамку. Так, перспектива действия, по мнению авторов, предполагает обязательное наличие агенса в виде номинатива и пациенса в виде аккумулятива, т.е. все три критерия – действие, агенс, пациенс – взаимообуславливают и взаимодополняют друг друга. Преобразование предложения из актива в пассив (и конкретно в разные его виды) влечет за собой изменения во всех критериях. Поэтому авторы считают, что в werden-пассиве описывается не действие, а процесс (Vorgang), von-фраза теряет интерпретацию агенса [5, S. 136] и подлежащее в номинативе также не может трактоваться как пациенс, а получает новую падежную роль: „charakterisierte Entität“ / «характеризуемая единица» [5, s. 137]. Эта падежная роль (как ее обозначение, так и концепт) не является общепризнанной. Прежде всего, по словам Х. Альтмана и С. Ханеман, она связана с непереходными глаголами и занимает место субъекта в номинативе. Это касается и всех глаголов, которые в результате каких-либо преобразований в структуре стали непереходными (=«пассивными» [5, s. 137]): в результате редукции валентности (абсолютного прочтения: ср.: lesen и etwas lesen), каузативно-рефлексивной диатезы (например, sich öffnen от öffnen), werden- или sein-пассивизации. Предложения, в которых субъект выступает с падежной ролью „charakterisierte Entität“, являются типичными описаниями процессов и состояний.

Наибольшую ясность в положение дел вносит, на наш взгляд, концепция В. С. Петунина о видах событийности и семантических классах глаголов, на протяжении многих лет успешно применяемая при преподавании практической и теоретической грамматики немецкого языка в Сыктывкарском университете. К функционально-семантическому уровню В. С. Петунин относит такие понятия, как носитель событийности, его активность/пассивность, динамичность/пассивность события, (не)направленность на объект, различная комбинация которых даёт разные виды событийности [3, с. 18].

С точки зрения В. С. Петунина, существует четыре вида событийности: Zustand, Vorgang, Tätigkeit и Handlung. Каждый вид событийности реализуется через один из четырех семантических классов глаголов, а именно глаголы состояния, глаголы процесса, глаголы действия-занятости и глаголы воздействия (направленного действия).

Активный залог может быть образован от всех четырех семантических классов глаголов. Пассивные конструкции могут быть образованы только от глаголов действия-занятости и от глаголов действия-воздействия. В обоих случаях в активном залоге носитель событийности активен, событие динамическое. Однако, опираясь на труды В. С. Петунина, мы выяснили, что только такой семантический класс глаголов, как глаголы действия-занятости, могут образовывать безличные пассивные конструкции. Носитель событийности этого класса глаголов в активном залоге активен,

событие динамическое и не направлено на объект (как мы уже выяснили, безличный пассив образуется только от непереходных личных глаголов, т.е. не требующих дополнения в аккумулятиве, но обозначающих человеческую деятельность). При трансформации в пассив носителя событийности нет (формальный *es* «держит место» / *Platzhalter*), событие динамично, и именно оно находится в фокусе внимания – событие без его носителя. В то же время от глаголов воздействия могут быть образованы личные пассивные конструкции (*werden*-пассив и *sein*-пассив), в которых носитель событийности обозначен и характеризуется пассивностью, являясь носителем процесса (*Vorgangsträger*) или носителем состояния (*Zustandsträger*).

Безличный пассив, как и остальные пассивные конструкции – это аналитическая форма, полученная в результате сложения двух видов глаголов (вспомогательного и полнозначного), каждый из которых вербализует один из видов событийности. В безличном пассиве сопряжены процесс и действие-занятость. Аналитическая форма безличного пассива состоит из вспомогательного глагола *werden*, несущего такой вид событийности как процесс, а также второго причастия полнозначного глагола, который отражает такой вид событийности как действие-занятость. В результате сложения двух видов событийности безличные пассивные конструкции вербализуют *процесс занятости*, причем процесс вычленяется из действия, т.е. процесс из перспективы говорящего важнее. Отличительная семантическая особенность безличного пассива заключается в том, что он образуется только от глаголов человеческой деятельности [4, с. 72; 12].

Таким образом, в ходе исследования была выявлена специфика безличного пассива, а именно его морфологические, структурно-синтаксические и функционально-семантические особенности.

1. Москальская О. И. Теоретическая грамматика современного немецкого языка. М.: Академия, 2004. 352 с.

2. Петунин В. С. Алгоритм как технологическая основа анализа предложения на занятиях по практической грамматике немецкого языка // Двадцать шестая годовая сессия Ученого совета Сыктывкарского государственного университета имени Питирима Сорокина (Февральские чтения): Национальная конференция : сборник материалов [Электронный ресурс] / отв. ред. О.А. Сотникова, Л.И. Бушуева. Сыктывкар : Изд-во СГУ им. Питирима Сорокина, 2019. 1 опт. компакт-диск (CD-ROM).

3. Петунин В. С. Практикум по грамматике немецкого языка. Функционально-познавательный подход : учебное пособие. Сыктывкар: Коми госуд. педагог. институт, 1997. 156 с.

4. Шендельс Е. И. Практическая грамматика немецкого языка = *Deutsche Grammatik* : учеб. для I–III курсов ин-тов и фак. иностр. яз. 2-е изд., испр. М.: Высшая школа, 1982. 400 с.

5. Altmann H., Hahnemann S. Prüfungswissen Syntax. Arbeitstechniken – Klausurfragen – Lösungen. 4., durchges. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2010. 224 s.

6. Bußmann, H. Lexikon der Sprachwissenschaft. 2., völlig neu bearb. Aufl. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, 1990. 904 s.

7. Duden: Bd. 4: Grammatik der deutschen Gegenwartssprache / hrsg. u. bearb. v. Günther Drosdowski in Zusammenarbeit mit Peter Eisenberg. – 5., völlig neu bearb. u. erw. Aufl. – Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag, 1995. 863 s.
8. DWDS: Erpenbeck, Jenny: Wörterbuch, Frankfurt am Main: Eichborn Verlag 2004, S. 19 / Korpustreffer für "werden", aus dem Kernkorpus 21 des Digitalen Wörterbuchs der deutschen Sprache, <https://www.dwds.de/r?q=werden&corpus=korpus21&date-start=2000&dateend=2010&genre=Belletristik&genre=Wissenschaft&genre=Gebrauchsliteratur&genre=Zeitung&format=full&sort=date_desc&limit=100>, abgerufen am 22.04.2020; Die Welt, 08.05.2001 / DWDS-Wortprofil für „fahren“, erstellt durch das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache, <https://www.dwds.de/wp?q=fahren&comp-method=diff&comp=&pos=4&minstat=0&minfreq=5&by=logDice&limit=100&view=tableabgerufen> am 09.05.2020. (дата обращения: 09.05.2020).
9. Helbig G., Buscha J. Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Leipzig: Verlag Enzyklopädie, 1996. 735 s.
10. Jung W. Grammatik der deutschen Sprache. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, 1968. 518 s.
11. Lederer H. Reference Grammar of the German language. Based on Grammatik der deutschen Sprache by Dora Schulz and Heinz Griesbach. New York: Charles Scribner's Sons, 1969. 709 s.
12. Strecker B. Subjektloses werden-Passiv // Institut für Deutsche Sprache: "Systematische Grammatik". Grammatisches Informationssystem grammis. DOI: 10.14618/grammatiksystem Permalink: <https://grammis.ids-mannheim.de/systematische-grammatik/1068> (дата обращения: 28.05.2020). электронный.

Л. В. Мещерякова,

к. пед. н., доцент

*Омский государственный педагогический университет
г. Омск, Россия*

А. С. Волосенкова,

*Омский государственный педагогический университет
г. Омск, Россия*

ЯЗЫКОВАЯ МАНИПУЛЯЦИЯ В ЗАГОЛОВКАХ РУССКОЯЗЫЧНЫХ ГАЗЕТ

Манипулятивное воздействие — это способ борьбы за власть в нынешней социальной практике, по данной причине проблемы речевого манипулирования вырываются на 1-й план в сознании людей, вкладывающих гигантскую значимость в средства массовой информации. Неотъемлемой чертой заголовков является их предназначение, иначе говоря, материал представлен наиболее сенсационным образом, чтобы завлечь наибольшее количество читателей с использованием всевозможных языковых средств.

Ключевые слова: *манипуляция; дискурс; речевое воздействие; газетно-публицистический стиль; заголовки.*

LANGUAGE MANIPULATION IN THE HEADLINES OF RUSSIAN NEWSPAPERS

L. V. Meshcheryakova,

PhD, Associate professor

*Omsk State Pedagogical University
Omsk, Russia*

A. S. Volosenkova,

Omsk State Pedagogical University

Manipulative influence is a way of fighting for power in modern social practice, for this reason, the problems of speech manipulation come to the fore in the minds of people who attach great importance to the media. The characteristic features of headlines are their purpose, that is, the material is presented in the most sensational way to attract more readers using various language tools.

Keywords: manipulation, discourse, speech exposure, newspaper style, headlines.

Многие зарубежные и отечественные исследователи уделяют большое внимание понятию «манипуляция». При анализе этого явления мы опирались на следующие определения:

- «скрытое управление человеком против его воли, приносящее инициатору односторонние преимущества» [4, с. 618];
- эксплуатация, контроль и внедрение иных лиц в качестве объектов, вещей [5, с.192];
- «игра на особенностях людской природы и человеческих слабостях, которые обеспечивают «коммуникативную слепоту» реципиента, делают его пассивно-послушным в признании правоты коммуникатора» [1, с. 576].

Речевое воздействие рассматривается как коммуникативный акт и подразумевает присутствие субъекта, объекта и цели. Субъектом влияния или же иначе адресантом считается тот, кто пытается влиять на собеседника посредством речи. Объект принято именовать адресатом и считается им тот, на кого воздействуют. И. А. Стернин выделяет надлежащие цели общения:

- 1) информационная заключается в том, чтобы донести известие до адресата и убедиться, что оно получено;
- 2) предметная – получить, узнать что-либо или же поменять поведение собеседника;
- 3) коммуникативная применяется для установления и дальнейшего поддержания контакта с собеседником [3, с. 178].

Термин «речевое воздействие» обычно применяется в двух значениях. В общепринятом понимании это влияние на публику, осуществляемое при поддержке всевозможных речевых средств. По большей части, термин «речевое воздействие» применяется в узком смысле и формируется как «использование индивидуальностей устройства и функционирования перечисленных знаковых систем и, прежде всего естественного языка, для создания извещений, владеющих повышенной возможностью влияния на понимание и поведение адресата или же адресатов сообщения» [2].

Благодаря таким методам, как общенаучные способы исследования, описания, обобщения с элементами дискурсивного, контекстуального и контент-анализа текстов массовой коммуникации получилось выбрать и изучить заголовки в отечественных СМИ.

Материал в предложенной статье представлен 2 главными русскоязычными газетами «Аргументы и факты» и «Коммерсантъ». Заголовок – это то, что незамедлительно замечают читатели. В еженедельнике «Аргументы и факты» нередко применяются заглавия сенсационного характера на всевозможные темы: политика, экономика, общественные трудности т.д. (например, «Извращенцы в законе» (2012 г., № 47); «“Понаехавшими” могут стать русские» (2012 г., № 47); «Мигранты – строители или разрушители России?» (2012 г., № 43); «Построили страну воров?» (2013 г., № 19).

Кроме того, зачастую видятся шокирующие заглавия, которые имеют все шансы шокировать адресата, к примеру заглавие «Страна кайфует: попали в Вену!» (2008 г., № 19). Громкие заголовки, как правило, задевают читателей.

В заголовках еженедельника по-прежнему видны эллиптические конструкции, позволяющие корреспондентам транслировать наиболее весомую информацию, преподнести её немногословно и лаконично. Чаще всего в разделе «Я не понимаю» используются эллиптические предложения, представляющие собой ответы корреспондентов печатного издания на вопросы, которые интересуют читателей. Примерами эллиптических заглавий имеют все шансы быть следующие: “Доллару – конец?”, “За нелюбовь к народу – штраф?” (№ 17, 2011 г.), “Принцессу – в домохозяйки?” (№ 19, 2011 г.), “Когда жара?” (№ 21, 2011 г.)».

Ирония также действует как эффективный способ манипулирования: «В коридорах высочайшей власти беспокорство. В том числе и в Кремле не понимают, что делать с дураками <...> Молвят о чистке элиты. Как будто бы ловушки для дураков будут установлены при входах в Государственную Думу, Совет Федерации, в Белый дом...».

В представленной публикации также раскрывается техника семантических манипуляций, проявляющаяся в использовании кавычек: «МЧС Сахалинской области сообщает, что на острове сформировалась “нездоровая ситуация”: люди, напуганные слухами об угрозе радиации, массово скупают йод и йодсодержащие препараты».

Другое крупное российское издание – «Коммерсантъ», в котором также есть заглавия с манипулятивным действием на читателя. Одним из наиболее общеизвестных способов считается каламбур. В статье, посвященной неудаче Российской хоккейной сборной Чехии, используется заголовок: «Первый блин вышел чехам» [Алексей Доспехов, «Коммерсантъ», 06.05.2016]. В представленном случае наличествует двусмысленность в двух выражениях: «первый блин комом» означает провал, и «вратарский блин» – это широкая вратарская перчатка, которой вратарь отражает удары. Следует обозначить, что каламбур как способ манипуляции применим к русским и англоязычным заголовкам, однако иностранных СМИ он занимает 2-ое место, в отличие от отечественных, где этот метод не редкость.

Следующим способом выступает амфиболия, другими словами, двойственность или же двусмысленность. К примеру, «Туроператоры планируют отпуска» [04.05.2016]. Одновременно с этим, читателю непонятно, для кого запланированы праздники, для турагентов или для туристов.

Вследствие этого, проанализировав две различные газеты и их заголовки, мы можем сделать вывод, что манипуляция вероятна для различных целей, начиная от увеселительных и заканчивая значимостью воздействия в собственных целях и с целью привлечения людей для решения глобальных проблем. Стоит обозначить, что языковая игра в заголовках считается одной из самых эффективных в СМИ, поскольку от этого зависит не только настроение и последующая реакция читателя, но, прежде всего, желание адресата прочесть эту статью. Чем более дерзкое и провокационное заглавие, тем выше вероятность того, что статья станет прочитана и учтена для последующего осмысления.

1. Битянова М. Р. Социальная психология: наука, практика и образ мыслей : учеб. пособие. М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. 576 с.
2. Паршин П. Б. Речевое воздействие [Электронный ресурс] // Универсальная научно-популярная онлайн-энциклопедия «Кругосвет». URL: <http://www.krugosvet.ru/node/38583> (дата обращения: 02.02.2020).
3. Стернин И. А. Основы речевого воздействия: учеб. издание. Воронеж: Истоки, 2012. 178 с.
4. Шейнов В. П. Скрытое управление человеком. Минск: АСТ, Харвест, 2008. 816 с.
5. Шостром Э. Человек-манипулятор. Внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации. М.: Апрель-Пресс, Психотерапия, 2008. 192 с.
6. Аргументы и факты [Электронный ресурс]. URL: <https://aif.ru/gazeta/archive/edition/1> (дата обращения: 07.03.2020).
7. Коммерсант [Электронный ресурс]. URL: <https://www.kommersant.ru/daily> (дата обращения: 07.03.2020).

*S. R. Nedbailik,
PhD, Associate professor
Petrozavodsk State University
Petrozavodsk, Russia*

*R. I. Meltser,
DM, Professor
Petrozavodsk State University
Petrozavodsk, Russia*

ON THE PREHISTORY OF SMALL LITERARY GENRES

This article is devoted to the prehistory of epigrammatic art starting from the ancient Greco-Roman period. In this connection, a general overview of specific characteristics of epigrams as a small literary genre, genetically adjacent to epitaphs, is made in the work, considering, in particular, the features of their plots, composition, size, etc. Based on the results of a historic-literary analysis carried out, the author concludes that modern epigrammatic art,

having passed a long and complex path of evolution, inherits from its ancient forefathers the best traditions: originality, sharp humor, a sense of tact and measure, variety of forms, wealth of images, colorfulness of language.

Keywords: *epigram, small literary genre, antiquity, form, history*

С. Р. Недбайлик,

к. ф. н., доцент

Петрозаводский государственный университет

г. Петрозаводск, Россия

Р. И. Мельцер,

д. м. н., профессор

Петрозаводский государственный университет,

г. Петрозаводск, Россия

О ПРЕДЫСТОРИИ МАЛЫХ ЛИТЕРАТУРНЫХ ЖАНРОВ

Эта статья посвящена предыстории эпиграмматического искусства, начиная с античного греко-римского периода. В этой связи, в ней делается общий обзор специфических характеристик эпиграмм как малого литературного жанра, генетически примыкающего к эпитафиям, в частности, особенностей сюжетов, композиции, размера и т.д. Основываясь на результатах выполненного историко-литературоведческого анализа, автор заключает, что современное эпиграмматическое искусство, прошедшее долгий и сложный путь развития, унаследовало от своих древних прародителей лучшие традиции: оригинальность, острый юмор, чувство такта и меры, разнообразие форм, богатство образов, яркость языковой палитры.

Ключевые слова: *эпиграмма, малый литературный жанр, античность, форма, история*

As it is known, in accordance with literary gradation, the epigram, as well as the epitaph, are included in the group of small literary genres. Moreover, the deep connection between these two genre definitions is so obvious that, to confirm it, it would seem that there is no particular need to address their genesis. However, it is precisely the features of the historical development of ancient Greek-Roman traditions in European culture and literature that determined both the obvious similarities and specific differences of these forms. As for the main features of the epigram, they are very successfully recorded in the Dictionary of the ancient and new poetry of N.F. Ostolopov [4, p. 568], who has still not lost his depth and relevance: "Two parts make up an epigram accepted in its current meaning: One concludes a sentence of an object or thing that produced a thought; the other is the very thought or, so to speak, sharp word, which together can be called, as in other creations, a knot or a denouement. The rule itself, which states the need for witty imprisonment... in the epigram (as well as in the epitaph) was formulated as early as the 17th century. by the German literary critic Martin Opitz [2, p. 127]: « ... wit ... is especially evident in the conclusion, which must be different each time than we expect. In this, first of all, it consists».

According to encyclopedic notes, an epigram is a small satirical or didactic poem, a short inscription in verses or even prose, explaining the purpose of the monument, building or object. And taking into account the changes that have taken place gradually, it also makes fun of any particular person or event [3]. Originating in the era of antiquity, the epigram as a genre has been perfected for more than two

and a half thousand years before finally taking on the forms familiar to us. So, in prehistoric times, the epigram was a lyric poem of arbitrary content and very modest size, set forth by a combination of a hexameter and a pentameter [3; 5]. Later, the Romans Catullus and Martial gave the epigram a mocking, even sarcastic character, which today has become a defining feature of the genre. That is, over time, the main feature of the epigram was its character of a short, quick and witty joke, and, more often, ridicule. The ancient epigram at the dawn of its existence was descriptive and static, for it inherited a lot from its ancestor - the epitaph. Many ancient peoples existed and were widely distributed various inscriptions, primarily gift and tombstones. However, only in Ancient Greece they turned out to be the sources of that special and unique poetry, the same age or the younger contemporary of the Homeric epos, which survived the death of the ancient world and became the ancestor of all epigrammatic poetry of the new time.

At first the Greeks called epigrams (i.e. inscriptions) any texts on dedicatory gifts or on grave steles, but later this term was used only for poetic inscriptions, subdivided according to their content into epitaphs (gravestone inscriptions, literally translated from Greek –« above the grave») and initiatory epigrams. So, the first known predecessors of the true epigram were really just inscriptions denoting a real event, a concrete fact, the belonging of an object. Many of them had a clear address - they were applied on gifts to the gods, from whom the warlike Greeks asked for good luck in the upcoming battles, and women, despite all the achievements of ancient obstetrics, turned to the goddess Hera just in case for help in the upcoming birth. Following the initiates, tombstones appear – epitaphs. Perhaps it is precisely the requirements put forward to the epitaphs that determined the characteristic features for which small forms began to be so appreciated – laconism, emotional fullness, pithiness, brevity and philosophical content [4; 5]. Indeed, the shorter the text was, the easier the work of the carver turned out, which usually carved it on very hard material (ceramics, marble, iron). In a few words it was necessary to express love and sorrow, gratitude and pain of parting forever. This led to the development of a rational balance of brevity and semantic load. Legendary rules were formulated in sayings such as «nothing more», «measure in everything», etc. So, being concise in form and capacious in content, these miniatures have entered into classical literature at all times. The names of almost all the first authors of these small sized works are forgotten - copyright came much later. Although these anonymous epigrams and epitaphs in their popularity successfully competed with illustrious works of authorship, it took several centuries for the « father of history». Herodotus to flash the name of the author of one of the epigrams for the first time. The first famous writer of epigrams, as well as the epitaph, was Simonides of Keos, a recognized master of choral poetry (late VI – early V centuries BC) [5]. Archaic, but quite realistically sounding tombstones of eulogies perpetuated valor, for example, a hunting dog, a war horse or a running horse, describing their dedication, loyalty and, of course, speed qualities. Information about the ritual and ceremonial aspects of the ancient period is very scarce, which gives now, after the millennium, all these echoes of that time a special value. Accordingly, a rational and careful attitude towards them should extend to the poetics of small forms - both epigrams and epitaphs, brief testimonies

of the distant period of human life. It is curious that much more epigrams are associated with the name of Simonides of Keos than what he actually composed. Especially famous were the initiations on the graves of soldiers who fell during the Greco-Persian war. In that era, however, as at all times, quite often epitaphs were ordered to poets by the authorities and (or) citizens for polyandries - mass graves, where they buried « their life laid in the battles for freedom of the fatherland» [4, p.378]. The social and political significance of this small genre and its patriotic orientation were already quite obvious to society. The epitaphs themselves, as well as the epigrams that became their more popular branch, were to live forever, i.e. to accompany, at a minimum, the existence of a couple of next generations, in which these inscriptions on memorial objects usually still find an emotional echo. Only a few of them remained in grateful human memory forever.

In the first half of the III century. BC. had the work of Leonid Tarentsky, the most expressive in this direction. More than a hundred epigrams preserved in various anthologies testify to its great popularity not only in Greece, but also among the Romans and the Byzantines. His works were quoted by Cicero and Ovid, and this is an antique “quality mark” [6]. Readers highly appreciated Leonid's skill, as well as the originality, ingenuity and sophistication of his imagination. The epigrams of this author with historically possible completeness revealed the inner world of man of antiquity. In the five centuries that have passed since the famous inscription on the bowl of Nestor, the mute attribution of things has turned into the never-ceased voice of humanity.

Further development of the epigram occurs already in the poetry of ancient Rome and is associated with the work of Seneca, Catullus and Martial [1]. In particular, it was thanks to Martial (c. 40 - c. 104 AD), who created more than one and a half thousand epigrams and epitaphs, in which, according to Pliny the Younger, “there is a lot of salt and bile, but not less straightforward” [2, p. 126], the further distribution and development of this small genre was determined. So, F.A. Petrovsky [3, p.135], a well-known specialist in Latin inscriptions, noted that the peculiarity of the epigrams of the latter was even an overly frank expression of a negative attitude to a particular person, fact, decision. It was with the filing of Martial that the satirical direction of these literary forms developed. Epigrams in his work noticeably expand their content, including already author's confessions, and literary declarations, and landscape sketches, a description of the environment and individual objects. And also, of course, the selfless glorification of famous contemporaries and figures immortalized by history, open flattery to emperors and influential patrons, as well as a sincere expression of grief on the occasion of the death of loved ones. Speaking of Martial, it would be quite appropriate to recall what times he witnessed. I c. AD - The bloodiest and most depraved era in the history of Rome. These are formidable weekdays and endless holidays of Nero, Tiberius, Caligula, Domitian [6]. The disease, which subsequently decomposed the mighty organism of the Roman Empire, seemed to manifest itself here with its first violent outbreak. And talented poets, as a rule, are very sensitive to any changes in the world around them and the mood of the people who inhabit it.

The epigrams of Martial encompassed almost all aspects of the life of Roman society, so that his work enjoyed such great success among different

segments of the population. The epigrammatic system of this ancient author had a decisive influence on the further development of the genre, however, giving rise to lively disputes: the innovative nature of the epigrams of the Roman satirist and their unconventionality made zealots of customs and canons sometimes prefer the poems of Martial to the lyrical epigrams of Catullus [3, p. 145]. However, it was thanks to Martial that the satirical vocation was finally entrenched in the epigram. From Juvenal, prone to ruthlessly scourging vices, Martial is still noticeably distinguished by the cheerful humor of his work, the lack of authorial cruelty and anger. They are replaced by a mockery that does not deprive his poems of sharpness. It should be especially noted that those of the heroes of his miniatures who were not to his liking, the author never called his real names and did not inflict personal insults. Not every poet of the following centuries had such a sense of tact, worthy of all imitation.

In the sunset era of the Roman Empire, when the ancient urban civilization was already obsolete, and the role of cultural and educational centers to a certain extent began to play the Christian church and monasteries, satirical epigrams came to naught. The epigrams of the philosophical warehouse, as well as rhymed moral instructions, which were designed to maintain and strengthen Christian morality, advanced to the forefront. In other words, in this era, interest in the epigram did not cool, but there was a certain deviation in its orientation: medieval poets worked in Latin and Greek, willingly rewriting old, previously known miniatures. So, in fact, in the 9-10 centuries new literary traditions appeared, and extensive epigrammatic anthologies were compiled [3].

On the whole, having gone through a long, multi-stage and complex path of evolutionary development, starting from early antiquity, epigrams absorbed the most valuable and specific features of ancient culture. Born and in Ancient Greece, epigrams not only have inherited all the best classical features of ancestors, but become a unique, multi-style art, presented by brilliant masterpieces. Rightfully occupying one of the key places in literary criticism, this small genre has retained its significance and popularity till nowadays. As in ancient times, epigrams bear a considerable education charge, correcting the social behavior of people, forming their psychology, views and stereotypes, presenting an extremely large variety of topics and subjects, conquering the mind and imagination of people, lovers of art, presenting truly inexhaustible opportunities for creativity and serving as a guide for everyone who tries to master his art feather. Of course, this is due to the uniqueness and wide gamut of features that they initially possess as a genre.

1. Бронштейн Б. М. Ироническая и юмористическая поэзия. М., 2015. С. 124–287.
URL: <http://ironicpoetry.ru/authors/bronshteyn-boris/o-vozhishennom.html> (дата обращения: 12/01/2020).

2. Петровский Ф. А. Эпиграмма // История греческой литературы. М.: Изд-во АН СССР, 1980. Т.3. С.118–146.

3. Пронин В. А. Теория литературных жанров. М.: Изд-во МГУП, 1999. С.167–196.
URL: <http://www.hi-edu.ru/e-books/TeorLitGenres/vyvodn.htm> (дата обращения: 14.03.2020).

4. Словарь древней и новой поэзии / сост. Н. Ф. Остолопов. СПб : Изд-во РАН, 1972. Ч. 1. 534 с.

5. Чистякова Н. А. История античной литературы. М., 1992. С. 237–378.
6. Шульц И. Р. Поэзия древних греков и римлян. М., 1997. С. 113–125.

В. С. Петунин,
доцент
институт иностранных языков
СГУ им. Питирима Сорокина
г. Сыктывкар, Россия

ЭКСТРАПОЛЯЦИЯ МЕДИУМНОГО СУБЪЕКТА «ES» НА ОБЪЕКТ ВОЗДЕЙСТВИЯ

В статье рассматривается местоимение es в функции дополнения, считающегося в грамматиках формальным. Однако путем определенных трансформаций и привлечения функционально-семантических характеристик сказуемого возможно выявление у такого объекта семантики. Она оказывается идентичной семантике медиумного субъекта es. Это дает изучающим немецкий язык понимание необходимости употребления такого объекта и тем самым исключать интерференцию родного языка, где такой элемент отсутствует.

Ключевые слова: грамматика немецкого языка, функционально-семантическая взаимообусловленность дополнения es и сказуемого, каузативные глаголы, идентичность значений медиумных субъекта и объекта, родной язык.

V. S. Petunin,
Associate professor
Institute of Foreign Languages
Pitirim Sorokin State University Syktyvkar
Syktyvkar, Russian Federation

EXTRAPOLATION OF THE MEDIUM SUBJECT “ES” TO THE AFFECTED OBJECT

The article discusses the pronoun es in the function of the complement, which is often considered formal in grammars. However, through certain transformations and attraction of the functional-semantic characteristics of the predicate, it is possible to identify semantics of such an object. It turns out to be identical to the semantics of the medium subject es. This gives German learners an understanding of the need to use such an object and thereby eliminate the interference of their native language, where such an element is absent.

Keywords: German Grammar, functional-semantic interdependence of complement es and predicate, the identity of the meanings of the medium subject and object, causative verbs, mother tongue.

Программа подготовки бакалавра по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование» по профилю подготовки «Немецкий язык» ориентируется на цели, определяемые компетенциями УК-1, ОПК-7, ПК-4 и ПК-5, в том числе, на формирование у студентов системы знаний о грамматическом строе немецкого языка и умений правильного использования полученных знаний в процессе устного и письменного общения на немецком языке, включая будущую профессиональную деятельность обучающегося как учителя иностранного языка [5]. Существующее противоречие между

большим объёмом языкового материала и сравнительно небольшим количеством часов, отводимым на него, ведет к тому, что для изучения отбираются базовые явления иностранного языка, и за рамками рассмотрения остаются «асистемные». Последние, зачастую частотные в речевой практике, трактуются как исключения из правил и вводятся лексическим путём («так говорят!»). А иногда именно в такого рода деталях кроется то, что отражает специфику «иноязычной картины мира».

Данная статья посвящена одному из таких случаев, а именно грамматическому дополнению, выраженному местоимением *es* в сочетаниях, типа *es sich bequem machen*.

В речи студентов, даже на старших курсах, можно нередко услышать фразу **Mach dir im Sessel bequem!* Правильным вариантом, однако является: *Mach es dir im Sessel bequem!* (Примечание: здесь и далее звёздочкой * отмечены высказывания, содержащие ошибку).

Причина такой ошибки, а также необходимость употребления местоимения *es* в данном случае является предметом рассмотрения данной статьи.

Для удобства анализа высказывания преобразуем его (и далее все найденные нами примеры) в нейтральную форму. Под таковой мы понимаем высказывание, выраженное (1) через повествовательную аффирмативную форму; (2) в плане предикативных характеристик через нейтральные формы глагола (презенс, актив, индикатив); (3) в плане структурной достаточности ограниченное обязательной валентностью глагола.

С точки зрения валентности глагола, компонент *im Sessel* является свободным распространителем (*freie Angabe*) и может быть исключен. Элемент *dir* таковым не является. Иначе, при его элиминации, изменился бы смысл высказывания, поскольку местоимение *es* скорее всего соотносилось бы с существительным среднего рода, например: *So machen Sie Ihr Bett bequem wie ein Hotel in sieben einfachen Schritten...* Описанный технологический прием, с одной стороны, упрощает высказывание, позволяя сохранить при этом его событийно-содержательно-смысловой план (*Sachverhalt*), а с другой, выводит на поверхностный уровень отношения между его компонентами, латентно присутствующие в исходном. Приведенное выше высказывание после преобразования имеет вид: *Du machst es dir (im Sessel) bequem*. С точки зрения его морфологических и структурно-синтаксических характеристик, оно аналогично высказываниям, типа: *Sie gießt ihm das Glas voll*. *Der Kleine streicht seiner Oma ihren Zaun grün*. и т.д. Все эти три высказывания реализованы по одной морфолого-структурно-синтаксической модели:

Subjekt im Nom. (Подлежащее в номинативе)	–	Prädikat (сказуемое)	–	Objekt im Dativ (дополнение в дативе)	–	Objekt im Akkusativ (дополнение в аккузативе)	–	Objektsprädikativ (объектный предикатив)
--	---	-------------------------	---	--	---	--	---	--

Для достижения полного совпадения высказываний в морфологическом аспекте («для чистоты эксперимента») в двух последних примерах существительные можно подвергнуть прономинализации.

Обратная же операция по замене местоимений существительными возможна лишь частично. Попытка трансформации местоимения *es* в «нейтральном» исходном высказывании-трансформе формально возможна, но она приводит к изменению семантики последнего: *Mach es bequem und leicht...*, было бы равнозначно *Mach ... das Leben bequem und leicht – nicht nur in Sachen Kleiderwahl*.

Из этих рассуждений следует, что для понимания сути словосочетания *es sich bequem machen* недостаточно (только) морфологических и структурно-синтаксических характеристик. Причина возможности/ невозможности прономинализации в вышеприведенных высказываниях кроется в функционально-семантической нагрузке их компонентов. Поскольку речь в данной статье идет, главным образом, о дополнении, вспомним, что управление глагола является обозначением формальными языковыми средствами логико-семантических отношений между носителем событийности (субъектом) и его объектом. Эти отношения, в основном, реализуется через семантику глагола, а точнее, через такую характеристику последнего как вид событийности (*Geschehensart*). Мы выделяем, вслед за В. Флемингом [7, S. 839], – с некоторыми модификациями – четыре вида событийности: состояние (*Zustand*), процесс (*Vorgang*), действие-занятость (*Tätigkeit*) и действие-воздействие (*Handlung*). Они могут быть определены по следующим параметрам: (1) наличие/количество участников событийности и их роли; (2) характер событийности (динамичность/статичность); (3) вектор направленности событийности на объект или на субъект или его отсутствие; (4) активный или пассивный характер носителя событийности [3, с. 18].

Дополнительной характеристикой событийности является акциональность (*Aktionsart*), которая в лингвистике трактуется как способ протекания событийности. В частности, вид событийности «воздействие» может быть описан через следующий набор характеристик его компонентов: субъект (носитель событийности) активен, характер событийности динамичен, имеется направленность на объект. Характер воздействия на объект (акциональная характеристика) может носить каузирующий характер или не иметь такового. Попутно заметим, что в этом мы солидарны с Л. Н. Иорданской и И. А. Мельчуком, которые считают, что воздействие не обязательно включает в себя каузацию, но каузация не существует без воздействия. [2, с. 558]. В этой трактовке «каузирующее воздействие» есть воздействие субъекта на объект с вызовом в последнем изменений состояния, положения или формы и т.п. Другими словами, каузирующее воздействие субъекта (носителя событийности) переводит объект из «состояния 1» в «состояние 2». Из сказанного можно сделать и другой вывод: каждый каузативный глагол является глаголом воздействия, поскольку характеристика «воздействие» является для него базовой. В этом свете мы считаем каузативность глагола одной из возможных модификаций вида событийности «воздействие». Подробнее об этом: [3, с. 18–22, 66–67].

Это представление не противоречит и определению каузативности Г. Хельбигом и Й. Бушей, которые рассматривают каузативность как воздействие активного носителя событийности на объект с переводом/переносом последнего в другое, по сравнению с исходным, состояние/ другую локализацию [6, s. 73]. Поэтому в своей статье мы будем говорить о каузативности, имея при этом в виду и фактор «воздействие» как её основу.

Глагол *tachen* имеет широкую семантику, «перекрывающую», по сути, семантику всего класса каузативных глаголов, выступая для них в роли глагола-заместителя или (что то же самое в этом контексте) «прототипа-инварианта» [1]. Как таковой он представляет собой инвариантный образ-модель, схему определённой ситуации с ее участниками и отношениями между ними:

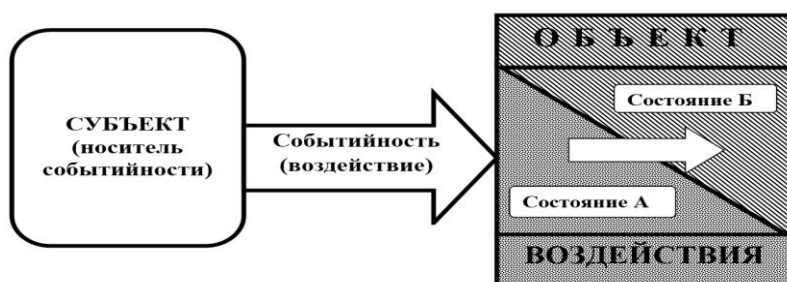
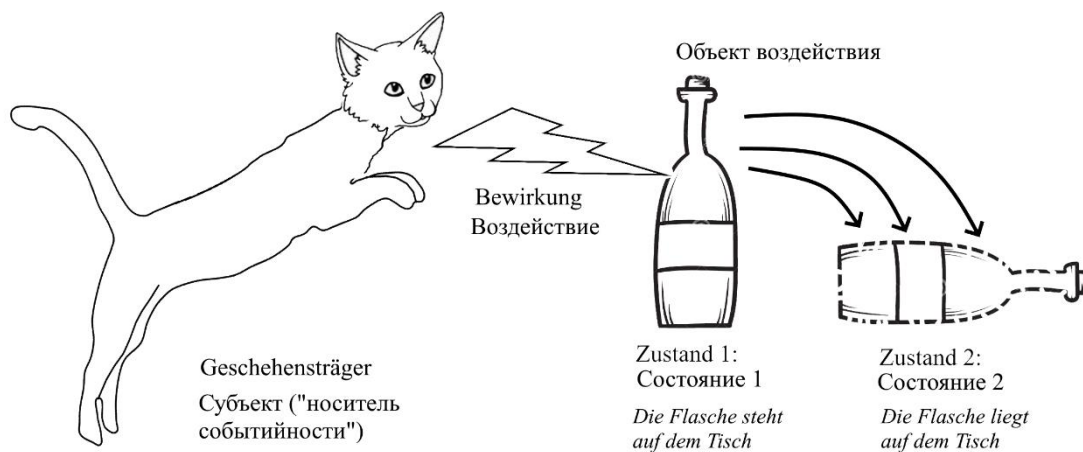


Схема 1. Модельное представление вида событийности «воздействие» с каузацией

В речи такая модель реализуется, наполняясь конкретными ситуативными компонентами и получая соответствующее лексическое и грамматическое оформление, не противоречащее этой модели:



Die Katze wirft die Flasche auf dem Tisch um.

Схема 2. Иллюстрация вида событийности «воздействие» с имманентным каузативным аспектом

Например, глагол «umwerfen» содержит сему «активный деятель», сему «объект», сему «воздействие» и сему «изменение положения предмета-объекта из вертикального в горизонтальное».

Приведем в этой связи и еще одно наблюдение: значения «воздействие» и «каузация» могут быть выражены нерасчленённо в одном глаголе

(синтетически) или распределены на несколько слов (аналитически). Первый из названных способов показан на схеме с глаголом *umwerfen*. Для глагола *machen* характерны оба способа.

Первый может быть показан на примерах из словаря *dwds.de*: *Sie macht* Носитель языка за счет соответствующих пресуппозиций и контекста может ситуативно актуализировать и дифференцировать значение глагола и происходящие с объектом-дополнением изменения (в данных случаях – это возникновение продукта):

Sie macht ihre Hausaufgaben = Sie erledigt ihre Hausaufgaben.

Sie macht Gedichte = Sie schreibt Gedichte.

Sie macht das Essen = Sie bereitet das Essen.

При втором, аналитическом, способе выражения каузативности изменения объекта, вызванные воздействием на него субъекта, формально эксплицируются через объектный предикатив: *Sie machte ihn eifersüchtig / ärgerlich / glücklich / arm / lächerlich / nervös* и т. п.

Таким образом, предикативная связь между ними латентно намечена, однако не получает формального выражения в виде полной предикатной конструкции. Скрытый предикат возможно вывести из глубинной структуры на поверхностную, путем соответствующих трансформаций: *Und was macht einen Mann nervös? Richtig, eine schöne Frau! → Eine schöne Frau macht einen Mann nervös. → Sie macht, dass er nervös wird.*

Трансформа содержит два эксплицированных предиката: 1) «*macht etwas*» является каузирующим и воздействующим фактором для 2) изменения поведения мужчины. «*Etwas*» в данном случае – вспомогательный «технический» компонент: *etwas = dass er nervös wird*, обусловленный обязательной валентностью глагола *machen*.

Имеется ещё и промежуточный вариант между первым и вторым случаями выражения каузативности глаголом *machen*. Он представлен следующими примерами:

Ich mache mir mein Zimmer selbst/ ich mache die Straße/ Ich mache mir die Wäsche. Здесь речь может идти о языковой экономии в разговорной речи. Скорее всего, сокращено было слово «*sauber*». Тем более, что тот же словарь [8] поясняет эти высказывания таким образом, соответственно: *Ich reinige mir mein Zimmer selbst / ich fege die Straße / waschen.*

Machen может выступать также в качестве «каузирующего» модификатора глаголов с иными событийными характеристиками. Здесь он синонимичен глаголам *lassen* и *veranlassen*, которые по своей семантике обозначают «вызов / инициирование некой ситуации (в примере подчеркнуто): *die Kuh tränken = die Kuh trinken machen = die Kuh trinken lassen/ veranlassen, dass die Kuh trinkt.* [7, S. 132, 445].

Приведем еще ряд подобных примеров: *Eine durchdringende Frostluft machte die Fensterscheiben in der geheizten Stube gefrieren.*
Was ist eigentlich Humor? ... Was genau macht uns lachen?
... die eigene Ratlosigkeit macht uns weinen.

Однако вернемся в аспекте сказанного к исходному примеру: *Sie macht es sich im Sessel bequem*.

Г. Хельбиг и Й. Буша рассматривают здесь объект *es* как формальный. Он, по их мнению, в значительной степени или полностью лишен функциональной нагрузки и встречается только в определенных выражениях [6, с. 400, 547]. Проведем, однако, анализ функционально-семантических характеристик компонентов указанного выше примера, и путем трансформаций выведем этот объект в «ударную» позицию. Для этого, используя описанную выше технологию, проведем преобразование высказывания, выведя на поверхностный уровень латентный предикат второй его части: *Sie macht* (фактор воздействия и каузативности) + *es wird ihr bequem* (изменение состояния объекта) → *Sie macht, dass es ihr bequem wird*.

В полученной трансформе *es* является, с синтаксической точки зрения, подлежащим, а *wird bequem* – сказуемым. В функционально-семантическом плане *es wird (ihr) bequem* определяется как вид событийности «процесс». [3, с. 18]. Последний может быть описан комбинацией следующих признаков: ненаправленностью на объект, динамичным характером событийности и пассивным ее носителем, который, по определению, выступает в роли среды, в которой/ на которой происходят изменения. Поэтому такой вид носителя событийности мы можем назвать «медиумным». Подобного рода носитель присущ и виду событийности «состояние», например: *Es ist kalt/ Es ist mir Angst und Bange*.

В одной из своих статей [4, с. 205–207] мы попытались наглядно показать суть «медиумного» носителя. Поставим к высказыванию *Es ist kalt* несколько некорректный вопрос «А что холодно?» (*Was ist eigentlich kalt?*). Вариант ответа «Всё холодно (*Alles ist kalt*)» будет неправильным, поскольку предполагает перечисление отдельных предметов: «Это, это и это (*das, das und das*)» с указанием на них пальцем. Ответ на некорректный вопрос, скорее, можно изобразить жестом, разведя руками вокруг себя на уровне глаз, как бы охватывая весь мир, поскольку мы чувствуем, что речь идет обо всей окружающей нас нерасчлененной среде. На нее невозможно показать пальцем как на отдельный предмет. Поскольку на уровне реализации (номинации) язык не находит лексической единицы с соответствующим лексическим значением для обозначения этого «участника» событийности, то такое указание на носителя производится только синтаксическими и морфологическими средствами. Местоимение *es* выступает в качестве подлежащего и выражено в его денотативном статусе, т.е. указывает на наличие предмета, не называя его.

Следовательно, в высказывании *Es ist/ wird ihr bequem es* выступает в роли «удобной, комфортной среды» среды (медиум). В каузальной трансформе *es* принимает функцию объекта воздействия, подвергающегося изменению. Объект в дативе (*ihr*) является объектом-получателем (*Zuwendgröße*): «Устрой себе всё так, чтобы тебе было удобно». Кстати, адресатом действия может быть не только его субъект, но и иное лицо: *Niemand macht es seinen schlimmsten Feinden so bequem wie wir*.

Из сказанного следует, что возможна экстраполяция характеристик «медиумного» носителя процесса или состояния на объект воздействия с теми же функционально-семантическими характеристиками.

Источник ошибки у русскоязычных обучающихся – опущение дополнения *es* – кроется в интерференции родного (русского) языка, где в высказывании отсутствует дополнение, аналогичное немецкому: *Она устроилась / уселась в кресле поудобнее*. Обучающийся полагает, что русская и немецкая фразы должны быть в морфологическом и структурно-синтаксическом аспектах идентичны, ошибочно принимая связку – «местоимение *sich* и глагол *machen*» – за возвратный глагол, идентичный русским *устроиваться / усесться*.

Отношения между членами русской конструкции достаточно прозрачны: *Она устроилась в кресле поудобнее* можно интерпретировать как *Она устроила её (=себя) в кресле поудобнее*. Здесь налицо возвратный глагол, который обозначает действие, исходящее от субъекта и направленное на объект, в качестве которого выступает сам субъект этого действия без объекта-адресата. Для наглядности покажем этот случай в противопоставлении другому, где субъект и объект не идентичны: *Она устроила / усадила ребёнка в кресле* (субъект ≠ объект).

Заметим, что *es* в функции «медиумного» объекта часто выступает в клише, например, *Mach's gut! / Machen Sie es gut!*, в том числе, и с другими глаголами воздействия: *Er wird es sicherlich weit bringen! / Ich zeig es dir!*

В заключение подчеркнём, что на примере конструкции *es sich bequem machen* видно, что немцы и русские могут по-разному видеть и воспринимать элементы одной и той же ситуации: русский устраивает себя в кресле, а немец создаёт себе условия для удобного сидения в кресле. Такого рода «национально окрашенное» мировосприятие находит соответствующее языковое оформление и, безусловно, должно учитываться при обучении языку.

1. Беляева Е. П. Прототипическая база семантики английских глаголов // Введение диссертации (часть автореферата). Автореферат по специальности ВАК РФ 10.02.04 - Германские языки [Электронный ресурс]. URL: <https://www.dissercat.com/content/prototipicheskaya-baza-semantiki-angliiskikh-glagolov> (дата обращения: 01.06.2020).

2. Иорданская Л. Н., Мельчук И. А. Смысл и сочетаемость в словаре. М.: Языки славянских культур, 2007. 672 с.

3. Петунин В. С. Практикум по грамматике немецкого языка. Функционально-познавательный подход : учеб. пособие. Сыктывкар, 1997. 156 с.

4. Петунин В. С. Семантика безличного *es* в функции подлежащего (об одной из трудностей в практической грамматике немецкого языка) // Человек. Культура. Образование. Сыктывкар: Изд-во СГУ им. Питирима Сорокина, 2015. № 3 (17). С. 197–207.

5. РПД по дисциплине «Немецкий язык: практика устной и письменной речи» [Электронный ресурс]. URL: [https://winhost.syktso.ru/DiscsList/EditRpd2/ПО_АН-44.03.05-1-2019/Модуль%20"Немецкий%20язык"](https://winhost.syktso.ru/DiscsList/EditRpd2/ПО_АН-44.03.05-1-2019/Модуль%20) (дата обращения: 01.06.2020).

6. Helbig G., Buscha, J. Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht/ G.Helbig, J Buscha, – 17. Auflage. Leipzig, Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt Verlag Enzyklopädie, 1996. 731 s.

7. Kleine Enzyklopädie. Die deutsche Sprache. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, 1969. 1174 S.

8. Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache [Электронный ресурс]. URL: <https://www.dwds.de/> (дата обращения: 01.06.2020).

Ю. И. Трофимова,

к. пед. н., доцент

институт иностранных языков

СГУ им. Питирима Сорокина

г. Сыктывкар, Россия

М. В. Душенкова,

студентка 5 курса

институт иностранных языков

СГУ им. Питирима Сорокина

г. Сыктывкар, Россия

СПЕЦИФИКА ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭКСПРЕССИВНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ АНГЛИЙСКИХ РЕКЛАМНЫХ СЛОГАНАХ

В статье представлен анализ экспрессивности языка современных английских рекламных слоганов и выявление в них гендерных особенностей.

***Ключевые слова:** реклама, слоган, гендерные особенности, средства выразительности.*

Y. I. Trofimova,

PhD, Associate professor

Institute of Foreign Languages

Pitirim Sorokin Syktyvkar State University

Syktyvkar, Russia

M. V. Dushenkova,

5th year student

Institute of Foreign Languages

Pitirim Sorokin Syktyvkar State University

Syktyvkar, Russia

SOME PECULIARITIES OF GENDER FEATURES OF EXPRESSIVENES IN MODERN ENGLISH ADVERTISING SLOGANS

The article presents an analysis of the expressiveness of the language of modern English advertising slogans and the identification of gender features in them.

***Keywords:** advertising, slogan, gender features, means of expressiveness.*

В современном обществе во всех сферах экономики и общественной жизни возрастает роль такого явления как реклама. Реклама позволяет людям

совершенствовать торговые отношения и маркетинг, распространять информацию о товарах и услугах, о способах их приобретения, и, соответственно, распространять сами товары, устанавливая контакт между потребителем и рекламируемым продуктом. Данная сфера деятельности направлена на удовлетворение человеческих потребностей, а выгоду из удовлетворения этих потребностей извлекают как потребители, так и производители.

Кроме того, реклама является источником социокультурной информации. Анализируя рекламные слоганы, учащиеся познают культуру носителей языка, их менталитета, обычаев, традиций, стереотипов, их стиля и образа жизни, закрепляя при этом языковые знания. Экспрессивность рекламного слогана прежде всего достигается за счет использования разнообразных лексических и стилистических средств языка, их удачного подбора и сочетания. Благодаря тому, что рекламные слоганы по большей части эмоциональны, их анализ, выявление гендерных особенностей и стилистических средств мотивирует учащихся.

Актуальность темы исследования обусловлена необходимостью изучения текстов рекламы с позиций гендерной лингвистики как в плане их гендерной актуализации, так и в аспекте проявления языковой личности мужчины и женщины в рекламных слоганах как отражение гендерной картины мира. Такой подход позволит полно представить специфику рекламных слоганов как психолингвистического, социокультурного и гендерно-ориентированного феномена, выявить особенности проявления гендерного аспекта рекламных слоганов с точки зрения экспрессивности английского языка.

Целью работы является исследование гендерных особенностей в современных английских рекламных слоганах с позиции экспрессивности языка, выявление стилистических приемов и экспрессивных особенностей.

Теоретической базой исследования послужили труды И. П. Ильина, И. В. Арнольд, Т. Б. Рябовой, А. В. Кириллиной, И. Морозовой, А. Клендара, О. А. Ксензенко, Е. О. Менджерицкой, Е. А. Елиной, В. И. Коваль, В. В. Волковой и др.

Объектом исследования являются англоязычные рекламные слоганы компаний, ориентированные на мужчин и женщин. Слоганы отбирались на сайтах компаний Audi, Chevrolet, BMW, Renault, KIA, Lexus, Chanel, Dove, NIVEA, L'Oreal, Revlon, Camay, Max Factor и др.

Достоверность результатов исследования и обоснованность теоретических положений обеспечиваются анализом языкового материала в объеме 100 англоязычных рекламных слоганов, а также применением комплексных методов исследования.

Практическая значимость заключается в том, что полученные результаты можно использовать на практических занятиях по стилистике и анализу текста, в курсах по гендерной лингвистике.

Слоганы используются во всех видах рекламной коммуникации, так как они привлекают внимание целевой аудитории, вызывают положительные

ассоциации к имиджу компании, бренду, товару или услуге и стимулируют продажи.

Согласно словарю рекламных терминов, слоган – это «спрессованная до формулы суть рекламной концепции, доведенная до лингвистического совершенства запоминающаяся мысль» [5]. Соответственно, слоган должен содержать уникальное предложение для потребителя, а также иметь такую «словесную оболочку», которая не вызовет отторжения у целевой аудитории, а наоборот, будет оригинальной, легко читаемой – такой, которая будет вызывать интерес у каждого.

Функции слогана схожи с функциями рекламы в целом. А. Д. Кривоносов называет функциями слоганов аттрактивность и информативность [4, с. 24]. Аттрактивность – это способность привлечения внимания и меморизации (запоминания) информации. Эти функции совпадают с функциями рекламы – воздействующей, которую можно определить как совокупность эмотивной, эстетической и убеждающей функций; и информативной, которая заключается в сообщении необходимых данных об объекте рекламы [5, с. 273].

Упомянутые функции реализуются в слогане на всех языковых уровнях: на уровне лексики, грамматики и фонетики. Основной целью слоганов является выделение бренда, компании или продукта среди конкурентов, воздействуя на сознание и даже чаще подсознание покупателя. Информация, представленная в слогане, затрагивает, но не отображает объективно такие характеристики рекламируемого объекта (услуги, продукции, компании), как тип объекта, отличительное качество товара, эффективность использования и др. Поэтому воздействие на объект рекламы осуществляется за счет эмоциональной составляющей и для ее создания используется целый набор средств выразительности.

Помимо этого, в настоящее время реклама постоянно применяет стереотипы для того, чтобы побудить потребителей покупать. Разрабатывая современные рекламные кампании, специалисты прибегают к различным группам стереотипов для решения соответствующих задач. Наиболее универсальной, зачастую наиболее эффективной в применении и, следовательно, наиболее часто используемой является группа гендерных стереотипов – сформированных в культуре обобщенного познания о том, как действительно ведут себя и мыслят люди разного пола [2, с. 104]. В основе гендерно-ориентированных рекламных текстов лежат стереотипы, сформированные на представлениях о мужественности и женственности. А поскольку стереотип «выделяет статистически среднее мнение, задает норму, упрощенный или усредненный до предела образец социально одобряемого или социально допустимого поведения», язык рекламы подстраивается под них [1, с. 4]. Так, проявление гендера можно увидеть как в прямом обращении рекламного сообщения к женщине или мужчине, так и в сочетании всех языковых характеристик, осуществляющихся в выборе лексики и паралингвистических единиц, а также рекламной тактики. Некоторые продукты производятся для представителей только одного пола. Например, на мужчин зачастую ориентирована реклама автомобилей,

алкоголя, сигарет, определенных спортивных товаров, часов. Женщины же чаще интересуются косметикой, парфюмерией, бытовыми товарами, одеждой, ювелирными изделиями. В рекламных текстах, предназначенных для мужчин, выделяются такие качества, как сила, мобильность, исключительность. А в рекламе, ориентированной на женщин, преобладают такие понятия, как неотразимость, роскошь, соблазнительность. Семантическое поле «женственность» реализуется в тематических группах чувственности, сексуальности, ранимости, домашнего уюта и тепла, а семантическое поле «мужественность» – это сила, характер, суровость, выносливость и успех [3, с. 11]. В сознании потребителя рекламный образ формируют ассоциации. Таким образом, именно с помощью ассоциативного ряда человек открывает для себя какие-либо новые стороны рекламируемого товара.

Создание уникального и запоминающегося образа товара и привлечение внимания аудитории к нему может осуществляться посредством использования лексики с широким коннотативным значением, стилистически окрашенных слов, использования идиом и других средств выразительности.

В практической части исследования нами были отобраны и проанализированы 50 слоганов, ориентированных на мужчин, и 50 слоганов, направленных на женскую аудиторию.

Рассмотрим некоторые примеры.

Слоган автомобильной компании Jaguar *“Don't dream it. Drive it”* состоит из двух неполных предложений, содержащих повелительное наклонение. Такой прием часто используется в слоганах, так как краткие конструкции легче воспринимаются потребителем и привлекают его внимание. Повелительное наклонение призывает мужчину купить данный автомобиль, а не только мечтать о нем. Помимо этого, слоган основан на двух фонетических средствах – аллитерации (три слова из пяти начинаются со звука [d]) и звукоподражании, которое создается с помощью звуков [d] и [r]. Такое сочетание звуков может ассоциироваться с рычанием ягуара (название компании). Таким образом, рекламодатель, не называя качеств товара, сразу заявляет, что об этом автомобиле не нужно мечтать – нужно действовать.

В товарном слогане автомобиля Chevrolet Suburban *“It's the best of all worlds”* мы наблюдаем пример простого предложения небольшого объема, которое, как и в вышеупомянутом случае, используется для привлечения внимания и облегчения восприятия рекламного текста. Данный слоган – это гипербола, созданная при помощи сочетания различных компонентов. Рекламодатель использует превосходную степень прилагательного “good” – “the best” и обобщающее местоимение “all”, сравнивая таким образом свой товар с конкурентами и называя его лучшим. Важное значение имеет также множественная форма существительного “world”, подразумевающая, что данный товар лучший не только в нашем мире, но и во всех остальных.

Слоган компании Mercedes *“The best or nothing”* представлен эллиптическим предложением с противопоставлением и гиперболой. Здесь рекламодатель использует превосходную степень прилагательного “good” и отрицательное местоимение “nothing” в сочетании с противительным союзом

“or”. Так производитель заявляет, что у потребителя только один выбор – иметь лучшее, т.е. автомобили Mercedes.

В слогане шампуня Dove Essential Care “*Give your hair just the right level of care*” рекламодатель прибегает к приему рифмы. Рифма в рекламе усиливает восприятие и способствует запоминанию информации. Кроме того, рекламодатель обращается лично к потребителям женского пола с помощью присоединяемого притяжательного местоимения “your” и говорит о свойстве товара – заботе о волосах, используя его вместе со словосочетанием “the right level”, обозначающим, что именно данный производитель и данный шампунь знают, как позаботиться о волосах девушки должным образом. Это производит впечатление на аудиторию, рифма позволяет легко запомнить эту информацию, а повелительное наклонение в слогане стимулирует женскую аудиторию к покупке.

Слоган туши Cils d’Enfer So Volume от компании Guerlain “*Maxi lashes in the blink of an eye!*” представляет собой восклицательное предложение. В рекламных текстах восклицательные предложения играют роль сигналов – указывают на важность рекламной информации и придают особую экспрессивность высказыванию. Эпитет “maxi” – сокращенная форма от слова maximum. Кроме того, идиома “in the blink of an eye” в данном слогане является показателем мгновенности преобразования, в какой-то степени каламбуром, так как нужно лишь моргнуть, чтобы получить выразительный взгляд. Таким образом, производитель обещает девушкам максимально длинные ресницы в мгновение ока.

Слоган Kiwi Shoe Polish “*When your shoes shine, so do you*” является сложным предложением, однако это не делает слоган сложным для восприятия, поскольку рекламодатель прибегает к приемам разговорного синтаксиса, что компенсирует краткость слогана. В данном слогане рекламодатель сочетает несколько средств выразительности, чтобы сделать слоган запоминающимся. Наибольшей экспрессивностью и эмоциональным воздействием обладают метафора и олицетворение. В данном слогане они имеют следующий подтекст: пользуясь продукцией данной компании, потребители улучшают состояние своей обуви, а ухоженная обувь – залог их «сияния», успешности и красоты. Более того, рекламодатель использует усилительный глагол “do”, что помогает ему избежать повтора и сильнее воздействовать на эмоции потребителя. Еще одна стратегия привлечения внимания к слоганам – это обращения. Обращаясь к покупателю на «ты», производитель как бы устанавливает контакт и доверительные отношения между ними.

Сравнивая слоганы мужской и женской рекламы, можно сделать вывод, что и в том, и в другом случае преобладают краткие конструкции. В слоганах, ориентированных на мужскую аудиторию, преобладает краткость и понятность, называются конкретные характеристики товара, его исключительность или побуждение к действию. Слоганы женской рекламы более образны и эмоциональны. В них также часто встречаются побуждения к действию, но в отличие от слоганов мужской рекламы чаще описываются улучшения в жизни девушки, которые произойдут после покупки товара.

Кроме того, в слоганах, ориентированных на женщин, чаще встречаются обращения. Они привлекают внимание адресата, устанавливают контакт между производителем и покупателем и доверительные отношения между ними, придают дополнительную психологическую ценность и усиливают психологическое давление. В большинстве случаев рекламодатели не отдают предпочтение какому-либо определенному средству создания экспрессивности, а умело сочетают их для того, чтобы сильнее воздействовать на потребителя.

Таким образом, мы убеждаемся в том, что рекламодатели руководствуются гендерными стереотипами для того, чтобы сделать свою рекламную кампанию успешнее. Прагматическая направленность рекламного текста – воздействие на получателя – происходит из логико-смысловой организации текста и определения в нем тех лексических единиц или средств выразительности, которые нацелены конкретно на адресата, мужчину или женщину.

1. Витлицкая Е. В. Лингвистическая репрезентация гендерных стереотипов в рекламе : дис. ... канд. филол. наук. Тамбов, 2005. 144 с.

2. Кириллина А. В. Гендер: лингвистические аспекты. М.: Институт социологии РАН, 1999. 190 с.

3. Коваль В. И. Язык и текст в аспекте гендерной лингвистики. Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2007. 217 с.

4. Кривоносов А. Д. PR-текст в системе публичных коммуникаций. 2-е изд., доп. СПб.: Петербургское Востоковедение, 2002. 288 с.

5. Реклама: теория и практика : учеб. пособие для студентов вузов / под ред. В. В. Тулупова. Воронеж: Изд-во Воронежского государственного университета, 2011. 400 с.

6. Словарь рекламных терминов [Электронный ресурс]. URL: <https://mydict.ru/dic/slovar-reklamnyh-terminov/2199952-slogan/> (дата обращения: 20.04.2020).

Ю. И. Трофимова,

к. пед. н., доцент

СГУ им. Питирима Сорокина

г. Сыктывкар, Россия

В. Е. Осовская,

студентка 5 курса

институт иностранных языков

СГУ им. Питирима Сорокина

г. Сыктывкар, Россия

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЗАГОЛОВОЧНЫХ КОМПЛЕКСОВ В СОВРЕМЕННОЙ АНГЛИЙСКОЙ И АМЕРИКАНСКОЙ ПРЕССЕ

В статье представлен анализ особенностей функционирования заголовочного комплекса в современной прессе в США и Великобритании.

Ключевые слова: *газета, статья, заголовочный комплекс, роль, функции, особенности оформления заголовочного комплекса.*

Y. I. Trofimova,
PhD, Associate professor
Pitirim Sorokin Syktyvkar State University
Syktyvkar, Russia

V. E. Osovskaya,
5th year student
the Institute of Foreign languages
Pitirim Sorokin Syktyvkar State University
Syktyvkar, Russia

SOME FEATURES OF FUNCTIONING OF HEADLINE COMPLEXES IN MODERN BRITISH AND AMERICAN NEWSPAPERS

The article presents the analysis of the features of functioning of headline complex in modern newspapers in the USA and Great Britain.

Key words: *newspaper, article, headline complex, role, functions, features of design of the headline complex.*

Мы живем в информационную эпоху, которая характеризуется тем, что человека со всех сторон окружает огромное количество информации. Чтобы сохранить свое время, необходимо уметь отбирать нужную информацию. Но как же научиться это делать?

В случае со статьями из газет нам помогают заголовки. Они – ориентир в огромном потоке информации, который «обрушивается» на нас, как на читателей, каждый день, когда мы открываем газету. Они не только определяют тему статьи, но и сокращают время, затраченное на поиски нужной информации, что, несомненно, важно для вечно «занятых» людей, для тех, кому дорога каждая секунда. Заголовки также отвечают интересам и увлечениям читателя, привлекают внимание к тексту.

Структура заголовка газетного текста отличается лаконичностью, в нем отражена суть всего текста. Поэтому так важно мастерски «подать» его, вместить тему и проблему, поднятые в тексте. Заголовок должен одновременно и сливаться с представленной информацией, и быть тем, что делает текст интересным.

Актуальность выбранной темы объясняется тем, что в данной работе рассматривается занимающий сильную позицию в тексте, привлекающий внимание читателя и влияющий на имидж и конкурентоспособность издания элемент любой статьи – заголовок в совокупности с другими элементами, образующими заголовочный комплекс.

Цель работы заключается в выявлении особенностей функционирования заголовочных комплексов в англоязычной прессе.

Теоретической базой исследования послужили труды И. Р. Гальперина, И. В. Арнольд, А. Ю. Исаевой, Ю. В. Пешковой, М. Ю. Казака, В. П. Вомперского, Э. А. Лазаревой, Н. А. Медведева, К. В. Прохоровой, О. Ю. Богдановой, П. М. Зекиевой и др.

Объектом исследования являются заголовки онлайн-версий новостных газет “The Guardian” и “USA Today”. Выборка производилась в разделе “Opinion” («Мнение»).

Достоверность результатов исследования и обоснованность теоретических положений обеспечиваются анализом языкового материала в объеме 100 заголовочных комплексов онлайн-версий англоязычных новостных газет, а также применением комплексных методов исследования.

Рассматривая роль заголовочного комплекса в прессе, мы придерживаемся мнения Э. А. Лазаревой, которая утверждает, что его основная задача состоит в передаче содержания текста статьи «в компрессированной, сжатой форме» [3, с.158]. Это связано с психологией человека: по мнению ученых-психологов, в восприятии получателя информации есть механизм, который преобразовывает большой текст на основе маленького. Как инструмент, помогающий нам членить содержание текста, заголовочный комплекс важен для читателя и привлекает его внимание на всех этапах восприятия: дотекстовом, текстовом и послетекстовом [3, с. 161].

Проанализировав понятие «заголовочный комплекс» в разных источниках, мы остановились на дефиниции двух авторов: Э. А. Лазаревой и К. В. Прохоровой. Э. А. Лазарева дает понятие этому термину следующим образом: «Заголовочный комплекс (заголовочный ансамбль) – это подсистема внутри текстовой системы, состоящая из элементов, находящихся вне текста» [3, с. 158]. В свою очередь К. В. Прохорова обращается к понятию «заголовочного комплекса», которое дала Э. А. Лазарева, но расширяет и детализирует его: «Заголовочный комплекс (или заголовочный ансамбль, как называет его Э. А. Лазарева) – это структурно-семантическое объединение элементов текста, не только предваряющих его, но органически связанных, содержательно и концептуально, с основным массивом конкретного текста» [4, с. 238].

Изучив оба определения, можно заметить, что их суть схожа: заголовочный комплекс – это единство определенных элементов. Однако, есть и расхождение: оно заключается в определении зависимости элементов заголовочного комплекса от основного текста статьи. Э. А. Лазарева считает, что он почти полностью автономен, в противовес ее мнению К. В. Прохорова подчеркивает, что данный комплекс непосредственно связан с самим текстом статьи не только по содержанию, но и по смыслу.

На базе проделанного практического анализа мы можем заключить, что заголовочный комплекс – это все же автономная система, потому что она состоит из элементов, включает в себе законченную мысль, обладает своими специфическими особенностями. И, тем не менее, находится в некоторой взаимосвязи с текстом статьи, следующим после него, так как без текста статьи данный комплекс не имеет смысла ввиду сжатости информации, содержащейся в нем.

Из перечня всех составных элементов заголовочного комплекса, выделяемых разными авторами, мы остановились на самых частотных: заголовок, подзаголовок и рубрика. Их мы взяли за основу и стали считать базовыми (основными) элементами. Все они находятся в непосредственном взаимодействии друг с другом.

Говоря о функциях, выполняемых заголовочным комплексом, мы остановились на тех, что выделила К.В. Прохорова. Это: графически выделительная, информационная, компрессионная, экспрессивная, воздействующая и полифоническая [4, с. 242]. Эти функции различаются по степени актуальности. В случае конкретного заголовочного комплекса какая-то из них «лидирует». Следовательно, заголовочный комплекс – это особый элемент, который выполняет большую функциональную нагрузку.

Что касается особенностей языкового оформления заголовочного комплекса, мы выделили две группы: лексические (метафора, эпитеты, термины, имена собственные, фразеологические обороты, клише) и грамматические (модальные глаголы, эллипсис, сложное подлежащее и сказуемое, неличные формы глагола, видовременные формы, параллельные конструкции, парцелляция, инверсия).

Далее приведем примеры анализа двух наиболее ярких заголовочных комплексов газет “The Guardian” и “USA Today”.

1.

Газета: The Guardian

Автор: Suzanne Moore

Заголовок: It’s not just Meghan and Harry. I’d like us all to escape this dire royal circus (Дело не только в Меган и Гарри. Я бы хотела, чтобы мы все сбежали из этого ужасного королевского цирка)

Подзаголовок: The Duchess of Sussex is compared to Yoko Ono and subjected to big-bucks bigotry. She and her husband should be allowed to go – then we can rethink what monarchy means (Герцогиню Сассекскую сравнивают с Йоко Оно и уличают в погоне за большими деньгами. Ей и ее мужу следует разрешить уйти – тогда мы сможем переосмыслить, что такое монархия)

Начиная анализ данного заголовочного комплекса, можно уже в первом предложении в заголовке увидеть следующие особенности: употребление имен собственных: имя принца Гарри и его жены Меган Маркл, из чего можно сразу понять, о чем будет статья – это члены королевской семьи и их недавний поступок (выход из королевской семьи), который является одной из самых обсуждаемых тем в мире в последнее время. Второе предложение, начинается с конструкции “I’d like”, которая используется в неопределенном настоящем времени вместо глагола “want” для выражения более вежливой формы, в данном случае, сигнализирует о позиции автора, но позволяет журналисту лишь дипломатично высказать свое желание относительно развития данной ситуации, не прибегая к навязыванию своего мнения.

Следующее за этой фразой сложное дополнение “us all to escape” продолжает мысль об отношении автора к теме статьи и позволяет акцентировать внимание читателя на глобальности проблемы: личное местоимение “us” и обобщающее местоимение “all” выполняют генерализирующую функцию, подразумевая под собой всех британцев, и помогают еще больше вовлечь читателя в сюжет статьи. Особенно важно это при упоминании того факта, что англичане – это нация, которая уважительно и трепетно относится к королевской семье. Для каждого из них королевская семья – это часть жизни и истории. Поэтому все изменения, связанные с ней, так остро и ярко воспринимаются каждым из них. Также важно обратить внимание на глагол с ярко-выраженной коннотацией интенсивности “escape”, который имеет значение “succeed in getting away from / to break free from” – «спастись / избежать / стать свободным от чего-либо». Как известно, Англия – это парламентарная монархия, при которой власть монарха ограничена конституцией; все же важные решения принимаются не без участия королевской семьи. Очевидно, что англичане устали от этого, им не хватает свободы, и они хотят изменений. Поступок в виде побега, то есть освобождения от «королевского» режима, предпринятый принцем и его супругой впервые после 1936 года, когда Эдуард VIII отрекся от престола по причине вступления в брак с американской светской львицей Уоллис Симпсон, нашел позитивный отклик у той части населения, которая хочет изменений. Автор данной статьи, вероятно, находится среди них. Эту мысль подтверждает метафорический перифраз “this dire royal circus”. Известно, что в метафорических переносах уподобляемые предметы первоначально выражают основное состояние явления. Королевская семья уподобляется цирку – “a public spectacle”: перен. разг. «комическая ситуация, смешное событие». Возможно, сравнение королевской семьи с цирком дано по причине того, что цирк – это место, где животных держат взаперти, дрессируют их, а затем представляют публике. Существуют мнения, что королева Елизавета II определяет поведение, поступки, внешний вид и речь членов королевской семьи на публике. В этом случае она выступает в роли «дрессировщика», а ее родственники в роли «дрессируемых», которым говорят, что и как делать, никуда не выпуская. Использование указательного местоимения “this”, которое в данном контексте приобретает отрицательную коннотацию оценочности, эпитета “dire”, обладающего эмотивно-оценочной отрицательной коннотацией, являющегося разговорным (что еще больше придает этой статье «народность») и неассоциативным по отношению к существительному, которое он характеризует (обычно цирк связан с положительными эмоциями, в данном случае все с точностью до наоборот), позволяет автору статьи через лексику показать свое крайне негативное отношение к сложившейся ситуации в целом и к королевской семье в частности.

Следующий за заголовком подзаголовок продолжает начатую автором мысль и детализирует его. Состоящий также из двух предложений, он включает в себе еще больше средств выразительности. В первом

предложении подзаголовок можно отметить следующие средства: термин “the Duchess”, имена собственные: “Sussex”, “Yoko Ono”, пассивные конструкции “is compared and subjected” и эпитет “big-bucks”. Сравнение Меган Маркл с женой Джона Леннона, являющееся в данном контексте аллюзией, позволяет читателю мгновенно провести прямую ассоциацию с поступком Йоко Оно, которая обвиняется в распаде британской группы “The Beatles” и погоне за состоянием певца, и поступком супруги принца Гарри, которую сейчас обвиняют в распаде королевской семьи. Многие британцы до сих пор не верят в чистоту намерений Меган. Ситуация с солистом самой известной британской музыкальной группы и его супругой до сих пор остро воспринимается англичанами, многие винят именно ее в том, что этой группы больше нет, а также в трагическом исходе судьбы Леннона. Очевидно, многие британцы боятся, что ситуация с королевской семьей станет зеркальным отражением ситуации с солистом группы “The Beatles”. Использование пассивной конструкции в этом предложении позволяет автору акцентировать внимание читателя не на исполнителях действия (народе), а на тех, на кого это действие направлено, а также на результате мыслей и мнений народа. Употребление эпитета, относящегося к разговорной лексике, закрепляет тот факт, что это именно мнение народа. Во втором предложении данного подзаголовка от мнения народа автор переходит к выражению своего собственного мнения: модальный глагол в пассивной конструкции “should be allowed” в сочетании с инфинитивом “to go” комплексно выражают совет англичанам и желание журналиста, чтобы народ перестал обвинять Гарри и Меган и отпустил их. Благодаря этому, по мнению автора, англичане смогут переосмыслить форму правления своей страны. Использование модального глагола, выражающего физическую и умственную способность делать что-то, “can” подтверждает это.

Построенный на ассоциациях, выражении мнения людей и своего собственного мнения данный заголовочный комплекс реализует следующие функции: графически выделительную, информационную, компрессионную, экспрессивную и воздействующую, так как он заключает в себе краткое изложение содержания текста статьи (после прочтения самой статьи все предположения, построенные в ходе анализа данного заголовочного комплекса, подтвердились), вызывает определенные эмоции у читателя, а также воздействует на него: после прочтения такого заголовочного комплекса у человека складывается определенное мнение по проблеме, которое в ходе дальнейшего прочтения статьи он или закрепляет или меняет.

2.

Газета: USA Today

Автор: Tiffany Muller

Заголовок: Obama was right, Alito was wrong: Citizens United has corrupted American politics (Обама был прав, Аліто ошибался: организация «Граждане США» испортили американскую политику)

Подзаголовок: The Supreme Court's naive view of our electoral process has allowed money to dictate national policy on everything from climate to guns to drug cost (Наивный взгляд Верховного суда на наш избирательный процесс позволил деньгам диктовать национальную политику по всем вопросам: начиная от климата и насилия с применением огнестрельного оружия, заканчивая стоимостью рецептурных медицинских препаратов)

Заголовок данного заголовочного комплекса состоит из одного предложения и включает в себе главную тему статьи: речь пойдет о принятом 10 лет назад в Америке законе об отмене финансирования избирательных кампаний и его последствиях. На тему статьи указывает использование имен собственных: имени бывшего президента США Барака Обамы, имени судьи Верховного суда США Сэмюэля Алита, названия организации «Граждане США» («Юнайтед Ситизенс») и слово “American”. Употребление этих имен собственных можно трактовать как аллюзию на конфликт десятилетней давности и непрямую отсылку к принятому тогда компанией «Граждане США» (“Citizens United”) закону.

В данном заголовке автор выражает свое мнение о результатах отмены этого закона и делает это с помощью противопоставления (“right” – “wrong”) действий двух задействованных лиц на основе полных параллельных конструкций: “Obama was right, Alito was wrong”. Такой прием помогает журналисту в максимально сжатом виде наглядно и ярко продемонстрировать свое мнение. Важную роль здесь также играет использование настоящего совершенного времени “Citizens United has corrupted”, главная функция которого – показать актуальный результат действия, которое было в прошлом. Таким образом, автор подчеркивает временной промежуток и еще больше заостряет внимание на итоге.

В подзаголовке, состоящем, как и заголовок, из одного предложения, заостряется внимание читателя на негативных последствиях отмены закона о финансировании избирательных кампаний и, как следствие, разрешении крупным как американским, так и зарубежным бизнесменам влиять на национальную политику страны. Использование таких терминов, как “the Supreme Court”, “politics”, “electoral process”, “national policy”, с одной стороны, выполняет функцию передачи знаний и специализации статьи в политической и юридической сферах, соответственно, возможно, ограничивая круг читателей, с другой стороны, повышает образовательный уровень читателей, так, чтобы люди разных возрастов и профессий могли прочесть эту статью, узнать больше о состоянии своей страны на данный момент и получить сведения об ее истории. Также в данном подзаголовке автор дальше отражает свое негативное отношение к проблеме: с помощью намеренно использованной языковой иронии “naive” в сочетании “naive view”, которая, несмотря на положительное значение слова “naive”, в данном контексте идет вразрез с тем, что было написано выше, автор высказывает неодобрение решения Верховного суда США. Несмотря на явное отрицательное отношение к этому поступку, журналист избегает прямых

обвинений и выражает свое мнение косвенно, используя олицетворение “view has allowed”, поставив его в настоящее совершенное время, чтобы показать актуальный результат прошедшего действия. Далее автор прибегает к метонимии, уклоняясь от использования слова «бизнесмены» и заменяя его на слово «деньги». Как конечный итог решения Верховного суда для влиятельных и богатых людей – возможность распоряжаться политикой страны. Это выражено в сложном дополнении “money to dictate”. Построенный в такой форме и с использованием таких средств выразительности подзаголовков позволяет автору избежать прямых обвинений в адрес суда, сэкономить место в газете, а также обратить внимание читателя на самое главное, не теряя время на прочтение ненужных деталей.

Важно добавить, что, несмотря на краткость и завуалированность данного заголовочного комплекса, он достаточно понятен и содержателен. Прочитав статью, мы можем подтвердить данное утверждение.

Благодаря средствам, использованным в данном заголовочном комплексе, здесь реализуются такие функции, как: графически выделительная, информационная, компрессионная, экспрессивная и воздействующая.

На примере подробно проанализированных двух заголовочных комплексов британской и американской прессы можно сделать вывод, что:

- заголовки и подзаголовки находятся в тесной взаимосвязи друг с другом не только по смыслу, но и по использованным в них средствам;
- использование лексических средств выразительности позволяет авторам выразить свое мнение в нужном им направлении: они могут помочь журналистам изобразить их позицию скрытно или, наоборот, открыто, мягко или грубо, ярко или незаметно, а также добавлять заголовочным комплексам яркости, красочности, оценочности, специфичности, индивидуальности;
- грамматические средства выразительности помогают журналистам сокращать количество слов в предложении (например, эллипсис, пассивные конструкции, сложные дополнения), указывать временной промежуток, подчеркивать результат, отражать отношение к описываемым событиям и фактам, тем самым, оставляя самое важное, экономя пространство и привлекая внимание читателя к статье.

1. Богданова О. Ю. Заголовок как элемент текста // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. 2007. №1. С. 116–119.

2. Зекиева П. М. Заголовочный комплекс в тексте как макроструктура имени статьи // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2. Филология и искусствоведение. 2011. № 1. [Электронный ресурс]. URL: http://www.vestnik.adygnet.ru/files/2011.2/1123/zekieva2011_2.pdf (дата обращения: 16.01.2020).

3. Лазарева Э. А. Заголовочный комплекс текста – средство организации и оптимизации восприятия // Известия Уральского государственного университета. 2006. № 40. С. 158–166.
4. Прохорова К. В. Заголовочный комплекс в медиатексте: особенности функционирования // Вестник СПбГУ. Сер. 9. 2012. Вып. 1. С. 238–246.
5. Филиппов К. А. Лингвистика текста. СПб., 2003. 69 с.
6. “It’s not just Meghan and Harry. I’d like us all to escape this dire royal circus”. URL: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2020/jan/14/meghan-harry-dire-royal-circus-duchess-of-sussex> (дата обращения: 14.01.2020).
7. “Obama was right, Alito was wrong: Citizens United has corrupted American politics”. URL: <https://www.usatoday.com/story/opinion/2020/01/20/citizens-united-money-talks-on-guns-climate-drug-prices-column/4509987002/> (дата обращения: 20.01.2020).

Ю. И. Трофимова,
к. пед. н., доцент
институт иностранных языков
СГУ им. Питирима Сорокина
г. Сыктывкар, Россия

Д. Д. Попова,
студентка 4 курса
институт иностранных языков
СГУ им. Питирима Сорокина
г. Сыктывкар, Россия

К ВОПРОСУ О ГОВОРЯЩИХ ИМЕНАХ В РОМАНЕ ДЖ. К. РОУЛИНГ «ГАРРИ ПОТТЕР»

В статье представлены функции и специфика говорящих имен в художественном произведении, а также анализ говорящих имен собственных на основе романа Дж. К. Роулинг «Гарри Поттер».

Ключевые слова: семантика говорящих имен, структура имен собственных, функции говорящих имен, антропоним, персонаж, классификация.

Y. I. Trofimova,
PhD, Associate professor
Institute of Foreign Languages
Pitirim Sorokin Syktyvkar State University
Syktyvkar, Russia

D. D. Popova,
4th year student
Institute of Foreign Languages
Pitirim Sorokin Syktyvkar State University
Syktyvkar, Russia

SOME PECULIARITIES OF SPEAKING NAMES IN THE NOVEL "HARRY POTTER" BY J.K. ROWLING

The article provides the functions and specificities of speaking names, the analysis of speaking names based on the novel "Harry Potter" by J.K. Rowling.

Keywords: semantics of speaking names, structure of proper names, functions of speaking names, anthroponym, character, classification.

В настоящее время художественная литература становится все более символичной. Книги уподобляются шифрам, которые предстоит разгадать любопытному читателю. Зачастую имена собственные становятся инструментом выражения авторской мысли. Они неоднозначны и требуют глубоких разносторонних познаний со стороны читателя.

Актуальность выбранной темы объясняется тем, что анализ семантики имен собственных в художественном произведении позволит читателю воспринимать его не обособленно, а во взаимосвязи с другими науками, будет способствовать аналитическому прочтению художественного текста, проведению логико-смысловых связей между персонажем и его именем.

Цель работы заключается в освещении функций и специфики говорящих имен в художественном тексте, а также в анализе семантики говорящих имен собственных на основе произведений Дж. К. Роулинг «Гарри Поттер».

Теоретической базой исследования послужили труды А. В. Суперанской, Д. И. Ермоловича, В. Н. Комиссарова, О. А. Леоновича, Л. А. Введенской, А. П. Пасхалова и др.

Объектом исследования являются имена собственные в романах Дж. К. Роулинг «Гарри Поттер».

В данной статье представлен анализ имен собственных четырех персонажей, обладающих яркими, отличительными чертами: особенностями внешности, поведения и происхождения. В исследовании использованы следующие методики: анализ особенностей внешности, речи, поведения персонажей в их развитии, лингвистическое исследование этимологии имен собственных, поиск логико-смысловых связей между этимологией имен собственных и персонажами, носящими данные имена. Хочется отметить, что данная трактовка не является единственно верной и результаты исследования носят предположительный характер. Трактовка значения имен собственных является результатом как собственного лингвистического исследования, так и результатом исследования других авторов. Для данного исследования была проведена работа с англо-русским и латинско-русским словарями, словарем идиом английского языка и этимологическим словарем.

Имена собственные – неотъемлемая часть языковой системы. В художественном произведении они приобретают значительную смысловую нагрузку, отражая семантику, заложенную автором. Это так называемые «говорящие имена». Они также известны как смысловые, значащие или номинативно-характеристические имена. «Говорящие имена» соединяют в себе характеристики собственного и нарицательного имен. И. С. Алексеева утверждает, что такие имена обладают внутренней живой формой, облегчают коммуникацию между автором и читателем [1, с. 189]. Действительно, в значение имени собственного автор может закладывать определенные черты характера, склонности, интересы персонажей. Как правило, автор коннотативно окрашивает имена собственные в художественном произведении, что позволяет ему передать внутренние мотивы, свойства, желания и страхи героев.

В данной работе мы опираемся на классификации имен собственных Л. Г. Суперанской и Л. Г. Безруковой. Классификация Л. Г. Суперанской является на сегодняшний день наиболее детальной и проработанной и охватывает большое количество областей. Ее классификация выглядит следующим образом: имена живых существ и существ, воспринимаемых как живые (антропонимы, зоонимы, мифонимы), именованные неодушевленных предметов (топонимы, космономы и астрономы, фитонимы, хремотонимы), собственные имена комплексных объектов (названия предприятий, учреждений, обществ, объединений, названия органов юридической печати, хрононимы, названия праздников, названия мероприятий, кампаний, войн, названия произведений литературы и искусства, документонимы, названия стихийных бедствий, фалеронимы). Помимо этого, она также отдельно выделяет спелеонимы, гидронимы и дримонимы [8, с. 174]. В данной статье будут рассмотрены мифонимы – названия людей, в действительности никогда не существовавших.

Л. Г. Безрукова рассматривает имена собственные с точки зрения их содержательной структуры. Данная классификация является наиболее обобщенной. Она выделяет имена-символы, имена-характеристики и имена-портреты. К именам-символам можно отнести яркие, броские названия, которые выразительно и точно характеризуют персонажа. Благодаря своей оригинальности и меткости они надолго запоминаются читателям и со временем могут перейти в разряд имен нарицательных. Имена-характеристики отражают внутренние свойства персонажей, в то время как имена-портреты направлены на внешние атрибуты, как то: внешность, речь, мимика, жесты [2, с. 20]. В данном исследовании рассматриваются имена-характеристики и имена-портреты.

Особенностью «говорящих имен» является то, что они всегда определяются творческим замыслом автора, выполняют роль выразительных средств, несут экспрессивный или оценочный характер.

В художественном произведении «говорящие имена» выполняют ряд функций. Характерологическая функция является доминирующей. Она связана с тем, что внутренняя форма говорящих имен напрямую связана с их содержанием. И. Н. Исакова отмечает, что ранее данную функцию выполняли прозвища, на основе которых со временем образовывались фамилии [4, с. 58]. Данные имена позволяют охарактеризовать персонажа и акцентировать его определенный аспект, например, особенность внешности, поведения, качество. Давая персонажу определенное имя или фамилию, автор надеется на то, что читатели обладают таким же культурным, историческим или социальным опытом и что ассоциации, которые он закладывает в имя собственное, будут распознаны ими. Для более выразительной передачи имен писатель часто прибегает к таким средствам выразительности, как метафоры, сравнения, исторические и литературные аллюзии. Автор ориентируется на эвристический эффект среди читателей, когда читатели сами устанавливают внутренние связи между формой и содержанием имени собственного.

Культурологическая функция «говорящих имен» предполагает, что автор закладывает в имена собственные определенный культурологический контекст, рассчитывая на культурный и исторический кругозор читателей.

Немаловажную роль играет аттрактивная функция, позволяющая привлечь внимание читателей. Броское, эффектное имя вызывает у читателей интерес и стремление узнать подробнее о данном персонаже.

Эмоционально-экспрессивная функция «говорящих имен» вызывает отклик среди читателей. Таким образом проявляется мастерство писателя. Словно тонкий психолог он ищет механизмы, способные пробудить в читателе нужные эмоции. М. В. Соколова отмечает, что с помощью такого имени автор усиливает то впечатление, которое персонаж мог произвести на читателя [7, с.20].

Оценочная функция позволяет читателям проникнуть во внутренний мир писателя, познакомиться с его ценностями и идеалами. Посредством этой функции автор выражает свое положительное или отрицательное отношение к персонажу, выявляя его пороки или выражая свое восхищение и одобрение.

Также можно отметить функцию антиципации, что позволяет читателю предвосхищать черты характера персонажа, особенности его поведения задолго до прочтения целого произведения. Данная функция дает читателю возможность воспринимать произведение с новой, более широкой и объемной перспективы.

Разнообразие оттенков и значений «говорящих имен» велико. Проанализировав классификации ряда лингвистов, можно выделить следующие, наиболее схожие принципы образования данных имен: обстоятельства рождения и семейные отношения, внешность, поведение, особенности и черты характера, социально-экономическое положение, занятие и профессия, предпочтения и увлечения. Однако каждое имя индивидуально и зависит от идеи, заложенной автором.

Роман Дж. К. Роулинг «Гарри Поттер» изобилует героями, что дает обширную почву для лингвистического анализа. Писательница создала магический мир, в котором каждое имя семантически обусловлено. В данной статье рассмотрены некоторые интерпретации «говорящих имен».

Фамилия Рональда Билиуса Уизли (Ronald Bilius Weasley), одного из главных героев романа, соотносится с английским названием животного «ласка» – "weasel" [6, с. 894]. Ласка – маленькое хищное животное, живущее в норе. Оно имеет привычку привязываться к одному месту, поэтому ведет оседлый образ жизни. Место, где проживает семья Уизли, также называется «Нора». В данном случае прослеживается соответствие между местами проживания животного и данной семьи на основе метафорического переноса [14]. В Великобритании и Ирландии есть поверье, что ласка приносит неудачу. Однако сама Дж. К. Роулинг считает это клеветой. Еще с детства писательница питала особую любовь к семейству куньих. Эту любовь она и отразила в фамилии одного из главных героев [15]. Можно предположить, что слово "wizard" – колдун, маг, чародей, кудесник, волшебник (6, с. 904) – созвучно фамилии главного героя и указывает на его чистокровное

происхождение. Германское имя Рональд образовано от слов gögn – «от бога» и "valdr" – «правитель» и переводится как «имеющий божественную силу» [13]. Этим именем Дж. Роулинг акцентирует такие черты персонажа, как самопожертвование, решительность и смелость. Рональд Уизли не раз ставит свою жизнь под угрозу ради спасения других. Среднее имя персонажа Bilius (Билиус) происходит от английского слова "bilious" (желчный) [6, с. 102]. Согласно поверьям древних греков, желчь была одной из четырех жидкостей, отвечающих за здоровье и характер человека. Большое количество желчи делало человека гневливым и меланхоличным. Данное толкование соответствует поведению персонажа: Рональд нередко теряет самообладание, повышает голос, он раздражителен и ревнив, даже по отношению к своему лучшему другу [14].

Имя героя Рубеуса Хагрида (англ. Rubeus Hagrid), лесника школы чародейства и волшебства Хогвартс, также семантически объяснимо. Есть несколько версий происхождения данного имени. В латинском языке имя собственное Rubeus (Рубеус) можно соотнести со словом "rubidus" – красный, темно-красный, бордовый [3, с. 886]. Красный цвет символичен в сознании англичан. Традиционная геральдическая эмблема Англии – красная роза, которую еще называют розой Тюдоров или Розой Союзов. Красный цвет считается у англичан символом жизненной энергии, силы и радости. Об этом свидетельствуют устоявшиеся в английском языке выражения: "red-blooded – сильный, мужественный, энергичный" [6, с. 686] и "to paint the town red – устроить шумную попойку, удариться в загул" [9, с. 119]. Второе выражение также соотносится с версией, что имя Hagrid (Хагрид) берет свои корни от английского слова "ruddy – румяный, ярко-красный, красновато-коричневый" [6, с. 714]. Такой цвет лица является признаком много выпивающего человека. Есть толкование, что данное имя имеет американское происхождение и является вариацией слова "rube" – деревенщина [6, с. 713]. Из-за своих огромных размеров Хагрид часто ведет себя неловко, задевая все на своем пути. Кроме того, речь и поведение Хагрида лишены утонченных манер. Он неопрятен, неотесан и чудаковат, что соотносится с образом деревенского жителя. С самого детства Хагрид питал привязанность к животным, в том числе к страшным и опасным. Эта привязанность привела к тому, что он был несправедливо обвинен в убийстве ученицы и навсегда изгнан из школы. Лишь спустя время ему позволили остаться в Хогвартсе в качестве лесника, а затем и преподавателя ухода за магическими существами. Фамилия Hagrid (Хагрид) – сокращенная форма английского слова "hagridden" – мучимый кошмарами, подавленный, в угнетенном состоянии [6, с. 396]. Это отражает его чувства стыда и подавленности в связи со своим изгнанием. Сама писательница отмечает что, hag-rid является старым английским диалектным словом, означающим "плохо спавший ночью": "Hagrid's a big drinker. He has a lot of bad nights" (Хагрид – заядлый пьяница. Он проводит много бессонных ночей) [10].

Фамилия профессора защиты от темных искусств, оборотня Римуса Люпина (Remus Lupin) происходит от латинского слова "lupus" (волк) [3, с.605]. Цветок люпина, известный также как волчий боб, широко

использовался в языческих обрядах американских индейцев. Шаманы данных племен добавляли цветок люпина в снадобье, которое, согласно поверьям, могло превратить человека в волка. Имя профессора берет свои корни от мифологических основателей Рима Romulus (Ромулус) and Remus (Римус), которые в младенчестве были вскормлены волчицей [12]. Сочетание разных культур, так или иначе относящихся к волку, делает образ персонажа более убедительным, а имя семантически усиленным.

Имя декана факультета Гриффиндор Минервы Макгонагалл (Minerva McGonagall) также является мифологической аллюзией. В римской мифологии Минерва являлась девственно чистой богиней искусства, ремесла и науки. Она отличалась мудростью, здравым смыслом и умением размышлять [11]. Приставка Mc в фамилии указывает на шотландское происхождение персонажа. С кельтского языка *son* переводится как "сильный" [5, с. 61]. Факультет Гриффиндор славится тем, что на него принимают только смелых и отважных учеников. Неудивительно, что профессор стала деканом этого факультета. Она проявила себя не только как мудрая и справедливая женщина, но и как храбрый воин, готовый бороться во имя блага своего народа.

В данной статье рассмотрены несколько примеров «говорящих имен». Можно отметить, что «говорящие имена» позволяют читателям получить представление как об общей идее литературно-художественного произведения, так и о его частных аспектах, отразить идеологические воззрения автора, обогатить читателей культурными и историческими знаниями.

1. Алексеева И. С. Введение в переводоведение : учеб. пособие для студ. филол. и лингв. фак. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2004. 352 с.
2. Безрукова Л. Г. «Говорящие имена» собственные в немецком художественном тексте и их передача на русский язык // Вестник МГЛУ. 2009. № 561. С. 20–30.
3. Дворецкий И. Х. Латинско-русский словарь. М.: Русский язык, 1976. 1096 с.
4. Исакова И. Н. Зовут его Николаем Петровичем Кирсановым (О поэтической ономастике) // Русская словесность. 2005. № 4. С. 58–65.
5. Калыгин В. П. Этимологический словарь кельтских теонимов. М.: Наука, 2006. 177 с.
6. Мюллер В. К. Полный англо-русский русско-английский словарь. 300 000 слов и выражений. М.: Эксмо, 2013. 1328 с.
7. Соколова М. В. Этимологический анализ имен собственных в контексте фантазийного произведения // Lingua Mobilis. 2009. № 4. С. 13–20.
8. Суперанская А. В. Общая теория имени собственного : монография. М.: Наука, 1973. 367 с.
9. Шитова Л. Ф., Брускина Т. Л. English Idioms and Phrasal Verbs. Англо-русский словарь идиом и фразовых глаголов. 3-е изд. СПб.: Антология, 2012. 256 с.
10. Half-giant Wizard Rubeus Hagrid [Электронный ресурс]. URL: <https://www.hp-lexicon.org/character/hagrid-family/rubeus-hagrid/> (дата обращения: 12.04.2020)/
11. Minerva. Online Etymology Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://www.etymonline.com/search?q=Minerva> (дата обращения: 12.04.2020).
12. Romulus and Remus. Wikipedia The Free Encyclopedia [Электронный ресурс] URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Romulus_and_Remus (дата обращения: 12.04.2020).

13. Ronald. Online Etymology Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://www.etymonline.com/search?q=ronald> (дата обращения: 12.04.2020).

14. The revealing etymology of the Weasley family tree. WIZARDING WORD – the official home of Harry Potter [Электронный ресурс]. URL: <https://www.wizardingworld.com/features/revealing-etymology-of-the-weasley-family-tree> (дата обращения: 12.04.2020).

15. Wizard Ron Weasley. The Harry Potter Lexicon [Электронный ресурс]. URL: <https://www.hp-lexicon.org/character/weasley-family/ron-weasley/> (дата обращения: 12.04.2020).

Ю. И. Трофимова,

к. пед. н., доцент

институт иностранных языков

СГУ им. Питирима Сорокина

г. Сыктывкар, Россия

К. А. Пылаева,

студентка 4 курса

институт иностранных языков

СГУ им. Питирима Сорокина

г. Сыктывкар, Россия

ЛИНГВОКОММУНИКАТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЭВФЕМИЗМОВ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматривается значение влияния эвфемизмов на политический дискурс английского языка с теоретической и практической сторон: определение понятия рассматриваемого языкового явления, продуктивные механизмы его образования, а также его функции в англоязычных онлайн-газетах.

Ключевые слова: *эвфемизм, политический дискурс, табу, СМИ, лингвистика.*

Y. I. Trofimova,

PhD, Associate professor

Institute of Foreign Languages

Pitirim Sorokin Syktyvkar State University

Syktyvkar, Russia

K. A. Pylaeva,

4th year student

Institute of Foreign Languages

Pitirim Sorokin Syktyvkar State University

Syktyvkar, Russia

LINGUO-COMMUNICATIVE PECULIARITIES OF EUPHEMISMS IN POLITICAL DISCOURSE OF THE ENGLISH LANGUAGE

The article considers the influence of euphemisms on a modern political discourse of the English language. The phenomenon is analyzed from theoretical and practical points of view: the definition of 'euphemism', productive ways of its formation, and its functions in English online newspapers.

Keywords: *euphemism, political discourse, taboo, mass media, linguistics.*

В наши дни СМИ остаются одним из главных источников получения информации. Читатель может решить сам, верить или нет полученным сведениям, но сомнений в том, что каждый день миллионы так или иначе получают новости, предоставленные СМИ, не возникает. К сожалению, часто можно столкнуться с искажением или завуалированием правды в прессе, радио или телевидении.

Актуальность выбранной темы объясняется сохранением популярности прессы (печатной и онлайн), которая зачастую прибегает к использованию образных сравнений и нейтральных по смыслу и эмоциональной окраске слов, с целью заменить выражения, которые читатель мог бы найти неуместными или даже грубыми в текущей речевой ситуации.

Цель работы заключается в выявлении лингвокоммуникативных особенностей функционирования англоязычных эвфемизмов в политической сфере средств массовой информации.

Теоретической базой исследования послужили труды И. Р. Гальперина, В. В. Гуревич, А. Ю. Мирониной, О. Д. Пастуховой, Е. И. Шайгал и др.

Объектом исследования являются заголовки и статьи онлайн версий новостных газет “The Times”, “The Independent” и “The New York Times”, а также новостных ресурсов “ABC News”, “Fox News” и “BBC News”. Выборка производилась в разделе ‘International’ («Международные новости») и “Politics” («Политика»).

Предметом исследования выступают лингвокоммуникативные особенности эвфемизмов в политической сфере средств массовой информации.

Для соблюдения норм политкорректности и вежливости, журналисты прибегают к эвфемизмам при сообщении новостей именно политического характера, поскольку данная сфера является довольно обсуждаемой и привлекает немало внимания.

Рассмотрим, как определяется понятие эвфемизма в лингвистике. Термин «эвфемизм» происходит от греческого “eu” – «хорошо» и “phemi” – «говорю». Одним из первых изучением данного языкового явления в XVII веке занялся английский лексикограф Томас Блаунт, издавший словарь “Glossographia”, где эвфемизм был определен как “a good or favourable interpretation of a bad word”, что можно перевести как «хорошее или благоприятное истолкование плохого слова» [6].

И. Р. Гальперин в своей работе «Очерки по стилистике английского языка» под эвфемизмом понимает «слова и словосочетания, появляющиеся в языке для обозначения понятий, которые уже имеют названия, но считаются почему-либо неприятными, грубыми, неприличными или низкими» [1, с. 164].

В. В. Гуревич определяет эвфемизм как “the use of a different, more gentle or favourable name of an object or phenomenon so as to avoid undesirable or unpleasant associations” [2, с. 33]. То есть «использование иного, более мягкого и подходящего названия предмета или явления с целью избежать нежелательных или неприятных ассоциаций». Например, замена “to die” на “to expire”, “to be no more”, “to join the majority”.

В «Словаре русского языка» С. И. Ожегова эвфемизм объясняется как «слово или выражение, заменяющее другое, неудобное для данной обстановки или грубое, непристойное, напр. «уснул последним сном» вместо «умер», – «неумен» вместо «глуп» [4, с. 1124].

В словаре Cambridge Dictionary Online эвфемизм определяется как “a polite word or phrase that is used to avoid saying something embarrassing or offensive” [7] / «вежливое слово или выражение, которое используется для того, чтобы избежать нечто постыдного или грубого в разговоре».

Таким образом, эвфемизм представляет собой слово или выражение, замещающее название того предмета или явления, которое считается непристойным, грубым или нежелательным для использования в данной речевой ситуации.

В современном мире эвфемизмы выполняют функцию замены слов и выражений, которые рассматриваются как табу, так как их употребление может быть причиной негативной оценки либо может оскорбить чувства адресата [3, с. 11]. Между языком и политикой существует непосредственная связь, ведь без коммуникации было бы невозможно информировать, убеждать или указывать.

Особенностью политического дискурса является его семантическая неопределенность, в связи с чем и появляются эвфемизмы. Политические эвфемизмы являются средством воплощения прагматической стратегии речевой коммуникации, ведь их появление в политическом дискурсе зачастую направлено на уклонение от истины [5, с. 48]. Благодаря использованию политических эвфемизмов можно сообщить о проблемах действительности (терроризм, военные действия, кризис и т. д.), избежав негативной реакции адресата.

Для того чтобы разнообразить словарный запас языка, в публицистике используются различные продуктивные механизмы образования эвфемизмов [9, с. 543].

1. Риторический способ: вместо прямых наименований используются метафоры, замены или аналогии. При помощи данного механизма получается полностью или частично избавиться от негативной характеристики исходной единицы.

Для того чтобы лучше понять риторический механизм образования эвфемизмов, обратимся к онлайн-изданиям. Американский новостной сайт “ABC News” в статье от 17.04.2020 сообщает следующее: “Coronavirus’ reach from beyond the grave: Deceased body transmits COVID-19. It's technically possible to catch COVID-19 from the dead.” («Коронавирус проникает из могилы: тело умершего передает вирус COVID-19. Формально можно заразиться COVID-19 от покойных»). В данном случае эвфемизм ‘deceased’ / «скончавшийся» заменяет прямое наименование “dead” / «мертвый», что помогает смягчить негативную характеристику. Оба слова принадлежат к семантическому полю «смерть», хотя эвфемизм “deceased” является более конкретным, ведь описывает смерть именно людей (можно сказать “a dead battery” [«разряженная батарея»], а не только “a dead person” [«умерший человек»]).

Статья от 26.04.2020 в популярной газете Великобритании “The Times” привлекает внимание заголовком “Excluding the excluded: India’s response to the education of children with disabilities during Covid-19.” / «Исключение обездоленных: реакция Индии на образование детей с ограниченными возможностями во время вируса Covid-19». Здесь эвфемизм ‘the excluded’ / «обездоленные» является заменой прямого наименования “the poor” / «бедные». Слово “the poor” имеет некую негативную коннотацию, в то время как “the excluded” лишь указывает на факт некой особенности (в данном случае, это экономическая и, скорее всего, также социальная сторона тех детей в Индии).

2. Невозможно обойти стороной фонетический способ образования эвфемизмов, когда можно встретить изменение интонации или фонетическое искажение, акронимы или усечение, а также произношение слов по буквам.

В статье британской интернет-газеты “The Independent” 01.05.2020 было сообщено следующее: “While attention is rightly on saving lives and beating the pandemic, it is also vital to remember that the other big C has not gone anywhere. People around the UK continue to be diagnosed with cancer each day and still need vital treatment and support.” / «В то время как внимание должным образом сосредоточено на спасении жизней и борьбе с пандемией, также крайне важно помнить, что другой большая Р еще никуда не делась. Людям по всей Великобритании продолжают диагностировать рак ежедневно, и они по-прежнему нуждаются в жизненно важных лечении и поддержке.» Внимание читателя может привлечь эвфемизм “the big C” / «большая Р», который является заменой слову “cancer” / «рак». Конечное усечение “the big C” и слово “cancer” относятся к сфере «болезнь», но эвфемизм более косвенно говорит о заболевании, в отличие от прямого наименования.

3. Анализ механизмов образования эвфемизмов был бы неполным без рассмотрения лексического способа, где используются антонимы, заимствования и слова-амебы, не имеющие четкого смысла и значения.

Американский информационный портал “Fox News” 25.03.2020 начал статью с заголовка “Joe Biden's gaffe-filled coronavirus media blitz drives negative headlines” / «Медийный блиц о коронавирусе Джо Байдена, наполненный оплошностями, провоцирует негативные заголовки». Здесь эвфемизм “gaffe(-filled)” / «содержащий оплошности» является заимствованием из французского языка и означает “a remark or action that is a social mistake and not considered polite” / «высказывание или действие, являющееся большой ошибкой и не считающееся вежливым». По сравнению с прямым наименованием “mistake”, эвфемизм “gaffe” хоть и относится к тому же семантическому полю – «политика» – но не выражает осуждение или критику говорящего.

Новостное подразделение “ABC News” в статье от 12.05.2020 информирует о следующем: “More than half of Australians over the age of 55 are open to downsizing, according to a new report based on a survey of 2,400 households.” / «Согласно новому отчету, основанному на опросе 2400 домохозяйств, более половины австралийцев старше 55 лет готовы к сокращению». Эвфемизм ‘to downsize’ / «сокращать» был образован

лексическим способом и представляет собой неясное понятие, подразумевающее “to dismiss employees” / «увольнять сотрудников». Оба понятия относятся к семантическому полю «работа», но эвфемизм “to downsize” обозначает «уменьшение размера бизнеса» [8], то есть лишь косвенно подразумевает увольнение сотрудников, тогда как прямые наименования “to dismiss” или “to fire” не оставляют двоякости.

Эвфемизмы выполняют разнообразные функции в СМИ, среди которых можно выделить следующие: 1) избегание табу – идей, о которых не стоит упоминать напрямую (например, смерть или болезнь); 2) сокрытие правды или ее завуалированное описание; 3) маскировка действий, нарушающих права человека (различные аморальные поступки); 4) соблюдение вежливости и политкорректности; 5) «сохранение лица у субъекта политики» (создание более гармоничного и спокойного общения с читателями или слушателями); 6) создание юмористического эффекта.

Обратимся к британскому интернет-источнику “BBC News”, который привлекает читателя к статье от 11.04.2020 заголовком “Coronavirus: Why has the virus hit African Americans so hard?” / «Коронавирус: Почему вирус так сильно поразил афроамериканцев?». Здесь интерес представляет эвфемизм “African Americans” / «афроамериканцы», который является одним из способов не упоминать о цвете кожи. Функция данного эвфемизма очевидна – соблюдение политкорректности, что довольно часто встречается в СМИ. Слова “African-American” и, например, “black” относятся к семантическому полю «раса», но прямое наименование имеет некую негативную коннотацию, по сравнению с эвфемизмом.

Американская онлайн-газета “The New York Times” 20.04.2020 информировала читателей о следующем: “A trial over questionable payments related to the 2006 World Cup in Germany appears destined to conclude without a verdict as the Swiss Federal Criminal Court extended its suspension of the process until next Monday, the day the statute of limitations on the charges expires.” / «Судебный процесс по сомнительным платежам, связанным с проведением Чемпионата мира по футболу 2006 года в Германии, кажется, обречен завершиться без вынесения приговора, поскольку Федеральный уголовный суд Швейцарии продлил приостановление этого процесса до следующего понедельника, когда истечет срок давности по обвинениям.» Эвфемизм “questionable payments” / «сомнительные платежи» подразумевает незаконные платежи, взяточничество. И эвфемизм “questionable payments”, и прямое наименование “bribery” относятся к семантическому полю «деньги», но эвфемизм выполняет функцию завуалированного описания правды, чтобы сохранить субъективность и избежать оскорбления кого-либо.

В заключение хотелось бы отметить, что благодаря новейшим технологиям в наши дни на публику оказывается удаленное воздействие, независимо от нахождения людей по отношению к источнику информации. Если сравнивать СМИ с прошлым столетием, то сейчас они могут более действенно формировать общественное мнение и оказывать на него влияние. Эвфемизмы играют важную роль, ведь в газетах, а тем более в политическом дискурсе, не получится использовать лишь прямые наименования, поэтому

появление замен, намеков и недоговоренностей является неизбежным. Адресатам, получающим информацию, следует быть внимательными и отличать эвфемизмы, появляющиеся ради соблюдения вежливости и корректности от тех, что скрывают хоть и жестокую, но настоящую действительность.

1. Гальперин И. Р. Очерки по стилистике английского языка. М.: Издательство литературы на иностранных языках, 1958. 459 с.

2. Гуревич В. В. English Stylistics. Стилистика английского языка [Электронный ресурс] : учеб. пособие. 8-е изд., стер. М.: Флинта, 2017. 68 с. URL: https://http.biblioclub.ru/index.php?page=book_red&id=93714&sr=1 (дата обращения: 12.05.2020).

3. Миронина А. Ю. Политические эвфемизмы как средство реализации стратегии уклонения от истины в современном политическом дискурсе (на материале публ. выступлений Б. Обамы) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Н. Новгород, 2012. 19 с.

4. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: 100000 слов, терминов и выражений: [новое издание] / под общ. ред. Л. И. Скворцова. 28-е изд., перераб. М.: Мир и образование, 2015. 1375 с.

5. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса : дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01, 10.02.19. Волгоград, 2000. – 431 с.

6. Blount, T. Glossographia, or, A dictionary interpreting all such hard words of whatsoever language now used in our refined English tongue with ethymologies, definitions and historical observations on the same [Электронный ресурс]. URL: <https://name.umdl.umich.edu/A28464.0001.001> (дата обращения: 12.05.2020).

7. Cambridge Dictionary Online: Free English Dictionary and Thesaurus [Электронный ресурс] URL: <https://dictionary.cambridge.org> (дата обращения: 13.05.2020).

8. Collins Dictionary. [Электронный ресурс]/ URL: <https://www.collinsdictionary.com/> (дата обращения: 28.05.2020).

9. Deng, Fei. (2016). An Analysis of Phonetic Formation in English Euphemism // Journal of Language Teaching and Research/ Vol. 7. No. 3. P. 542–547.

Ю.С. Сухорукова

*к. филол. н., доцент
института иностранных языков
СГУ им. Питирима Сорокина
г. Сыктывкар, Россия*

А.В. Пашнин

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

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРОДУКТИВНОСТИ СПОСОБОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ АВИАЦИОННОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В АНГЛИЙСКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ

В статье рассмотрены примеры анализа 100 терминологических единиц из французской авиационной терминологии и 100 терминологических единиц из английской

авиационной терминологии. Способы терминообразования ранжированы от наиболее к наименее продуктивным. Проведен сравнительный анализ продуктивности этих способов терминообразования в двух языках. По результатам анализа построены диаграммы.

Ключевые слова: термин, способы терминообразования, авиационная терминология, словообразовательная продуктивность.

Y.S. Sukhorukova

*PhD, Associate professor
Institute of Foreign Languages
Pitirim Sorokin Syktyvkar State University
Syktyvkar, Russia*

A.V. Pashnin

*5th year student
Institute of Foreign Languages
Pitirim Sorokin Syktyvkar State University
Syktyvkar, Russia*

COMPARATIVE STUDY OF WORD FORMATION PRODUCTIVITY OF FRENCH AND ENGLISH TERMINOLOGY IN THE FIELD OF AVIATION

The article presents the analysis of 100 examples of French and 100 English aviation terms. Word formation methods are ranked from the most productive to the least productive. Comparative analysis of these methods productivity in both languages is provided. Analysis-based diagrams are given.

Keywords: term, word formation methods, aviation terminology, word formation productivity.

С начала XX века мировая авиационная промышленность стремительно развивается, наращивая научно-технический потенциал. Мировыми лидерами в этой области традиционно являются крупнейшие экономические державы – США и Франция. В связи с интенсивностью развития сферы авиации закономерно пополнение авиасловаря новой терминологией, механизм образования которой посвящена данная статья. Актуальным является выявление наиболее продуктивных моделей обогащения французского и английского авиасловаря и сопоставительный анализ результатов, который позволит сделать выводы относительно универсальных и лингвоспецифических механизмов словообразования в данной области.

Цель исследования заключается в рассмотрении особенностей словообразования в области авиационной терминологии во французском и английском языках, выявлении наиболее продуктивных способов словообразования и сравнении продуктивности тех или иных способов терминообразования в двух языках.

Анализ словообразовательных моделей проводился согласно следующему алгоритму:

- Методом количественного подсчета мы определили наиболее продуктивные алфавитные рубрики французско-русского словаря сокращений по авиационной и ракетно-космической технике и большого англо-русского авиационного словаря.

- Методом сплошной выборки мы отобрали по 10 авиационных терминов из каждой алфавитной рубрики, определенной нами как наиболее продуктивной (в сумме – 100 французских и 100 английских авиатерминов).
- Мы проанализировали отобранные термины с точки зрения словообразовательных способов, которыми они созданы.
- Мы классифицировали полученные результаты, ранжировав терминообразовательные модели от наиболее к наименее продуктивным.
- Мы сопоставили результаты по двум языкам, проведя сравнительный анализ.
- Для наглядности мы изложили все результаты в виде диаграмм.

В качестве источников языкового материала для анализа французских терминологических единиц мы использовали словарь сокращений по авиационной и ракетно-космической технике А.М. Мурашкевича [2, с. 7-211]. Самыми продуктивными алфавитными рубриками оказались А, В, С, D, G, M, P, R, S, T.

Для анализа английских терминологических единиц мы использовали большой англо-русский авиационный словарь Е.Н. Девниной [1, с. 11-275]. Наибольшее количество терминов в этом источнике приходится на следующие алфавитные рубрики: А, В, С, D, F, L, M, P, S, T.

Мы отобрали по 100 терминов из каждого словаря (по 10 на каждую алфавитную рубрику), так как мы считаем, что такое количество лексических единиц объективно отражает продуктивность тех или иных терминообразовательных моделей, при условии, что все ходы анализа были выполнены.

Проанализировав корпус французских авиационных терминов, мы пришли к следующим выводам:

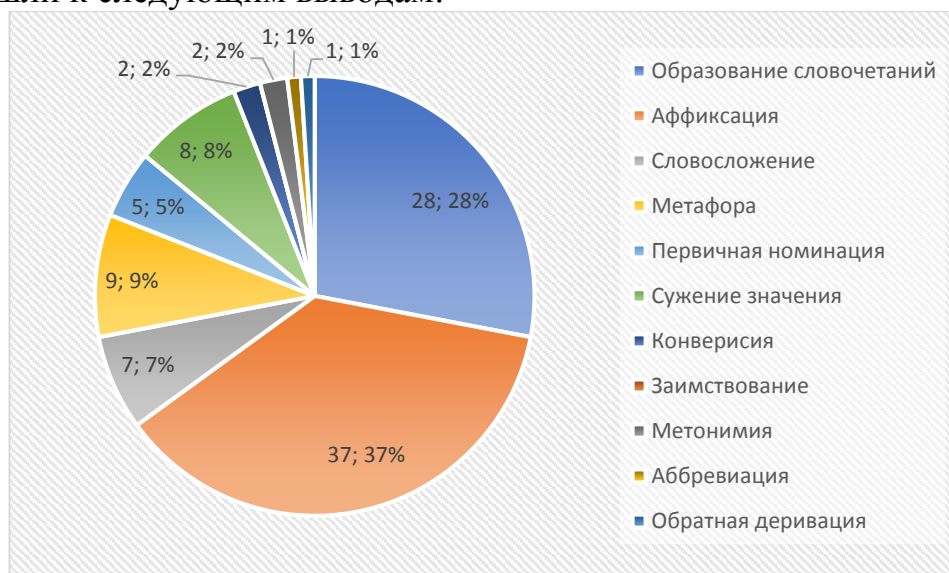


Диаграмма 1. Продуктивные способы словообразования во французской авиационной терминологии

1. Наиболее продуктивными способами оказались:

- аффиксация (37% всех терминов образованы этим способом)
Например: *altimètre* – ‘высотометр’ – суффиксация. Корень латинского происхождения со значением «высота» (*altus*) + книжный суффикс *-mètre*.

- образование словосочетаний (28%)
Например: *gouverne de profondeur* – ‘руль высоты’ – образование словосочетания по схеме *существительное+предлог+существительное*.

2. В группу терминов средней продуктивности вошли:

- метафора (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.

- сужение значения (8%)
Например: *bidon* – ‘подвесной топливный бак’ – сужение значения. К широкому значению «канистра, баллон» добавлена конкретизирующая сема «предназначенный для летательных аппаратов и находящийся снаружи летательного аппарата».

- словосложение (6%)
Например: *posé-décollé* – ‘посадка с немедленным взлетом’ – словосложение по схеме *причастие прошедшего времени+причастие прошедшего времени*.

- первичная номинация (5%)
Например: *pylône* – ‘пилон’ – первичная номинация.

3. Наименее продуктивными способами стали:

- конверсия (2%).
Например: *rentré* – ‘положение «убрано» (о шасси и механизации крыла)’ – конверсия (субстантивация причастия прошедшего времени глагола *rentrer*).

- метонимия (2%)
Например: *dérive* – ‘киль’ – метонимия. Значение слова *dérive* – ‘отклонение от пути’. По функции назван инструмент, выполняющий эту функцию, так как одно из предназначений кия самолета – изменение и корректировка направления пути.

- аббревиация (1%)
Например: *AAF* – *armée de l’air française* – ‘французские ВВС’ – аббревиация, каждая буква читается по отдельности.

- обратная деривация (1%)
Например: *traverse* – ‘поперечный брус’, обратная деривация от глагола *traverser*.

Анализ английских авиационных терминов привел к следующим результатам.

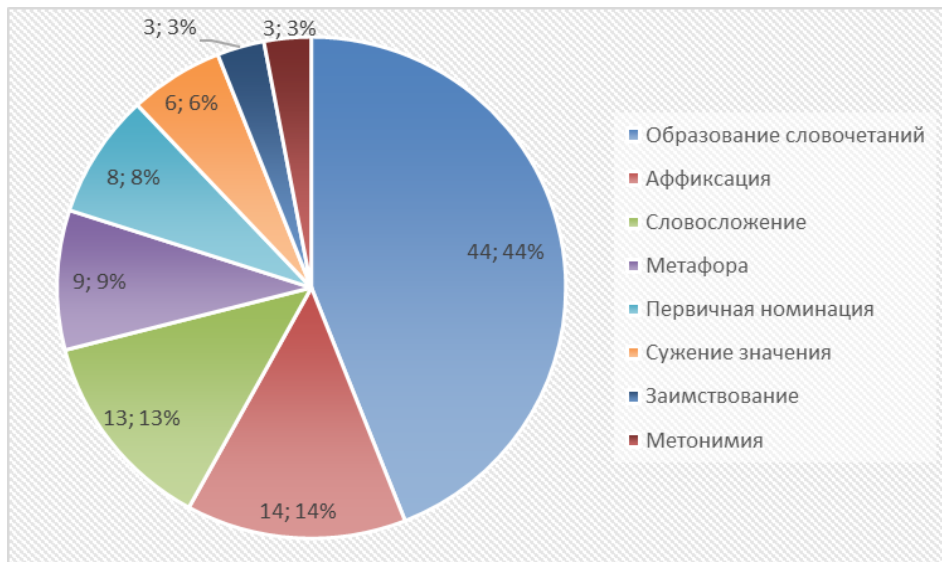


Диаграмма 2. Продуктивные способы словообразования в английской авиационной терминологии

1. Доминирующим способом словообразования в данной области языка оказалось образование словосочетаний (44% терминов).

Например: *turbine blade* – ‘лопатка турбины’ – образование словосочетания по схеме *существительное+существительное*.

2. Группа способов терминообразования средней продуктивности состоит из:

- аффиксации (14%)

Например: *acceleration* – ‘ускорение, перегрузка’ – суффиксация. Основа от глагола *to accelerate* + суффикс абстрактных существительных действия -*tion*.

- словосложения (13%)

Например: *tailplane* – ‘хвостовой стабилизатор’ – словосложение по схеме *существительное+существительное*.

- метафоры (9%)

Например: *chamber* – ‘камера, отсек’ – метафора. Буквальное значение «комната, зал» сравнивается с отсеком на основе внешнего сходства: огороженное замкнутое пространство.

- первичной номинации (8%).

Например: *bogey* – ‘многоколесное тележечное шасси’ – первичная номинация

- сужения значения (6%).

Например: *park* – ‘авиапарк/стоянка’ – сужение значения. К широкому значению «специально обустроенная местность, облагороженная местность» добавлена конкретизирующая сема «предназначенная для стоянки летательных аппаратов».

3. Наименее продуктивными стали:

- заимствование (3%)

Например: *canard* – ‘переднее горизонтальное оперение’ – заимствование из французского языка + метафорический перенос: первый

самолет, построенный с применением технологии переднего горизонтального оперения (был построен во Франции) был внешне похож на утку, из-за этого уткой стали называть саму технологию.

- метонимия (3%)

Например: *chop* – ‘порывистость ветра/сброс газа’ – метонимия. Термин образован от глагола *to chop* – «обрывать, отрезать резким движением», по манере выполнения этого действия назван термин.

Проанализировав по 100 терминологических единиц из области авиации во французском и английском языках, мы смогли провести сравнительный анализ продуктивности способов словообразования в этих языках относительно авиации и получили следующие результаты.

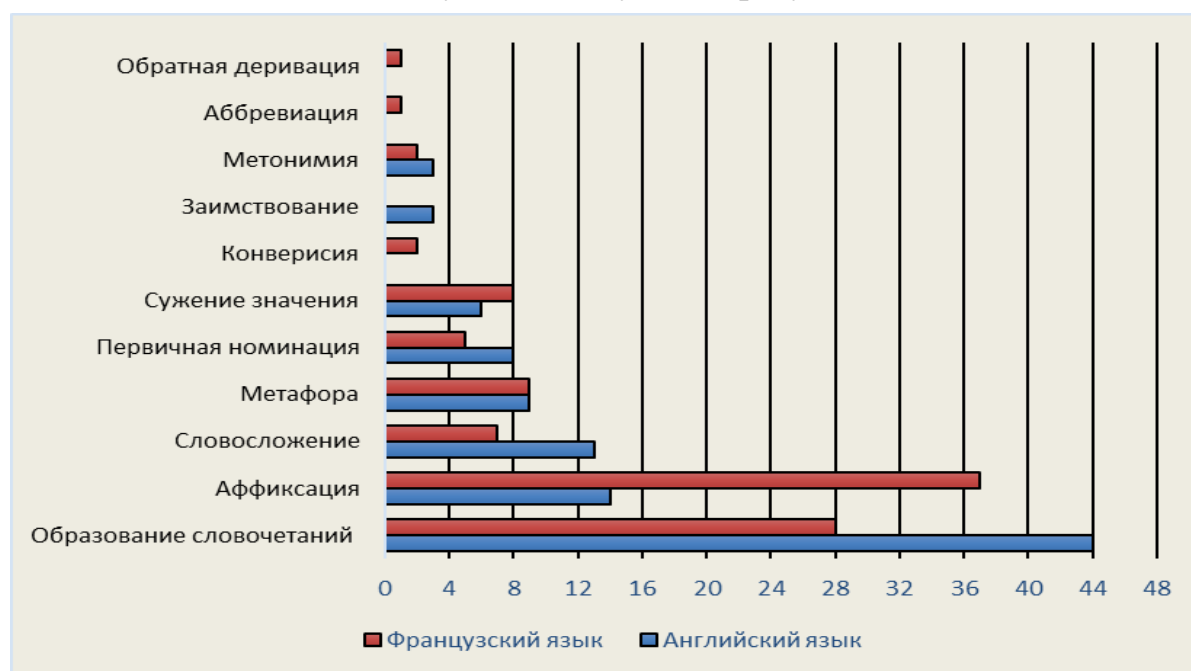


Диаграмма 3. Сравнение результатов анализа французских и английских авиатерминов

1. В обоих языках наиболее продуктивными способами словообразования в сфере авиации оказались образование словосочетаний и аффиксация. Разница состоит в том, образование словосочетаний доминирует в английском языке (44% терминов), но находится на втором месте по продуктивности во французском (28% терминов), и наоборот с аффиксацией – 37% терминов во французском языке и 14% терминов в английском. Таким образом, степень продуктивности этих двух способов в анализируемых языках обратно пропорциональна. Так, к группе терминов наивысшей продуктивности в английском языке мы относим только образование словосочетаний, а аффиксацию – к группе средней продуктивности, а во французском языке группа наивысшей продуктивности включает и образование словосочетаний, и аффиксацию.

2. Группы средней продуктивности в обоих языках тоже почти идентичны: и во французском и в английском языках к ним относятся, словосложение (7% во французском и 13% в английском), метафора (по 9% терминов), первичная номинация (5% во французском и 8% в английском),

сужение значения (8% во французском и 6% в английском) и, как упоминалось выше, английская группа способов терминообразования средней продуктивности включает ещё аффиксацию (14% терминов).

3. Что касается группы малой продуктивности, здесь отмечается большое количество различий между двумя языками. Из всех малопродуктивных способов словообразования в обоих языках присутствует только метонимия (2% во французском и 3% в английском). Помимо метонимии во французском языке к группе малой продуктивности относятся ещё конверсия (2%), аббревиация (1%), и обратная деривация (1%), которые ни разу не встретились в английском языке. В то же время в английском языке присутствует заимствование (3%), которого нет во французском языке.

1. Девнина, Е.Н. Большой англо-русский и русско-английский авиационный словарь. Свыше 100 000 терминов, сочетаний, эквивалентов и значений. С транскрипцией / Под ред. акад. И. И. Павловца. – М.: Живой язык, 2011. – 512 с.

2. Мурашкевич, А.М. Французско-русский словарь сокращений по авиационной терминологии / А.М. Мурашкевич. – М.: Воениздат, 1987. – 222 с.

Ю.С. Сухорукова

*к. филол. н, доцент
института иностранных языков
СГУ им. Питирима Сорокина*

К.О. Пономарева

*студентка 5 курса
института иностранных языков
СГУ им. Питирима Сорокина
г. Сыктывкар, Россия*

ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗА РОССИИ В ЗАГОЛОВКАХ ФРАНЦУЗСКИХ И АМЕРИКАНСКИХ СМИ

В работе рассматриваются лексические и синтаксические особенности заголовков статей о России, формирующие определённый образ этой страны, во французской газете «Le Monde» и американской газете «The New York Times».

Ключевые слова: *образ России, заголовок газетной статьи, лексические и синтаксические особенности заголовков.*

Y.S. Sukhorukova

*PhD, Associate professor
Institute of Foreign Languages
Pitirim Sorokin Syktyvkar State University
Syktyvkar, Russia*

K.O. Ponomareva

*5th year student
Institute of Foreign Languages
Pitirim Sorokin Syktyvkar State University
Syktyvkar, Russia*

THE IMAGE OF RUSSIA IN THE HEADINGS OF THE FRENCH AND AMERICAN 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" and in the American newspaper "The New York Times".*

Key words: *the image of Russia, newspaper article heading, lexical and syntactic features of headings.*

Политические проблемы международных отношений России с западными державами неумолимо продолжают расти и усложняться. Вместе с развитием научно-технического потенциала территорий происходит и развитие способов влияния на общественное мнение с целью навязать определённую точку зрения и создать определённый образ того или иного государства в информационном пространстве. Таким образом, помимо гонки вооружений и экономических войн всё чаще и обширнее заинтересованные лица прибегают к использованию инструментов войны информационной, затрагивающей все средства массовой информации: информационные службы, радио, телевидение и, конечно же, печатную прессу. Как следствие, язык национальной прессы должен очень чутко реагировать на изменения политического курса и те идеи, которые предполагается донести или даже внушить обществу.

Заинтересовавшись вопросом о том, каков образ России в зарубежных СМИ и какими средствами он создаётся, мы поставили цель выявить лексические и синтаксические особенности заголовков статей о России, которые формируют определённый образ этой страны во французской газете «Le Monde» и американской газете «The New York Times». Объектом исследования были избраны газетные заголовки, включающие лексемы, прямо или косвенно называющие российские реалии. Предметом исследования стали лексические и синтаксические особенности заголовков статей о России, формирующие определённый образ этой страны.

В качестве языкового материала были отобраны 48 заголовков статей с сайта газеты «Le Monde» и 51 заголовок статей с сайта газеты «The New York Times» 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. В ходе анализа каждого заголовка мы выполняли его перевод, определяли его тип по классификации М.И. Шостак [1, с. 77-84] и выявляли его лексические и синтаксические особенности.

В ходе анализа было выявлено, что в статьях газеты «Le Monde» о России за обозначенный период преобладают простые заголовки, тогда как в статьях газеты «The New York Times» больше комбинированных заголовков. Приведём примеры:

Bloqué en Russie, Telegram accuse Apple de geler ses mises à jour [Le Monde, 5 июня 2018];

A Russian Oligarch's \$500 Million Yacht Is in the Middle of Britain's Costliest Divorce [The New York Times, 6 июня 2018] (здесь и далее – примеры из статей газет Le Monde и The New York Times за июнь 2018).

С точки зрения **организации семантической цели заголовка**, в обоих источниках преобладают заголовки-констатации:

Donald Trump défie de plus en plus ouvertement le procureur spécial de l'enquête russe [Le Monde, 5 июня 2018].

Также нами выявлено большое количество заголовков-интриг и заголовков-резюме:

A Vienne, Vladimir Poutine fait patte de velours avec les Européens (заголовок интрига) [Le Monde, 6 июня 2018];

Putin Sees an Opening in Europe's Fury With Trump (заголовок-резюме) [The New York Times, 5 июня 2018].

Количество заголовков-парадоксов в американской газете более чем в два раза превосходит количество заголовков-парадоксов во французской газете:

Trump and Tchaikovsky [The New York Times, 7 июня 2018] (парадокс имеет следующую основу: Президент Трамп предположил, что Канада сожгла Белый дом 200 лет назад во время Войны за независимость США. Согласно официальной истории, Канада не имеет никакого отношения к сожжению Белого дома уже потому, что этого государства на тот момент просто не существовало. Ошибка Трампа, с точки зрения автора статьи, говорит о незнании президентом основ истории. Это неудивительно на фоне уверенности многих американцев в прямой связи с этой войной и увертюры «1812 год» Петра Ильича Чайковского, традиционно исполняемой на День независимости США. На самом же деле, увертюра «1812 год» написана в память о победе России в Отечественной войне 1812 года и не имеет ничего общего с войной за независимость США, как и Канада, обвинённая Трампом.).

Меньше всего в обоих источниках было найдено повествовательных заголовков-сообщений:

Les présidents russe et ukrainien discutent d'un échange de prisonniers [Le Monde, 9 июня 2018].

Интересен тот факт, что в американских статьях не встретилось ни одного заголовка-обращения, тогда как во французских статьях нами было выявлено 3 случая использования заголовков этого типа:

Mme Françoise Nyssen, demandez à Moscou « la libération immédiate d'Oleg Sentsov » [Le Monde, 5 июня 2018].

Среди проанализированных заголовков встретилось 12 **игровых заголовков** в газете «Le Monde» и 18 — в газете «The New York Times». Самым распространённым стилистическим приёмом, использованным во французской газете, является перифраз, тогда как в американском источнике большее распространение имеет метафора:

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];

Listen to 'The Daily': The World Cup's Mysterious Path to Russia (метафора: *The World Cup's Mysterious Path to Russia = the means with which Russia had been chosen to host the World Cup*) [The New York Times, 22 июня 2018].

В заголовках обоих источников также были найдены парадоксы, эпитеты, эффект «обманутого ожидания», аллюзии и образные олицетворения:

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];

Mo Salah's Return Isn't Enough as Russia Hands Egypt a Crushing Loss (простой метафорический эпитет: *a Crushing Loss = an overwhelming death-dealing loss*) [The New York Times, 19 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];

Russia Welcomes the World, for Better or Worse (аллюзия на брачную клятву: *for Better or Worse*) [The New York Times, 13 июня 2018];

Rue Nikolskaïa, à Moscou, cœur battant de la Coupe du monde (образное олицетворение: *Rue Nikolskaïa, à Moscou, cœur battant de la Coupe du monde*) [Le Monde, 23 июня 2018].

Интересно то, что во французских заголовках встретились стилистические приёмы, которые отсутствуют в американской выборке (каламбур, образное сравнение):

Le football, enjeu politique russe (каламбур, основанный на частичной омонимии: *le jeu-l'enjeu = игра-вопрос/проблема/ставка/смысл*) [Le Monde, 14 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].

И наоборот, часть стилистических приёмов, использованных в американских игровых заголовках, не была обнаружена в заголовках французских статей (идиома, ирония, гипербол, зевгма, окказионализм):

In a Chemical Weapons Debate, Russia Tries to Change the Subject (идиома: *to Change the Subject*) [The New York Times, 26 июня 2018];

The 'Ruligans' in Russia, Courtesy of Iceland (ирония: *Courtesy of Iceland*; окказионализм: *'Ruligans' = rules + hooligans*) [The New York Times, 22 июня 2018];

Peru Invades Russia. Well, at Least Many of Its Fans Have. (метафорическая гипербол: *Peru Invades Russia = Fans from Peru overcrowd Russia*) [The New York Times, 16 июня 2018];

In St. Petersburg, Managing Sleep and Soccer (зевгма: *Managing Sleep and Soccer*) [The New York Times, 24 июня 2018].

С точки зрения **пунктуации**, чаще всего встречаются заголовки с двоеточием:

Ukraine : l'UE reconduit les sanctions économiques contre Moscou (заголовок-констатация с двоеточием) [Le Monde, 29 июня 2018].

Очень редки заголовки с вопросительными знаками:

Did Russia Steal the World Cup? (заголовок-интрига в форме общего вопроса) [The New York Times, 7 июня 2018].

Во французских статьях нами было выявлено по два заголовка с восклицательным знаком и многоточием, тогда как в американской выборке заголовки с такими знаками препинания отсутствуют:

Femmes russes, pas de sexe avec les supporters étrangers ! (mais c'est à vous de voir) (восклицательный заголовок-призыв) [Le Monde, 15 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].

С точки зрения **синтаксиса**, важно заметить, что все заголовки французских статей состоят из одного предложения, в то время как в американской выборке было выявлено 6 заголовков, состоящих из двух предложений:

L'aviation russe bombarde des zones rebelles du sud de la Syrie (заголовок, состоящий из одного предложения) [Le Monde, 24 июня 2018];

Russia Has Set the World Cup Table. Will Russians Embrace the Party? (заголовок, состоящий из двух предложений) [The New York Times, 14 июня 2018].

В обоих источниках преобладают простые предложения:

How Trump Helps Putin (простое предложение) [The New York Times, 8 июня 2018].

Большинство предложений в заголовках французских статей являются номинативными (34); среди предложений в заголовках американских статей таковых 16:

Vladimir Poutine et la diplomatie du ballon [Le Monde, 28 июня 2018].

В обоих источниках выявлено большое количество эллиптических предложений:

Mo Salah, Now Starring in Chechnya (эллиптическое предложение с опущением вспомогательного глагола) [The New York Times, 11 июня 2018].

Кроме того, достаточно часто встречаются стилистические инверсии и обособления:

Coupe du monde 2018 : bienvenue dans l'immense Russie (стилистическая инверсия: определение перед определяемым (*l'immense Russie*)) [Le Monde, 14 июня 2018];

In Russia's Car Capital, a Production Line for Players (обособление обстоятельства (*In Russia's Car Capital, ...*)) [The New York Times, 12 июня 2018].

Редкими являются повторы:

La Coupe du monde 2018, côté jardin et côté cour (лексический повтор (*côté jardin et côté cour*)) [Le Monde, 18 июня 2018].

Интересно то, что во французских заголовках встретились синтаксические особенности, не выявленные в американской выборке (умолчание, грамматическое перечисление):

Coupe du monde 2018 : Spartak, CSKA, Dynamo... Moscou et ses bouillants derbys soviétiques (умолчание, грамматическое перечисление (*Spartak, CSKA, Dynamo...*)) [Le Monde, 29 июня 2018].

И наоборот, часть синтаксических особенностей, использованных в американских заголовках отсутствует в заголовках французских статей (антитеза, парцелляция, эмфатическая конструкция, стилистически разнородное перечисление):

Trump Seeks Meeting With Putin Even as Allies Seek to Isolate Russia (антитеза) [The New York Times, 21 июня 2018];

Russia Wants to Play Nice With Foreigners. Just Not Too Nice (парцелляция) [The New York Times, 14 июня 2018];

In Volgograd, It's Stalin Who Lurks on the Sideline (эмфатическая конструкция (*It's Stalin Who ...*)) [The New York Times, 27 июня 2018];

For Russia, Five Goals and One Big Sigh of Relief (стилистическое разнородное перечисление (*Five Goals and One Big Sigh of Relief*)) [The New York Times, 14 июня 2018].

В связи с тем, что в период, из которого была произведена выборка, в России проходил Чемпионат мира по футболу-2018, в американских заголовках преобладает спортивная лексика:

How Russia Beat Saudi Arabia in the World Cup Opener [The New York Times, 14 июня 2018].

Большой объём спортивной лексики присутствует и во французских заголовках, но преобладающим типом всё же является общественно-политическая лексика, часто встречающаяся и в заголовках американских статей:

Coupe du monde 2018 : racisme et homophobie, les deux maux du football russe (спортивная лексика (*Coupe du monde, football*); общественно-политическая лексика (*racisme, homophobie*)) [Le Monde, 14 июня 2018].

Также в обоих источниках присутствует юридическая, терминологическая военная и разговорная лексика:

L'opposant russe Navalny libéré après trente jours de détention (юридическая лексика (*libérer, la détention*)) [Le Monde, 14 июня 2018];

In Eastern Europe, U.S. Military Girds Against Russian Might and Manipulation (терминологическая военная лексика (*Military*)) [The New York Times, 27 июня 2018];

Trump Team Pushed False Story Line About Meeting With Kremlin-Tied Lawyer, Memo Shows (разговорная лексика (*Pushed False Story Line*)) [The New York Times, 4 июня 2018].

Во французских заголовках обнаружены случаи использования гостиничной и сниженной лексики, которая отсутствует в американских заголовках:

Non, la Russie n'a pas voilé ses hôtesse « par respect » pour l'équipe d'Egypte de football (гостиничная лексика (*l'hôtesse*)) [Le Monde, 15 июня 2018];

Avec les artistes les plus punks de Saint-Petersbourg : « Le foot, c'est de la merde » (сниженная лексика с ярко выраженной негативной коннотацией (*la merde*)) [Le Monde, 22 июня 2018].

В свою очередь, в американских заголовках нами найдены примеры использования экономической, технической, зоологической и официально-деловой лексики:

China and Russia Move to Cut Human Rights Jobs in U.N. Peacekeeping (экономическая лексика (*Cut Jobs*)) [The New York Times, 27 июня 2018];

In Russia's Car Capital, a Production Line for Players (техническая лексика (*a Production Line*)) [The New York Times, 12 июня 2018];

The Bugs of Volgograd: England-Tunisia Match Attracts Pests (зоологическая лексика (*Bugs, Pests*)) [The New York Times, 18 июня 2018];

Amid the Roars in Russia, the French Can Still Hear the Echoes of 1998 (лексика официально-делового стиля речи (*Amid*)) [The New York Times, 20 июня 2018].

8 заголовков «The New York Times» содержат лексику с ярко выраженной негативной коннотацией по отношению к России, в газете «Le Monde» таких заголовков 4:

Putin's Threats: More Bark Than Bite [The New York Times, 27 июня 2018];

Coupe du monde 2018 : Ramzan Kadyrov, tyran opportuniste à la rencontre de Mohamed Salah [Le Monde, 13 июня 2018].

Заголовков, содержащих лексику с ярко выраженной позитивной коннотацией по отношению к России, в обоих источниках меньше: 5 — в американской газете (причём в четырёх случаях позитивная коннотация ослаблена сопутствующими лексическими или синтаксическими средствами) и только 1 — во французской газете:

The World Cup Is Fun. Except for the Russians Being Tortured (позитивная коннотация ослаблена лексикой с ярко выраженной негативной коннотацией (*Tortured*)) [The New York Times, 20 июня 2018];

Coupe du monde 2018 : bienvenue dans l'immense Russie [Le Monde, 14 июня 2018].

Исходя из результатов анализа, мы можем сделать вывод, что во французской газете «Le Monde» и американской газете «The New York Times» создаётся преимущественно отрицательный образ России. В заголовках французских статей Россия предстаёт как тоталитарное милитаризованное и опасное государство, достоинством которого являются только его размеры и руководители которого всеми возможными средствами пытаются навязывать свою политику другим странам. В заголовках американской газеты Россия опять же изображена как страна, которая несёт угрозу миру, в которой ущемляются гражданские права, и руководители которой всеми возможными средствами пытаются расширить сферы влияния путём обмана, давления и прочих незаконных действий. Тот факт, что выборка проводилась из периода, во время которого в России проходил Чемпионат мира по футболу-2018 (международное спортивное соревнование, теоретически не имеющее ничего общего с политикой и

проведенное на высоком уровне, с соблюдением всех требований безопасности и, казалось бы, положительно оцененное мировым сообществом), мог дать повод предположить, что заголовки статей (по крайней мере тех, что связаны с мундиалем) будут сконцентрированы на спортивной стороне вопроса. На деле же лексические и синтаксические особенности большинства заголовков либо сообщают новости о России нейтрально, либо усиливают её отрицательный образ.

1. Шостак, М.И. Журналист и его произведение: практическое пособие / М.И. Шостак. – М.: ТОО «Гендальф», 1998. – 96 с.

Научное издание

Проблемы модернизации языкового образования
Иностранные языки

Всероссийская научно-практическая конференция
(с международным участием) памяти профессора Б. П. Годунова

29 мая 2020 года

Сборник материалов

Ответственный редактор Ю. Ю. Барышникова

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.

Редактор И.А. Кобелева

Верстка и компьютерный макет Л.Н. Руденко

Выпускающий редактор Е.М. Насирова

2,5 Мб. 1 компакт-диск, пластиковый бокс, вкладыш.

Подписано к использованию 07.07.2020 г. Тираж 100 экз. Заказ № 109

Адрес типографии:

167023. Сыктывкар, ул. Коммунистическая, 23б
Издательский центр ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»
Тел. (8212) 390-472, 390-473.

E-mail: ipo@syktsu.ru

<http://www.syktsu.ru/>