

САРАТОВСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ Н.Г.ЧЕРНЫШЕВСКОГО

Факультет иностранных языков и лингводидактики

**ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ:
ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ И РИСКИ
КОММУНИКАЦИИ**

Выпуск 12

Саратов 2019

УДК [37.016:81] (082)

ББК 81. 2-9

Н68

Редакционная коллегия:

Назарова Р. З. – декан факультета иностранных языков и лингводидактики, к. филол. н., доцент, профессор кафедры английского языка и методики его преподавания; Никитина Г.А. – заведующий кафедрой английского языка и методики его преподавания, к. пед. н., доцент.

Рекомендовано к изданию Ученым советом факультета иностранных языков и лингводидактики Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского

Н 68 **Иностранные языки: проблемы преподавания и риски коммуникации.**
Научные исследования преподавателей и студентов факультета иностранных языков и лингводидактики СГУ имени Н. Г. Чернышевского / под редакцией Р.З.Назаровой, Г.А. Никитиной. Саратов: Изд-во «Саратовский источник», 2019. Вып. 12. 197 с.

В настоящем сборнике в кратком изложении представлены результаты исследований, выполненных преподавателями и студентами факультета иностранных языков и лингводидактики Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского. В сборник включены научные статьи, подготовленные по итогам конференции «Иностранные языки в контексте современной культуры - 2019», а также работы, рекомендованные к печати Государственной аттестационной комиссией и Ученым советом факультета.

Когнитивно-дискурсивные, прагмалингвистические, социолингвистические, фонетические, методические, текстологические и переводоведческие закономерности рассматриваются в публикуемых работах сквозь призму межкультурной коммуникации.

Данный сборник представляет интерес для филологов, лингвистов, студентов, аспирантов, интересующихся проблемами лингвистики и методики преподавания иностранных языков, а также проблемами переводоведения.

УДК [37.016:81] (082)

ББК 81. 2-9

ISBN 978-5-91879-967-3

© Саратовский университет, 2019

© Коллектив авторов, 2019

От редакторов

«Иностранные языки: проблемы преподавания и риски коммуникации» - двенадцатый сборник, знакомящий читателей с основными результатами научных исследований, полученных преподавателями и студентами (бакалаврами-выпускниками и магистрантами) факультета иностранных языков и лингводидактики Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г.Чернышевского. Кроме того, в сборнике публикуются доклады студентов вузов России, представленные на конференции молодых ученых «Иностранные языки в контексте современной культуры», которая проходила 17 мая 2019 г. на базе факультета иностранных языков и лингводидактики.

Все работы, представленные в сборнике, относятся к проблематике «межкультурная коммуникация», которая раскрывается в разных ракурсах: когнитивно-дискурсивном, социолингвистическом, прагмалингвистическом, лингводидактическом и др.

Публикуемые работы могут быть интересны и полезны для специалистов разного профиля в плане разработки новых приемов и методов анализа языковых средств, при обсуждении дискуссионных теоретических вопросов, при освоении новых проблемных областей в языкознании, лингводидактике, переводоведении и теории межкультурной коммуникации.

Публикуемые в сборнике статьи подверглись минимальному редактированию и издаются в авторской версии.

2019 год

Назарова Р.З., Никитина Г.А.

СОДЕРЖАНИЕ

Абдракова А.Р., Спиридонова Т.А. Особенности использования неологизмов в новостном дискурсе (на материале новостных каналов CNN и Россия 24)	7
Будагян Г.А., Матяшевская А.И. Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам как элемент модернизации российского образования	12
Васильева Е.А., Михралиева Л.Р., Данилина Н.И. Формирование фонда оценочных средств по самостоятельной работе студентов	16
Галайко Е.А., Ланцова Л.К. Стилистическая уместность и логичность высказывания в системе речевого этикета (на материале английской, русской и испанской лингвокультур)	21
Галлямова Г.Р., Александрова Т.Н. Творческая самореализация личности обучающегося через проектную деятельность	25
Губанова П.Ю., Тупикова С.Е. Технология обучения в сотрудничестве как средство формирования коммуникативной компетенции на уроках английского языка	30
Гурьянова М.Н., Спиридонова Т.А. Языковые средства выражения тактик согласия/несогласия в научном дискурсе	36
Гущина В.Г., Хижняк И.М. Влияние типа личности учащихся на изучение иностранных языков	44
Диденко С.Н., Калинина Е.А. The Importance of Young Learners' Assessment in ELT	49
Запорожцев А.Г., Александрова Т.Н. Актуальность использования лингвострановедческого компонента в обучении английскому языку	53
Захаров А.В., Александрова Т.Н. Применение теории множественного интеллекта в лингводидактике	57
Кожина А.А., Спиридонова Т.А. Хронотопы в авторских ремарках как способ организации ценностного пространства драмы (на примере хронотопов «туман» и «сирена» в пьесе Юджина О'Нила «Долгий день уходит в ночь»)	61

Кошелева А.А., Сосновцева Т.И. Аргументация как неотъемлемая часть стратегии убеждения в политическом дискурсе (на примере выступлений Терезы Мэй)	66
Кутузова А.С., Назарова Р.З. Лингвокультурологический аспект перевода рекламных текстов (на материале русского и английского языков)	70
Мостовая С.В., Никитина Г.А. Сайт преподавателя иностранного языка как инструмент развития мультикультурного сознания студентов	73
Мурашова Т.А., Плаксина Е.Б. Из истории «ain't»	78
Неежлева Э.А., Полянина Е.В. Говорение и его роль в практическом овладении иностранным языком	83
Немцова И.К., Метласова Т.М. Лингвистические средства создания образа детства в произведениях Джерома Дэвида Сэлинджера	87
Привалова Е.Д., Никитина Г.А. Использование Интернет-ресурса Instagram на уроках английского языка со взрослыми обучающимися	93
Рутенберг Я., Никитина Г.А. Образы главных героев в англоязычных романах XX века: «Лолита» В. Набокова и «Коллекционер» Дж. Фаулза	96
Рыжова В.В., Шишкова Ю.С., Шлюпкин П.В., Емельянов Д.О., Толобаев И.О., Никитина Г.А. Повышение интереса обучающихся к изучению социокультурной информации посредством IT технологий	100
Савушкина Е.В., Александрова Т.Н. Употребление заимствований в современном англо- и русскоязычном дискурсе (на материале новостных сводок)	106
Салахова В.О., Ланцова Л.К. Оказиональное словообразование в современной англоязычной прозе	112
Сидоров С.С., Ланцова Л.К. Сопоставительный анализ переводов поэмы Дж. Мильтона «Потерянный рай» на русский язык	119

Тасеменова М.А. Характеристика методов и технологий интерактивного обучения иностранным языкам	126
Томова Я.А., Клименко Г.А. Развитие навыков критического мышления учащихся средней школы при работе с аутентичными текстами	130
Тренина С.Л., Шендакова О.А. Речевое поведение учителя английского языка младших классов общеобразовательной школы	137
Трошина Н.Ю., Матяшевская А.И. Приёмы речевого воздействия в американском суде	142
Турцева А.В., Клименко Г.А. Формирование социокультурной компетенции младших школьников средствами кружковой работы по иностранному языку	147
Филатова А.В., Вражнова И.Г. Air-Mass Movement and Atmospheric Agents as Source Domains to Metaphorically Represented Reality in the English Language	152
Фильчакова А.И., Тупикова С.Е. Обучение страноведению через фразеологизмические обороты английского языка	156
Шалетин И.Ю., Ланцова Л.К. Лингвостилистические средства создания образов в романе Дж. Джойса «Портрет художника в юности»	161
Шекян О.И., Золотарев М.В. Концептуальные метафоры англоязычного и русскоязычного песенного дискурса	168
Шматок О.Д., Ланцова Л.К. Лингвостилистические особенности англоязычного короткого рассказа	174
Якунина С.В., Хижняк И.М. Концепт «счастье» в англоязычной и русской лингвокультурах	182

**А.Р. Абдракова,
Т.А. Спиридонова**

*Саратовский национальный исследовательский государственный
университет имени Н.Г. Чернышевского*

УДК 81.373.43

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕОЛОГИЗМОВ В НОВОСТНОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ НОВОСТНЫХ КАНАЛОВ CNN И РОССИЯ 24)

В данной статье рассматривается понятие неологизмов в новостном дискурсе. Исследуются новостные сюжеты каналов CNN и России 24. Анализируются неологизмы четырех групп: морфологические, синтагматические, семантические неологизмы, заимствования.

***Ключевые слова:** дискурс, новостной дискурс, неологизм, специфика новостного телевизионного дискурса.*

The article discusses the concept of neologisms in news discourse. The news stories of CNN and Russia 24 channels are studied. Neologisms of four groups are analyzed: morphological, syntagmatic, semantic, and borrowing.

***Key words:** discourse, news discourse, neologism, specificity of news television discourse.*

Научно–технический прогресс повлек за собой появление весомого пласта новых слов. Основной объём лексических новообразований приходится на сферу средств массовой информации (СМИ). Активное развитие СМИ всегда отражается на лексике. В центре внимания, таким образом, оказывается новое слово, которое всегда зарождается в дискурсивном пространстве.

За последнее десятилетие понятие «дискурс» стало одним из центральных в гуманитарной науке. По мнению В. И. Карасика, дискурс – это промежуточное явление между речью, общением, языковым поведением и фиксируемым текстом. По сути дела, дискурс является конкретизацией речи в различных проявлениях человеческого существования [2, с. 237].

В настоящее время основная цель дискурса телевизионных новостей состоит не только в информировании, но и в привлечении внимания к манере подачи информации. Эталонными критериями современной новостной информации являются: фактуальность, конкретность, релевантность, значимость, достоверность, новизна, свежесть. Новость должна сообщать о конкретном факте, включенном в круг интересов адресата. Требование достоверности заключается в том, чтобы передаваемая информация была, как

минимум, неопровержимой. Помимо новизны, новостная информация должна быть актуальной [3, с. 168].

Поэтому среднестатистический выпуск новостей передаёт информацию адресату о самых актуальных событиях. Как правило, в первую очередь сообщаются политические новости, затем новости в области медицины, науки, культуры. Замыкают цепочку новости спорта и прогноз погоды. Качественный выпуск новостей состоит из двух главных элементов: заголовка и основного развернутого текста сообщения [4, с. 178].

В настоящее время новостной дискурс приобрел более зрелищный характер, что отвечает потребности адресата в получении одновременно новой, свежей и достоверной информации. Сопровождение новостного сюжета видеорядом призвано обеспечить эту достоверность. Как отмечают зарубежные исследователи, характер современного новостного дискурса обеспечивается посредством чередования нарративных режимов и субъективного/объективного планов повествования.

Исследователи сходятся во мнении, что появление неологизмов в языке – это не спонтанный и не хаотичный процесс. Такое новообразование со временем может закрепиться в языке, получить лексикографическую фиксацию и статус неологизма. Неологизмы – «слова и словосочетания, созданные для обозначения новых явлений действительности, новых предметов или понятий» [1]. Неологизмы разделяются на:

1) лингвистические (внутренние): изменение семантики слов (расширение значения слова); появление синонимов; факт заимствования элементов словообразования из других языков; экономия языка (аббревиация);

2) экстралингвистические (внешние): появление новых понятий, предметов; развитие научно-технической, политической, экономической сфер деятельности человека.

Изучение неологизмов предполагает выявление причин столь интенсивного их роста, а раскрытие причинно-следственных связей возникновения неологизмов требует учета статусных характеристик единиц, соотносимых с неологизмами в структурно - семантическом плане. Динамика перемещения новых элементов языковой системы от периферии к центру наиболее отчетливо проявляется в неологизмах, появляющихся на телевидении, поскольку СМИ оперативно реагирует на изменения, непрерывно происходящие в жизни общества.

Перейдем к результатам проведенного анализа, который позволил описать четыре группы неологизмов, отобранных из новостных выпусков.

Первая группа неологизмов относится к морфологическому типу и носит аффиксальный характер, например: *superager*. Префикс *super-* *супер,*

значении чего-то невероятного, в сочетании с лексемой *age* – возраст, образуют новую лексему, дословно переводящуюся как «супервозраст». Добавление суффикса *-er*, который обладает значением деятеля, приводит к созданию неологизма *superager* - возрастная группа за 80, не имеющая отклонений в умственном развитии.

Вторая группа принадлежит к синтагматическому типу: *stealthhealth*. *Stealth* – уловка, значение хитрогодействия в сочетании со словом *health* – здоровье. Под данным неологизмом понимается некое скрытое действие по отношению к здоровью человека. Иными словами – это движение, которое направлено на особое приготовление пищи (где минимизированы вредные, не полезные для организма вещества), при этом потребители не знают об этом. Так, в некоторые блюда повара добавляют меньше соли, некоторые производители ограничивают количество сахара в напитках и др.

В третью группу были отнесены неологизмы, которые сочетают в себе несколько способов образования, например, словосложение + заимствование: *sodcasting*. «*Sod*» – данная часть слова заимствована из мальтийского языка и переводится как «звук», объединяется со словом *casting* «литьё». В результате такого сложения анализируемый неологизм имеет следующее значение: «громкое воспроизведение музыки через динамик мобильного телефона, зачастую в общественном транспорте».

Для наглядности полученные результаты представим в виде диаграммы (Рисунок 1).

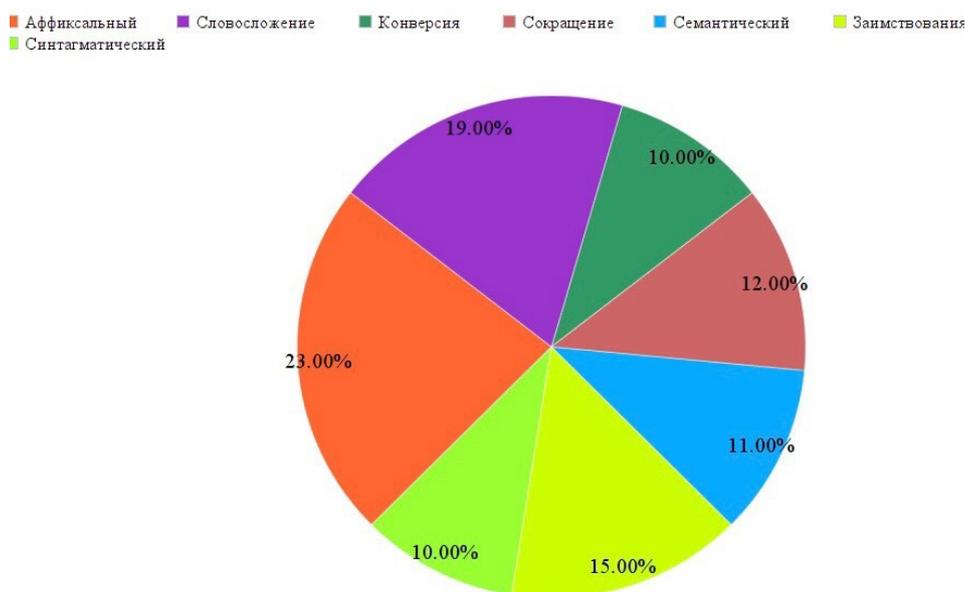


Рисунок 1. Представленность неологизмов в англоязычных новостных сюжетах

Из диаграммы видно, что из отобранных неологизмов наибольшее количество образовано посредством аффиксации – 23 %. На втором месте – словосложение, которое представлено 19 %. На третьем месте – заимствования, данным способом образовано 15 %. Четвертое место занимают сокращения – 12 %. Появление нового лексико-семантического варианта составляет 11 %, появление нового устойчивого словосочетания -10 %.

Популярность такого типа образования неологизмов как сложение и сокращение говорит об активной компрессионной функции языка, связанной с принципом языковой экономии, к которому язык тяготеет вследствие ускорения темпа жизни: слова либо становятся короче, либо одна языковая единица включает в себя несколько понятий.

Перейдем к примерам новостных сюжетов канала Россия 24. Выборка неологизмов показала, что они представлены следующими способами образования новых слов: суффиксально-префиксальный, префиксальный, сокращение, основным является заимствование.

Рассмотрим для примера два неологизма *электромобиль* и *экомобиль*. «*Электро*» – сокращенная форма слова «*электрический*» – и «*эко*» – сокращенная форма слова «*экологический*» – вошли в состав двух лексических неологизмов, заменив первую часть узуального (общепринятого) «*автомобиль*».

Слово *хайп* — это неологизм, который пришел в русский язык из английского. С английского языка существительное *hype* буквально переводится как “*навязчивая реклама; шумиха, ажиотаж*”. Существует созвучный глагол, который означает «*раскрутить; раздуть*». Первоначально слово *hype* использовалось в Соединенных Штатах в 20-х гг. для обозначения дозы *наркотиков*.

От английского заимствования *хайп* в русском языке образованы производные слова. Прилагательное *хайповый* развивает второй лексико-семантический вариант существительного *хайп* и означает “*модный, находящийся в теме (если применяется к человеку, а не к вещи), популярный, обожаемый*”.

Результаты анализа неологизмов в русских новостных сюжетах отображены в диаграмме на рисунке 2.

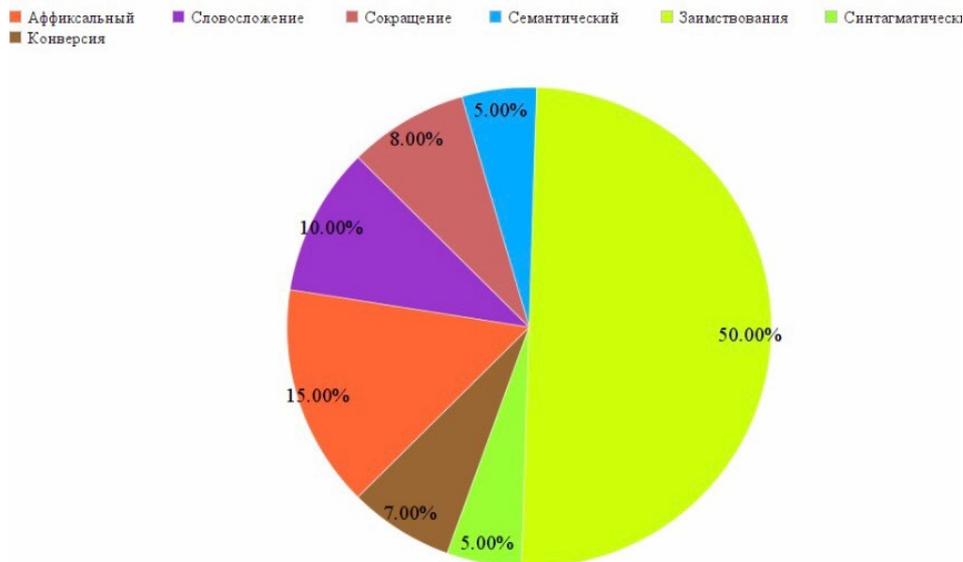


Рисунок 2. Представленность неологизмов в русскоязычных новостных сюжетах

Как показывает диаграмма 2, в новостных сюжетах канала Россия 24 50% неологизмов являются заимствованиями изиностранный язык, в частности, из английского. Популярность английского языка сейчас столь велика, что слова, заимствованные из него, многим кажутся более престижными, чем слова родного языка с тем же значением. На втором месте аффиксальный тип (15%), на третьем месте словосложение (10%), за ними идет сокращение (8%), конверсия (около 7%), далее – появление нового лексико-семантического варианта и нового устойчивого словосочетания.

В результате анализа были сделаны следующие выводы: неологизмы образуются согласно существующим моделям словообразования в английском и русском языках: в английском языке преобладающим способом является аффиксация и сокращения-слияния; в русском языке преобладают заимствования; в новостном дискурсе происходит зарождение и распространение новых единиц, которые затем закрепляются в языке; неологизмы делают тексты современными, позволяют автору материала избежать шаблонов.

Список использованной литературы:

1. Брагина, А. А. Неологизмы в русском языке. / А.А. Брагина М., 1973.
2. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. / В.И. Карасик. Волгоград: Перемена, 2012. 477 с.
3. Телевизионная журналистика: Учебник. / Сост. Г.В.Кузнецов, В.Л.Цвик, А.Я.Юровский. 4-е изд-е. М.: Наука, 2002. -375с

4. Филоненко, Т. А. Соотношение понятий "дискурс" и "функциональный стиль" / Т. А. Филоненко // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2010. № 1: в 2-х ч. С. 32–36.

**Г.А. Будагян,
А.И. Матяшевская**

*Саратовский национальный исследовательский государственный
университет имени Н.Г. Чернышевского*

УДК 371.3

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ КАК ЭЛЕМЕНТ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рассмотрение информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения иностранным языкам в рамках модернизации российского образования позволяет наметить принципиально новые пути эффективной реализации педагогического процесса. Статья посвящена вопросу о роли информационно-коммуникационных технологий в процессе образования, их дидактическим функциям и факторам рискогенности при их применении. На основании анализа УМК для учащихся младшей и средней школы представлено наиболее эффективное соотношение современных технологий и традиционного обучения.

Ключевые слова: модернизация образования, информационно-коммуникационные технологии, интернет-ресурсы, обучение иностранному языку.

Consideration of information and communication technologies in foreign language teaching as a part of the modernization of Russian education system makes it possible to outline fundamentally new ways to implement the pedagogical process effectively. The article examines the role of information and communication technologies in the educational process, didactic functions and risk factors in their application. Based on the analysis of teaching materials for primary and secondary students, the most effective ratio of modern technologies and traditional education is identified.

Key words: education modernization, information and communication technologies, Internet resources, foreign language teaching.

Российская образовательная система с середины XX века по настоящее время претерпевала многочисленные реформы, последняя из которых характеризуется термином «модернизация» — комплексное, всестороннее обновление всех звеньев образовательной системы и всех сфер образовательной деятельности в соответствии с требованиями современной жизни, при сохранении и умножении лучших традиций отечественного образования [1].

В рамках программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы, утвержденной 22 ноября 2012 года, Правительством РФ были намечены главные направления модернизации образования [2]. При этом в качестве основных тенденций в сфере образования выделяются следующие направления модернизации:

- ориентация на самообразование личности или студентоцентрированное обучение, которое предполагает глубокое изучение материала в условиях перехода от пассивного к активному обучению;

- непрерывное образование, подразумевающее непрерывное саморазвитие и право человека учиться в любой период жизни;

- фундаментализация образования, повлекшая за собой укрепление взаимосвязи теоретической и практической подготовки молодого специалиста к жизни в обществе;

- создание единого образовательного пространства для обеспечения академической мобильности студентов и преподавателей в результате партнерства российских и зарубежных вузов;

- переход к компетентному подходу с целью формирования профессиональных навыков и всестороннего развития личности студента, способного применять свои знания на практике и принимать решения в изменчивых условиях современной жизни.

Процесс модернизации неразрывно связан с внедрением в образование информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) – информационных каналов и программных средств создания, сбора, хранения, передачи обработки и использования информации. ИКТ обладают рядом важных дидактических функций при обучении иностранным языкам. В частности, они позволяют обучающимся выстроить индивидуальную образовательную траекторию при выборе формы работы, видов заданий и контроля; способствуют реализации педагогической технологии обучения в сотрудничестве; развивают умения самостоятельной учебной деятельности благодаря увеличению доли индивидуальной работы студента.

Однако при использовании ИКТ в образовательном процессе существует ряд факторов рискогенности, которые необходимо учитывать. В ходе применения ИКТ практикуется постоянное переключение внимания, частые переходы от одного компонента к другому, быстрый просмотр общего содержания для фрагментарного извлечения информации. Данные когнитивные процессы реализуются благодаря возможностям кратковременной памяти. В результате, поверхностное восприятие материала может стать пагубной привычкой пользователей, у которых складывается ложное впечатление полного понимания текстов или восприятия визуальной

информации. Данный феномен получил название фрагментарного сознания [3].

Еще одним существенным изменением в современном высокотехнологичном обществе является способ воспроизведения информации. Линейная модель мышления, в рамках которой последовательно раскрывается цепочка логических доводов, сменилась сетевой, построенной на визуальных образах [4] — для того, чтобы выдать определенные знания, мозг не пытается запомнить и воспроизвести информацию, а ищет её вовне: благодаря интернету молодые люди не считают необходимым запоминать большие объемы информации. Учитывая тот факт, что использование долговременной памяти является необходимым условием эффективного изучения иностранного языка, отметим, что частое применение цифровых носителей, интернета и повышенная мультимедийная загруженность может негативно сказаться на педагогическом результате. Кроме того, ИКТ нередко рассматриваются учащимися в качестве развлечения, нежели образовательного инструмента, что приводит к контрпродуктивному использованию Сети и ИКТ как источника готовых материалов, не требующих собственного анализа информации.

Вопрос о роли информационно-коммуникационных технологий в обучении рассматривался нами с точки зрения поиска оптимального соотношения элементов традиционного образования и ИКТ, для определения которого был проведен анализ учебно-методических комплексов (УМК) для учащихся младшей и средней школы и их тестирование на степень освоения лексико-грамматического материала.

Экспериментальной группой стали учащиеся клуба иностранных языков «Клевер» г. Саратова третьего года обучения в возрасте 9-10 лет (10 человек) и подростки второго года обучения 12-13 лет (9 человек).

Анализ учебно-методических комплексов выявил, что они предполагают активное использование технических устройств во время учебного процесса, а также имеют разработанные онлайн-программы для дополнительного закрепления материала учащимися самостоятельно. При этом соотношение материала, требующего использования ИКТ в процессе обучения и материала, не требующего дополнительных технических средств, составляет 21 % к 79 %. Вместе с тем, анализ результатов первичного тестирования в двух группах показывает сходную тенденцию: преобладание среднего уровня освоения материала. Подобные результаты свидетельствуют о необходимости повышения эффективности обучения английскому языку, инструментом реализации которой выступило внедрение информационно-коммуникационных технологий в качестве дополнения к основному материалу.

В ходе дальнейшего обучения был расширен дидактический потенциал прилагающихся к учебным курсам ИКТ при помощи использования DVD-ROM приложения в урочное время и онлайн-ресурса для подростков во внеурочное время. Изменения в степени использования ИКТ в каждом из анализируемых курсов, а также результаты вторичного тестирования учащихся представлены в Таблице 1.

Таблица 1. Уровень освоения лексико-грамматического материала модуля учащимися младшей и средней школы в обучении английскому языку с внедрением дополнительных ИКТ

<i>УМК</i>	<i>Кол-во учащихся</i>	<i>Степень освоения лексико-грамматического материала, средний показатель</i>	<i>Степень использования ИКТ</i>
<i>Super Minds 2</i>	<i>3</i>	<i>86 %</i>	<i>31% в уроч. время; 5 % в внеуроч. время</i>
	<i>4</i>	<i>74 %</i>	
	<i>3</i>	<i>60 %</i>	
<i>Eyes Open 1</i>	<i>3</i>	<i>87 %</i>	<i>26% в уроч. время; 11% в внеуроч. время</i>
	<i>5</i>	<i>71 %</i>	
	<i>1</i>	<i>55%</i>	

Проведение тестирования учащихся после изучения нового модуля с использованием ИКТ в урочное и внеурочное время позволило констатировать некоторое повышение результатов освоения и успешную актуализацию учащимися изученных лексико-грамматических структур в рамках основных языковых навыков (аудирование, говорение, чтение, письмо), то есть, можно говорить о сформированности коммуникативной компетенции. Так, исходя из представленных данных, в группах преобладают довольно высокие показатели знаний, кроме того, у всех учащихся наблюдается очевидный прогресс в изучении иностранного языка. При этом доля информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе в среднем составляет примерно 36%, что представляется наиболее оптимальным и эффективным соотношением с традиционными методами обучения.

Таким образом, грамотный и целесообразный отбор соответствующих учебному курсу ИКТ способствует расширению образовательных возможностей, индивидуализации процесса обучения и созданию благоприятных условий для самообразования.

Список использованной литературы:

1. Днепрова, Э. Д. Модернизация российского образования: документы и материалы / Э.Д. Днепров // Библиотека развития образования. - 2002. - 332 с.
2. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 27.02.2019 г.)
3. Черниговская, Т.В. Распределенное сознание: Татьяна Черниговская о будущем чтения [Электронный ресурс] / Т.В. Черниговская // Теория и практика. - URL: <http://theoryandpractice.ru/posts/7582-chernigovskaya> (дата обращения: 15.03.2019). - Загл. с экрана. - Яз рус.
4. Greenfield, P.M. Technology and Informal Education: What Is Taught, What Is Learned / P.M. Greenfield // Science. 2009. Vol. 323, no. 5910. P. 69–71.

Е.А. Васильева

*Саратовский государственный технический
университет им. Ю.А. Гагарина*

Л.Р. Михралиева

*Саратовский национальный исследовательский
государственный университет им. Н.Г. Чернышевского*

Н.И. Данилина

*Саратовский государственный медицинский
университет имени В.И. Разумовского*

УДК 37

**ФОРМИРОВАНИЕ ФОНДА ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ ПО
САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ**

В статье рассмотрена методика составления фонда оценочных средств по самостоятельной работе студентов как элемент создания основных профессиональных образовательных программ, позволяющий объективно оценить уровень освоения компетенций, на примере компетенций при изучении иностранных языков.

Ключевые слова: компетенция, структурные компоненты компетенции, фонд оценочных средств.

The article deals with the methodology of the evaluation tools fund as one of the stages of the basic professional educational programs creating that allows one to measure the level of

competences formation, using the example of competence in the field of foreign language learning.

Key words: *competency, components of competency, assessment tools fund.*

В последнее десятилетие в российской системе высшего образования обозначился тренд к увеличению количества часов для самостоятельной работы студентов при освоении различных дисциплин. Подобный тренд в современной системе образования связан с перемещением фокуса ответственности от преподавателя к студенту, что продиктовано изменением программы обучения языку как коммуникативно-ориентированной и сосредоточенной на студенте. Однако при проведении самостоятельной работы студента, преподаватель не исключается из процесса обучения, а помогает студенту овладеть тактиками, с помощью которых он может освоить дисциплину.

Самостоятельная работа студента (далее СРС) – это планируемая учебная и научная работа студента, выполняемая по заданию преподавателя под его методическим и научным руководством. СРС является обязательной составляющей образовательного процесса, ключевой задачей которой является не только овладение дисциплиной, но и формирование навыков самостоятельной деятельности в научной и профессиональной деятельности, способности критического мышления. Таким образом, грамотно организованная СРС формирует одну из главных черт характера современного будущего профессионала – самостоятельность. Следует отметить, что мотивация, постановка конкретных задач, а также четкая формулировка цели являются неотъемлемыми факторами, без которых осуществление СРС не представляется возможным. Правильность реализации и постановка названных компонентов обуславливает успешность и эффективность проведения СРС [1].

Появление новых знаний и умений невозможно без самостоятельных познавательных действий самого студента. В ходе вузовского обучения преподаватель должен опосредованно направлять, организовывать, контролировать СРС. Инструментом, с помощью которого организуется СРС, является ФОС.

Для контроля соответствия учебных достижений студента требованиям федеральных государственных образовательных стандартов создаются фонды оценочных средств (далее ФОС), используемые для проведения аттестации обучающихся образовательных организаций высшего образования. Разработка ФОС позволяет обеспечить реализацию программ высшего образования в рамках оценивания качества подготовки будущих специалистов.

ФОС разрабатывается в соответствии со ст. 58, ст. 59 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ, ФГОС ВО, приказом Минобрнауки России от 19.12.2013 № 1367 «Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, утвержденным приказом Минобрнауки России; ФГОС ВО и уставом высших учебных заведений.

ФОС имеет четкую структуру, в которую входят такие компоненты как индикаторы, средства и способы обеспечения контроля по определению уровня компетенций обучающихся [2]. Под компетенцией понимаются знания, умения, навыки, которыми обладает личность, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной продуктивной деятельности [3]. С помощью компетенции создаются новые способы решения поставленных задач, определяется способность человека осуществлять свою деятельность с максимальной продуктивностью [4].

ФОС вмещает в себя оценочные средства, с помощью которых можно оценивать поэтапное формирование компетенций у обучающихся в процессе проведения текущего контроля и промежуточной аттестации.

В данной статье рассмотрено формирование ФОС по дисциплине Б.1.3.9.1. «Межкультурная профессиональная коммуникация на иностранном языке» специальности (09.03.04) «Прикладная инженерия», профиля «Управление разработкой программных проектов специализации».

В рабочей программе на данную дисциплину отведено 180 академических часов, 72 из которых отведено на практические занятия, а 108 – на СРС.

При составлении ФОС необходимо учитывать планируемые результаты обучения по дисциплине (модулю), соотнесенные с планируемыми результатами освоения образовательной программы.

В основу преподавания дисциплины Б.1.3.9.1. «Межкультурная профессиональная коммуникация на иностранном языке» специальности (09.03.04) «Прикладная инженерия» положен компетентностно-ориентированный подход, предполагающий формирование у обучающихся иноязычной коммуникативной компетенции.

Следует подчеркнуть, что качество освоения дисциплины может оцениваться преподавателем индивидуально, в ходе практических занятий целой группы при обсуждении материала, а также студентом самостоятельно, путем самоанализа.

При разработке ФОС по СРС учитывались следующие компетенции:

1. ОК-5 (способности к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия);

2. УК-6 (Способен определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки и образования в течение всей жизни).

В соответствии с освоением данных компетенций, предполагаются следующие результаты обучения по дисциплине, соотнесенные с планируемыми результатами освоения образовательной программы: обучающийся должен **знать** базовую лексику иностранного языка для общения, а также основную терминологию своей специальности; основы грамматики иностранного языка для общения и грамматические явления, характерные для разговорной речи. Студент должен **уметь** понимать устную (монологическую и диалогическую) речь на различные темы; понимать устную речь партнеров по деловому общению на профессиональные темы; участвовать в общении так, чтобы его/ ее речевое поведение было уместным, тактичным, соответствовало правилам речевого этикета данной страны и социальному статусу собеседников.

По итогам образовательного курса обучающийся должен **владеть** навыками межкультурного общения (владеть нормативным произношением и ритмом речи); основами критического анализа навыками обиходной разговорной речи (владеть нормативным произношением и ритмом речи, применять их для повседневного общения).

Освоение рассматриваемых компетенций производится по нескольким уровням. **На пороговом (удовлетворительном) уровне**, являющимся обязательным для обучающихся, студент частично освоил теоретическое содержание материала, приобрел необходимые практические навыки работы с освоенным материалом.

На продвинутом уровне обучающийся полностью освоил теоретическое содержание материала, однако некоторые практические навыки работы с освоенным материалом сформированы недостаточно. Студент выполнил все предусмотренные программой обучения учебные задания, качество выполнения ни одного из них не оценено минимальным числом баллов.

На высоком уровне обучающийся без пробелов освоил теоретическое содержание материала, получил необходимые практические навыки работы с освоенным материалом, выполнил все предусмотренные программой обучения учебные задания, качество выполнения большинства из них оценено числом баллов, близким к максимальному.

Кроме того, отдельно стоит отметить, что у обучающегося при положительном оценивании его знаний, умений и навыков на продвинутом уровне должны быть обязательно сформированы знания, умения и навыки порогового уровня.

По итогам освоения уровней компетенций студент получает отметки «зачтено» и «не зачтено».

Отметка «зачтено» ставится, если обучающийся выполнил работу в полном объеме, освоил компетенции, указанные в программе, последовательность выполнения задания отвечает требованиям, а также получены адекватные результаты, оформление работы соответствует требованиям, на поставленные вопросы обучающийся дает правильные ответы.

Отметка «не зачтено» ставится, если обучающийся выполнил работу в неполном объеме, содержание частично соответствует заданию, полученные результаты являются сомнительными, а также не освоил компетенции, указанные в программе.

Таким образом, в данной статье рассмотрено формирование ФОС по СРС по дисциплине Б.1.3.9.1. «Межкультурная профессиональная коммуникация на иностранном языке» специальности (09.03.04) «Прикладная инженерия», профиля «Управление разработкой программных проектов специализации» с точки зрения компетентностно-ориентированного подхода, указаны необходимые компетенции, а также рассмотрены уровни их овладения и оценивания результатов освоения студентом программ обучения.

Список использованной литературы:

1. *Михралиева, Л.Р.* Формирование коммуникативной компетенции путем выполнения проектной работы | Л.Р. Михралиева, Е.А. Васильева // Сборник статей Международной научно-практической конференции Вклад психологии и педагогики в социокультурное развитие общества. 2018. С. 37-40.
2. *Федотова, А.Д.* Система оценочных средств как инструмент подтверждения сформированности компетенции / А.Д. Федотова // Учёные записки ЗабГУ. 2013. №6 (53).
3. *Хуторской, А.В.* Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.

Е.А. Галайко,

Л.К. Ланцова

*Саратовский национальный исследовательский государственный
университет имени Н.Г. Чернышевского*

УДК 811.11-112

**СТИЛИСТИЧЕСКАЯ УМЕСТНОСТЬ И ЛОГИЧНОСТЬ
ВЫСКАЗЫВАНИЯ В СИСТЕМЕ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА
(НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОЙ, РУССКОЙ
И ИСПАНСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУР)**

В статье рассматриваются факторы, обуславливающие стилистическую уместность и логичность высказываний в этикетной диалогической речи. В ходе сопоставительного анализа диалогических единств, содержащих этикетные формулы на английском, русском и испанском языках, были выделены сходства и различия в выборе языковых средств и речевых тактик коммуникантов в соответствии с обстановкой общения и факторами адресата.

Ключевые слова: *речевой этикет, стилистическая уместность, лингвистический аспект логичности.*

The article is focused on the factors that determine stylistic appropriateness and the logic of the utterances in a dialogue from the point of view of speech etiquette. The special attention is paid to the differences and similarities in the use of the linguistic means and speech tactics in English, Russian and Spanish.

Key words: *speech etiquette, stylistic appropriateness, linguistic aspect of logic.*

В современной лингвистике наблюдается тенденция к более глубокому исследованию речевого общения. В эпоху глобализации особый интерес представляют проблемы национально-культурной специфики коммуникации. Изучение особенностей речевого этикета как одной из древних форм хранения и передачи общественно-исторического опыта наций играет важную роль в регулировании процесса межкультурного взаимодействия.

В данной статье вслед за Н.И. Формановской под речевым этикетом понимаем «систему национально специфичных стереотипных, устойчивых формул общения, принятых и предписанных обществом для установления контакта собеседников, поддержания и прерывания контакта в избранной тональности» [1, с. 12]. Однако, на наш взгляд, речевой этикет включает в себя не только стандартизированные речевые формулы, но и, как справедливо отмечает И.А. Стернин, «совокупность правил речевого поведения людей, определяемых взаимоотношениями говорящих и отражающих вежливые отношения между людьми» [2, с. 43]. В свою

очередь, вежливость представляется как составляющая речевого акта, которая образует семантическую основу речевого этикета.

В настоящей работе речевой этикет рассматривается в рамках сопоставительного анализа диалогической речи на русском, английском и испанском языках. Источником для отбора практического материала послужила выборка видеоинтервью с участием представителей различных профессий, принадлежащих к разным возрастным группам. Особое внимание уделяется анализу стилистической уместности как подбору средств языка, который делает речь отвечающей целям и условиям этикетного общения.

Этикетные ситуации связаны с той или иной стадией общения, его началом, продолжением или завершением. Приветствие и обращение являются одними из самых частотных ситуаций речевого этикета и задают тональность дальнейшей коммуникации. Например:

- *Добрый вечер.*
- *Добрый вечер, Владимир Владимирович.*
- *Я хотел Вас назвать по имени и отчеству - Тинатин Гивьевна...Но позвольте Тиной Вас называть.*

Данный пример иллюстрирует обстановку официального общения, на что указывают выбранные формулы приветствия, характеризующие подчеркнуто вежливые, сдержанные отношения между собеседниками. Стилистическая уместность выбора данной речевой тактики связана с различием в возрасте, поскольку принимающий интервью значительно старше интервьюируемой. Дистантность отношений между коммуникантами также выражается стилистически повышенной Вы-формой обращения.

В русской языковой лингвокультуре обращение по имени и отчеству при неравных по возрастному признаку отношениях строго соблюдается в социальном направлении снизу вверх, однако допускается опущение отчества в направлении сверху вниз [2, с. 56]. В рассматриваемом примере интервьюер считает уместным апеллировать к собеседнице только по имени, однако сохраняет уважительную Вы-форму общения, используя глагол повелительного наклонения (позвольте) и местоимения единственного числа (Вы). Важными экстралингвистическими факторами, повлиявшими на выбор официальной формы общения, являются высокий социальный статус как интервьюера, так и интервьюируемой, а также условия трансляции интервью на федеральном канале.

Рассмотрим пример из интервью между коммуникантами, равными по возрасту, представителями более молодого поколения.

- *Привет. Очень рад, что ты нашла время поговорить. И это очень приятно.*
- *А я рада, что позвали.*

- *Ир, слушай, а скажи мне...*

В ситуации неофициального общения собеседники обращаются друг к другу на “ты”. Формула приветствия *Привет*, глаголы повелительного наклонения в форме (*слушай, скажи*) и местоимения единственного числа (*ты*), в свою очередь, также указывают на выбранную коммуникантами дружескую тональность общения.

В свою очередь, анализ испаноязычных диалогов выявил отсутствие строгих стилистических границ в ситуациях приветствия и обращения между коммуникантами, представляющими разные возрастные группы.

- *Hola Penélope.*
- *¿Cómo estás?*
- *Encantado de verte.*
- *Yo también muy contenta de estar aquí hablando contigo por fin.*

Стилистически сниженное приветствие *Hola* /*привет*/, типичное для непринужденного общения хорошо знакомых людей и неприемлемое в официальных отношениях со стороны младшего по возрасту по отношению к старшему, является уместным и задает дружелюбный тон, поскольку в данном примере интервьюер старше собеседницы. Последующее высказывание со стилистически повышенным *Encantado de verte* /*Рад тебя приветствовать*/ устанавливает уважительную тональность общения. Ответная реплика интервьюируемой *¿Cómo estás?* /*Как поживаешь?*/ подразумевает непринужденность, неформальность и равноправие в общении со старшим по возрасту. Считаем необходимым отметить, что в рассматриваемом пиренейском варианте испанского языка местоименные и глагольные формы образуют двойственную систему: уважительная форма *usted* (*Вы*) и менее формальная *tú* (*ты*). Однако вслед за А. И. Носковой в отношении к изменениям в современной испанской речи заметим: «Обращение на *tú* настолько распространено, что рассматривается как само собой разумеющееся; использование *usted* носит строго маркированный характер» [3, с. 289]. Следовательно, в рассматриваемом примере целевой установкой коммуникации является поддержание контактности и создание неформальной ситуации общения.

В отличие от русского и испанского языков, в английском языке нет формального разграничения между формами второго лица «*ты*» и «*Вы*». Местоимение «*You*» заменяет обе формы обращения.

- *Richard, very good afternoon to you!*
- *How do you do?*
- *Thank you for coming in.*
- *Thank you.*

Данный пример иллюстрирует модификацию устойчивой формы приветствия *Good afternoon* посредством усилительного наречия *very*, а также эмфатическим уточнением адресата *to you*. Выбранная речевая тактика интервьюера связана с интенцией расположить собеседника к доверительной беседе на равных.

Лингвокультурная специфика внутреннего содержания приветствия просматривается в клишированных репликах типа *How do you do? /Здравствуйте! /* Английское этносознание сфокусировано на приветствии-запросе о том, как обстоят дела, но в действительности не запрашивает подробной информации. Аналогичная речевая ситуация имеет место в испаноязычной речевой культуре. На вопросы по типу *¿Qué tal? ¿Cómo estás? /Здравствуй!* собеседник отвечает идентичной репликой. В свою очередь, в русском речевом этикете запрос о том, как обстоят дела, предполагает обязательный ответ и задается после обмена репликами приветствия.

На организационно-коммуникативном уровне единицы речевого этикета служат связующими элементами в межличностной коммуникации, обеспечивая логичность и последовательность этапов общения, поэтому наряду с изучением факторов, обуславливающих употребление этикетных единиц с позиции их стилистической уместности, был рассмотрен лингвистический аспект логичности как один из основных коммуникативных качеств речи.

В данной работе система речевого этикета рассматривается на примерах диалогической речи поэтому в качестве средств когезии основную роль играют релятивы, представляющие собой «реплики-реакции, ориентированные на выражение разнообразных модусных значений субъективной сферы адресата» [4]. В ходе анализа практического материала были выявлены релятивы, выражающие инвариантное значение согласия, приятия и одобрения услышанного сообщения, цель применения которых заключается в организации гармоничного коммуникативного взаимодействия согласно принципам вежливости. В русскоязычной коммуникации были выделены такие реплики как: *абсолютно, точно, совершенно верно*; в англоязычной: *right, yeah, totally*; в испаноязычной: *sí sí, claro, ya ya*.

Таким образом, стилистическая уместность выбора этикетных формул приветствия и обращения в ситуации диалогического общения обуславливается такими характеристиками собеседников как: возраст, ролевые отношения между участниками, их социальный статус, а также выбранным регистром и тональностью общения. В свою очередь, логичность высказываний в этикетной речи обеспечивается репликами-реакциями, поддерживающими вежливое общение. Сопоставительный анализ употребления этикетных универсалий в русском, английском и испанском

языках при тождественной ситуации общения показал, что речевое поведение собеседников строится и оформляется различными языковыми средствами в соответствии с набором речевых и поведенческих установок, присущих представителям каждой лингвокультуры.

Список использованной литературы:

1. *Формановская, Н. И.* Употребление русского речевого этикета / Н. И. Формановская. М., 1984. 192 с.
2. *Стернин, И. А.* Русский речевой этикет / И. А. Стернин. Воронеж, 1997. 73 с.
3. *Носкова, А. И.* К вопросу о формах обращения в испанском языке Испании и Латинской Америки / А. И. Носкова // ИСОМ. 2014. №2.
4. *Колокольцева, Т. Н.* Культура диалогического общения (реплики-реакции в диалоге) / Т. Н. Колокольцева // «Грани познания», ВГПУ. 2009. №1(2). С. 288-294.

**Г.Р. Галлямова,
Т.Н. Александрова**

*Саратовский национальный исследовательский государственный
университет имени Н.Г. Чернышевского*

УДК 372.881.1

**ТВОРЧЕСКАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ
ОБУЧАЮЩЕГОСЯ ЧЕРЕЗ ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ**

В статье рассматривается проектная методика, как одна из технологий, побуждающая учащихся к самореализации, инициативности и высокой мотивации. Проектная технология соответствует образовательным стандартам и позволяет сформировать активную развитую личность в учебной деятельности. В данной статье рассматриваются характеристики личности обучающегося, формируемые в процессе применения метода проектов. Кроме того, описанные характеристики также являются характеристиками творческой самореализации личности.

Ключевые слова: *метод проектов, проектная деятельность, творческая самореализация личности, мотивация, характеристики личности.*

The article deals with the project methodology as one of the technologies that encourages students to self-realization, initiative and high motivation. The project technology corresponds to educational standards and allows to form an active developed personality in educational activities. This article discusses the characteristics of the student's personality, formed in the process of applying the method of projects. In addition, the described characteristics are also characteristics of creative self-realization of the individual.

Key words: *project method, project activity, creative self-realization of personality, motivation, personality characteristics.*

Глобальные преобразования, происходящие в мире, обусловлены гуманизацией жизни общества, что в результате переориентирует педагогическую науку и практику на саморазвитие человека в процессе активной и творческой деятельности.

Стремительно развивающийся темп жизни побуждает общество к быстрому и адекватному реагированию на постоянно происходящие изменения. Для этого человеку необходимо научиться правильно оценивать ситуацию и активно развивать в себе творческое начало [1, с. 258].

Ценностные ориентиры в различных сферах жизни общества за последние десятилетия стали менять свое направление на социально-активную личность и его творческую самореализацию. Современное экономическое развитие характеризуется изменением используемых технологий, в связи с этим меняются потребности общества в профессиях, которые требуют от человека самостоятельного и быстрого принятия решений.

В документах федерального государственного образовательного стандарта также отображается необходимость в формировании творческой самостоятельной личности, которая умеет принимать решения, быть ответственной за них, которая обладает набором ключевых компетенций в различных областях знаний и готова действовать нестандартно в зависимости от сложившейся ситуации.

Исходя из этого, можно говорить о необходимости изменения ценностных ориентиров преподавательской деятельности на понимание необходимости усовершенствования процесса обучения от простого запоминания к развитию и воспитанию творческой личности [2, с. 56].

Возможность такого подхода появляется, когда образование опирается на принципиально другие подходы в образовании и формировании подрастающего поколения и воспитывает целостную, социально активную творческую личность, которая способна принимать решения самостоятельно, отвечать за их результат, а также инициирует постановку и решение целого ряда актуальных задач:

- разработку новой парадигмы образования, имеющую в основе личностное развитие;

- осознание самоценности человеческой личности как носителя высоких гуманистических начал, её неповторимой индивидуальности и творческой сущности;

- признание разностороннего развития личности, понимание творческой природы деятельности, осознание необходимости для её реализации духовных затрат и самосовершенствования личности [1, с. 258].

Исследовав педагогическую, психологическую и социологическую литературу, можно утверждать, что проблематика творческой самореализации личности отличается многогранностью и изучается через мотивацию человека, его потребности, процесс достижения целей и факторы развития личности.

Учитывая множество подходов, принципиально можно выделить следующие положения:

а) потребность в самореализации является мотивирующим моментом в деятельности человека, подталкивает к активности, росту, развитию и самосовершенствованию личности;

б) сопровождение процесса самореализации происходит на протяжении всего жизненного цикла личности и реализуется в различных сферах;

в) креативность является качеством самореализующейся личности, а процесс творчества – условием успешной самореализации.

Анализ научных теорий гуманистов-психологов, философов и педагогов (А.Маслоу, Р.Мэй, К.Роджерс, Л.А. Коростылевой, С.Н.Горычевой, С.И.Кудинова, Л.Б.Ермолаевой-Томиной, Г.С. Альтшуллер, Дж.Гетцельс, Г.Грубер, С.Дэвис, К.Тейлор и др.), а также указанных в них условий, признаков самореализации, характерных черт и качеств самореализующегося человека, позволил сделать выводы о наличии множества критериев самореализации личности во внутренней сфере личности.

В качестве основных показателей творческой самореализации личности можно обозначить следующие характеристики: эмоциональная удовлетворенность, успешность, активность, самостоятельность, развитый познавательный интерес, эстетическое чувство, работоспособность, потребность в самовыражении, потребность в увлекательной деятельности, способность видеть и решать проблему, упорство в достижении цели, наблюдательность, воображение, аналитическое мышление, коммуникативные умения, опыт сотрудничества [3, с. 38].

Процесс творческой самореализации имеет индивидуальный характер и реализуется различными способами в разных сферах деятельности, но именно процесс обучения занимает решающую позицию в развитии обучающегося и служит важнейшей сферой его самовыражения [4, с. 2].

По мнению педагогического сообщества, развитие обучающихся определяется их вовлечением в различные виды деятельности и взаимодействием с окружающими. В связи с этим необходимо выявить и активно реализовывать такую учебную и внеучебную деятельность, которая способствовала бы процессу развития творческой самореализации личности. Среди них особое место занимает проектная деятельность [4, с. 3].

В европейских языках слово "проект" заимствовано из латыни: причастие *projectus* означает "выброшенный вперед", "выступающий", "бросающийся в глаза" [5].

Учебный проект в понимании современного общества – это задача-проблема, поставленная перед обучающимся, деятельность в определенном направлении, взаимодействие преподавателя и обучающихся между собой и определенный результат их деятельности

Таким образом, учебный проект – это интегративное дидактическое средство развития, обучения и воспитания, которое позволяет вырабатывать и развивать специфические умения и навыки проектирования, а именно обучать:

- проблематизации;
- целеполаганию и планированию деятельности;
- самоанализу и рефлексии;
- презентации своей деятельности и результатов;
- умению готовить материал для проведения презентации;
- поиску вычленению и усвоению нужной информации;
- практическому применению знаний, умений, навыков в различных ситуациях;
- выбору, освоению и использованию продукта проектирования;
- проведению исследования (анализу, синтезу, выдвижению гипотезы, детализации и обобщению) [5].

Важнейшей целью использования проектной деятельности при обучении иностранному языку является овладение коммуникативной компетенцией. Более того, проектная методика повышает уверенность обучающихся, потребность в сотрудничестве и более эффективном поиске решения поставленной задачи, а также развивает в учениках исследовательские умения.

Ценность проекта повышается и в связи с тем, что знания и опыт познавательной и образовательной деятельности приобретается обучающимися самостоятельно. Данная методика настраивает учащихся на выражение своего личного мнения, на активную деятельность, а также ответственность за свое продвижение в учебной деятельности [5].

Любая проектная деятельность содержит творческий компонент и ориентирована на достижение какого-либо оригинального результата через собственное исследование. Этот опыт приобретается им на уровне открытия чего-то нового и будет иметь для него личную значимость.

Проектная деятельность – высокомотивированная самостоятельная поисково-познавательная деятельность учащихся, ориентированная на создание учебного проекта, выполняемого под руководством учителя. В

процессе проектной деятельности у учащихся формируются определенные свойства и качества личности, которые в совокупности позволяют осуществлять проектный подход к любой деятельности [6, с. 16].

Анализ философской, социологической и психолого-педагогической литературы позволил установить, что свойства и качества личности, формирующиеся в процессе проектной деятельности также имеют широкий диапазон.

Характеристики личности, формирующиеся в процессе проектной деятельности
самостоятельность
активность
успешность
способность видеть и решать проблему
навык поисковой деятельности
упорство в достижении цели
работоспособность
наблюдательность
воображение
эстетическое восприятие
способность к планированию деятельности, самоорганизации
коммуникативные умения
опыт сотрудничества
потребность в творчестве, самовыражении
потребность в познании
эмоциональная удовлетворенность
потребность в увлекательной, интересной деятельности
аналитическое мышление
опыт осуществления всего цикла проектной деятельности [6, с. 17].

Указанные положения позволяют установить взаимосвязь между творческой самореализацией личности обучающихся и проектной деятельностью на всех этапах процесса обучения.

Таким образом, можно сделать вывод, что проектная деятельность является одним из способов творческой самореализации личности, так как она обеспечивает:

- самостоятельность в решении поставленных задач;
- активность обучающегося в овладении учебным предметом;
- отстраненное управление преподавателем педагогическим процессом;
- свободный рост в информационном пространстве.

В целом обучающийся приобретает опыт исследовательской деятельности через проектную методику, что является неотъемлемой частью ФГОС. Метод проектов дает возможности для самореализации, способствует раскрытию личностного потенциала, позволяет применить на практике знания, умения и навыки.

Список использованной литературы:

1. *Боранукова, Н.О.* Творческое саморазвитие личности в процессе обучения в учреждениях среднего профессионального образования / Н.О.Боранукова // Молодой ученый, 2014. №12. С. 258-259.

2. *Канева, С.П.* Формирование самостоятельной творческой личности школьника через исследовательскую и проектную деятельность / С.П. Канева// Эксперимент и инновации в школе, 2011. №2. С. 56-58.

3. *Горычева, С.Н.* Самореализация личности учащихся в процессе учебной деятельности / С.Н. Горычева, Н.Г. Дмитрук // Вестник Новгородского государственного университета, 2005. №31. С. 36-40.

4. *Прокудин, Ю.П.* Творческая самореализация личности как педагогическая проблема / Ю.П. Прокудин, В.С. Акулинина // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус, 2011. №1(17). С. 1-7.

5. *Кузнецова, С.А.* Использование метода проектов на уроках иностранного языка / С.А. Кузнецова // Методическая разработка, С-Пб., 2014. URL: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/2014/04/13/ispolzovanie-metoda-proektov-na-urokakh-angliyskogo> (дата обращения: 13.05.2019)

6. *Нагель, О.И.* О критериях оценки проектной деятельности учащихся / О.И. Нагель// Школа и производство, 2007. № 6. С. 12-20

**П.Ю. Губанова,
С.Е. Тупикова**

Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

УДК 372.881.111.1

**ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ КАК СРЕДСТВО
ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА
УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Данная статья посвящена вопросам организации технологии обучения в сотрудничестве при формировании коммуникативной компетенции на уроке иностранного языка. Статья содержит в себе особенности применения технологии “Learning Together” и метода “Student Team Learning” на уроках английского языка в начальной школе.

Ключевые слова: сотрудничество, групповая работа, коммуникативность, технология “Learning Together”, метод “Student Team Learning”.

This article is centered around the organization of learning technologies in cooperation at the formation of communicative competence. The article contains the peculiarities of the use of technology “Learning together” and the method of “Student Team Learning” in English lessons at primary school.

Key words: cooperation, group work, communicativeness, technology “Learning Together”, method “Student Team Learning”.

Обучение в сотрудничестве является одной из разновидностей личностно-ориентированного подхода в преподавании, которая предполагает организацию групп учащихся, работающих совместно над решением вопроса или проблемы. Технология обучения в сотрудничестве обладает значительным потенциалом для формирования коммуникативной компетенции, поскольку стимулирует использование иностранного языка по собственной инициативе, самостоятельную активность учащихся и создает условия для их социализации. Основным принцип обучения в сотрудничестве – это работа в группе.

Под групповой деятельностью понимается «процесс, в котором каждый ученик контролирует свое поведение, ориентируясь на реальные или предполагаемые реакции других людей» [1, с. 17]. При правильной организации групповой деятельности учащихся педагог может осуществить самоконтроль, взаимный контроль и стимулирование. Педагогическим критерием является совершение поступка каждым участником, личный вклад в совместную деятельность.

Обучение в сотрудничестве на уроке английского языка позволяет сократить трудности, которые связаны с нарушением дисциплины. Ученики получают большее удовольствие от занятий, психологически комфортнее ощущают себя на уроке, возрастает познавательная инициатива и творческая способность учащихся, формируется положительное взаимоотношение между ребятами. Групповая работа помогает ученикам работать над развитием речи и социальных навыков, которые необходимы для сотрудничества на уроках, способствует возникновению идей, поскольку каждому необходимо проявить активность и внести индивидуальный вклад для достижения поставленной цели [2, с. 99].

Кроме того, во время осуществления групповой деятельности при обучении в сотрудничестве ученики взаимодействуют в различных коммуникативных ситуациях, что способствует не только повышению мотивации к изучению иностранного языка, но и совершенствованию речевых и языковых навыков, усвоению и отработке принятых в стране изучаемого языка правил этикета, социальных норм и т.д. [3].

Так, технологию обучения в сотрудничестве можно использовать при обучении монологической речи (подход к обучению говорению «сверху вниз») по теме урока 'Birthday wishes!'. Разнородные по уровню владения иностранным языком обучающиеся работают в группах, которые формируются с учетом их психологической совместимости.

На первом этапе ученики должны прочитать текст и вставить в него пропущенные слова, одно слово останется лишним.

Birthday parties in England are a lot of fun! Children bring 1... and 2... for the Birthday Boy or Girl. Then the party begins!

At the party there is always lots of 3... and 4... There are usually a lot of 5... in the room where the party is. The children wear 6... hats and play party games.

After that it's time for the birthday 7...!

The BIRTHDAY BOY or GIRL blows out the 8... and makes a birthday wish!

Then everyone sings "Happy Birthday". Birthday parties are great fun for everyone!

Vocabulary: a) party b) balloons c) food d) presents e) cake f) cards g) family h) drinks i) candles.

На втором этапе первая группа составляет меню для дня рождения (выбирает несколько праздничных блюд и указывает необходимые для них ингредиенты). Темой для обсуждения второй группы являются «подарки». Третья группа составляет рассказ о том, что гости делают на дне рождения. Затем каждая группа раскрывает тему урока.

Можно прийти к выводу о том, что учителю следует выборочно спрашивать учеников для того, чтобы прокомментировать одну из данных тем. В качестве заключительного этапа групповой работы учитель может предложить учащимся создать поздравительную открытку и нарисовать подарки. Ученики работают над заданием, используя выражения на доске.

Технология «учимся вместе» позволяет значительно увеличить время речевой практики на уроке для каждого ученика.

Рассмотрим следующий пример обучения в сотрудничестве при работе над темой «Путешествие». Класс делится на группы по 3-4 человека. Каждая группа выполняет свою подготовительную часть. Первая группа должна разработать программу пребывания группы туристов или официальной делегации в конечной точке маршрута. Второй группе необходимо заказать билеты и забронировать гостиницу, употребляя правильные речевые и этикетные конструкции [см. подробнее 4]. Третья группа решает, какой выбрать наиболее удобный и быстрый способ путешествия.

На следующем этапе каждая группа делится информацией о проделанной работе с участниками других групп. Их задача – заполнить

таблицы новыми данными. Заключительным разделом является «оценка» (Evaluation), которая содержит критерии оценивания. Они могут быть использованы как преподавателем для оценивания учащихся, так и самими учащимися для самооценки и оценивания друг друга.

Использование технологии «учимся вместе» позволяет добиться усвоения материала всеми участниками группы, решить коммуникативные задачи на уроке английского языка, эффективно формировать иноязычную коммуникативную компетенцию [5].

Во время использования метода 'Student Team Learning' (обучение в команде), объяснив новый материал, учитель предлагает ученикам в группах его закрепить [6]. Примером фрагмента урока с использованием данного приема может быть работа над чтением текста в 4 классе при изучении темы «Spotlight on Russia». На первом этапе учитель формирует группы учащихся разные по уровню владения иностранным языком. Учащиеся хором за учителем отрабатывают устно новые лексические единицы.

- *Look at the board. Listen and repeat. Thank you!*

Активная лексика: *a present (подарок), a card (открытка), a balloon (воздушный шар), a hometown (родной город), a flag (флаг), a competition (конкурс), a firework (фейерверк)*. Лексика для рецептивного усвоения: *a decoration (декорация), a celebration (праздник), a parade (парад), a carnival (карнавал), a street performer (уличный артист), a concert (концерт)*.

На втором этапе в группах по «вертушке» отрабатывают лексику следующим образом: один ученик говорит слово на английском языке, другой переводит и так по цепочке. Данная отработка способствует совершенствованию слухо-произносительных и лексических навыков и обеспечивает снятие трудностей в произношении. На третьем этапе учащиеся в группах читают текст, а также отвечают на вопросы и переводят предложения с русского языка на английский.

Now, take the cards. There is a text about cities and towns. Read this text in groups. One by one and translate it. Then you will do the test and get a grade. I will count them and you will have one grade for the whole group.

You have 7 minutes for reading.

Cities and towns have their birthday like people do. They are called 'The Day of the City' in Russia. People want their home town to look especially beautiful on this day. There are a lot of flowers, balloons, flags and other decorations everywhere. You can buy a special city birthday card too.

This is a family celebration. Everybody has a lot of fun. People can watch parades and carnivals or take part in them. They enjoy street performers and concerts.

There are a lot of competitions for sports, dancing and singing. A lot of people join in.

The evening is the time for fireworks.

Ученики в группах читают текст по предложению и переводят. Перед началом групповой работы учителю следует объяснить, что перевод каждого предложения должно контролироваться всей группой. Учащиеся заинтересованы в совместной работе, так как после прочтения текста им нужно будет выполнить самостоятельно тест. Качество выполнения теста напрямую зависит от уровня понимания текста. Оценки за тест суммируются и выставляется одна оценка на всю группу, поэтому работа каждого учащего важна для группы.

На четвертом этапе проводится обсуждение текста. Учитель может задать следующие вопросы: *What kind of holiday the 'Day of the City' is? How do people celebrate the 'Day of the City'? Do you celebrate this holiday in your home town? What do people do on this day in your home town?*

Следующим заданием для каждой группы является творческое составление программы для дня города.

На пятом этапе учащиеся индивидуально проходят контрольный срез на знание содержания прочитанного текста. В качестве задания можно предложить найти русские эквиваленты к английским словам.

Таким образом, ученики взаимодействуют, слаженно сотрудничают и организованно выполняют задания. Каждый участник команды заинтересован в выполнении работы, так как оценка ставится одна на группу.

Наряду с этим необходимо отметить, что для проведения рефлексии учителю следует грамотно организовать подведение итогов групповой работы. Для проведения приема «*Благодарю...*» учитель предлагает каждому ученику выбрать только одного из ребят, кому хочется сказать спасибо за сотрудничество и пояснить, в чем именно это сотрудничество проявилось.

Одним из приемов рефлексии является «Рецензирование», который предполагает защиту результатов выполненного задания. Ученикам предлагается оценить работу одноклассников. При оценивании ответа учащиеся могут обмениваться вопросами, уточняющими или раскрывающими суть задачи (такие вопросы обычно начинаются со слов *почему, как* или *зачем*). Умение правильно найти проблему и поставить вопрос также оценивается учителем.

Рефлексивная культура учащегося, т.е. способность к взаимооценке, самооценке и самокоррекции может позволить каждому ученику правильно оценить степень своего знания и незнания, умения и неумения, а потому

стать одним из главных способов формирования внутренних мотивов познавательной деятельности.

Лист самооценки и взаимооценки участников группы способствует развитию у обучающихся оценочных умений учебно-речевого взаимодействия. Ученикам предлагается оценить свою работу и работу участников группы по шкале от 1 до 3, где 0 – «никогда», 1 – «редко», 2 – «иногда», 3 – «всегда» по следующим утверждениям:

1. Внимательно выслушивал(а) своих товарищей.
2. Отстаивал(а) свою точку зрения, приводя аргументы.
3. Излагал(а) свои мысли четко и ясно.
4. Оказывал(а) помощь и поддержку другим участникам.
5. Проявлял(а) инициативу в совместной работе.
6. Анализировал(а) свою работу и работу участников группы.
7. Определял(а) цели; проблему и способы ее решения.

При грамотной организации технология обучения в сотрудничестве дает положительный педагогический эффект. Взаимодействие учащихся в группах – это интерактивная форма обучения, в которой каждый ученик контролирует свое поведение, ориентируясь на реальные или предполагаемые реакции других людей. Работа в группах на уроке английского языка позволяет повысить речевую активность обучающихся в большей степени и способствует формированию коммуникативной компетенции.

Список использованной литературы:

1. *Гальскова, Н.Д.* Новые технологии обучения в контексте современной концепции образования в области иностранных языков / Н.Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. 2009. № 7. 56 с.
2. *Гальскова, Н.Д.* Теория и практика обучения иностранным языкам : методическое пособие / Н.Д. Гальскова. М. : Айрис-пресс, 2014. 336 с.
3. *Семухина, Е.А.* Виды речевого взаимодействия в коммуникативных ситуациях разных типов (на материале публицистического дискурса) / Е.А. Семухина, С.Е. Тупикова // Функционирование языковых единиц в аспекте социолингвистики и лингвокультурологии. Под ред. А.А. Зарайского. Саратов, 2018. С. 174-179.
4. *Тупикова, С.Е.* К вопросу о вербальных средствах репрезентации этикетных высказываний // Язык и мир изучаемого языка. 2016. № 7. С. 93-97.
5. *Никитина, Г.А.* Коллаборативное обучение как способ формирования иноязычной коммуникативной компетенции / Г.А. Никитина, Е.А. Носова // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации. Материалы докладов VI Международной Интернет-конференции. Саратов: ИЦ «Наука», 2014. С. 293-298.

6. *Schleicher, A. Schools for 21st-Century Learners : Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches, International Summit on the Teaching Profession. / A. Schleicher. OECD Publishing, 2015. 342 p.*

**М. Н. Гурьянова,
Т.А. Спиридонова**

*Саратовский национальный исследовательский государственный
университет имени Н.Г. Чернышевского*

УДК 811. 112; 808:5

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ТАКТИК СОГЛАСИЯ/НЕСОГЛАСИЯ В НАУЧНОМ ДИСКУРСЕ

Статья посвящена анализу коммуникативного поведения в ситуациях научной коммуникации. В статье рассматриваются основные способы реализации и лингвостилистические средства выражения тактик согласия/несогласия в устном научном дискурсе на примере анализа видеоматериалов публичных выступлений соискателей на присуждение ученой степени доктора философии (PhD). Проанализированы примеры использования тактик вежливого, косвенного, эксплицитного и имплицитного несогласия, а также примеры формальной фиксации согласия (посредством коммуникативов), эксплицитного / имплицитного согласия, полного/частичного согласия.

Ключевые слова: *научный дискурс, коммуникативные тактики, тактики согласия/несогласия.*

The article is devoted to the analysis of communicative behavior in situations of scientific communication. The article discusses the main ways of implementation and linguistic and stylistic means of expressing tactics of agreement/disagreement in oral scientific discourse based on the video materials analysis of applicants for the degree of doctor of philosophy (PhD) public speeches. Examples of the use of tactics of polite, indirect, explicit and implicit disagreement, as well as examples of formal fixation of agreement, explicit/implicit agreement, full/partial agreement are also analyzed.

Key words: *scientific discourse, communicative tactics, tactics of agreement/disagreement.*

Специфической особенностью современной коммуникативной лингвистики является неослабевающий интерес к функционированию языка в реальных процессах речевого общения. Все большее внимание исследователей сконцентрировано на проблемах выбора языковых средств для оптимизации общения в различных коммуникативных ситуациях. Научный дискурс представляет несомненный интерес для специального лингвистического изучения в силу особой роли, которую наука играет в современном мире. Это обусловлено сложной, многоаспектной природой научного дискурса, а также процессами глобализации, охватывающими все стороны общественной жизни, в том числе и науку. Целью данной работы

является описание основных языковых средств и главных особенностей реализации тактик согласия/несогласия в рамках научного дискурса.

В своей работе Е. А. Кротков и Е. А. Кожемякин подчеркивают, что суть научного дискурса заключается в речемышлительной деятельности, которая базируется на комплексе регулятивных принципов, таких как объективность, методологичность, установка на поиск истины, обоснованность, эмпиричность, логичность, критицизм и креативность [1, с. 138].

Речевое взаимодействие и воздействие в дискурсе осуществляется посредством коммуникативных стратегий и тактик, суть которых заключается в операции над знаниями адресата, над его ценностными категориями, волей, эмоциями. В.И. Карасик считает, что стратегии научного дискурса определяются его частными целями и их можно сгруппировать в следующие классы: выполнение, экспертиза и внедрение исследования в практику, а реализуются стратегии научного дискурса в его жанрах [2, с. 7].

Т.Н. Хомутова, занимаясь исследованием стратегий научного дискурса, приходит к выводу, что дискурс следует рассматривать как интегральный объект. С учетом интегральной природы дискурсивных стратегий Т.Н. Хомутова выделяет когнитивные, культурные, социальные, языковые и коммуникативные стратегии научного дискурса и подчеркивает, что каждая из этих общих стратегий представляет собой сложное единство частных стратегий. Коммуникативные стратегии автор подразделяет на основные (семантические) и вспомогательные (прагматические, диалоговые и риторические) и считает, что коммуникативные стратегии дискурса можно назвать ведущими, иницилирующими собственно дискурс [3, с. 17].

Если стратегию понимать как совокупность речевых действий, направленных на решение общей коммуникативной задачи говорящего, то тактикой следует считать одно или несколько действий, которые способствуют реализации стратегии.

Многие ученые–лингвисты занимались изучением тактик согласия/несогласия в различных видах дискурса. Так, например, В.С. Анохина, изучая стратегии и тактики коммуникативного поведения в малой социальной группе (семье), отмечает, что для реализации кооперативных стратегий речевого поведения используется тактика согласия. Исследованный материал позволил ей сделать вывод, что тактика согласия используется в ситуациях гармоничной организации общения и создает атмосферу сопричастности, кооперации общения. Тактика согласия может быть использована с целью выхода из конфликтной ситуации [4, с. 67].

Е.И. Горшкова, рассматривая основные виды коммуникативных тактик согласия в Интернет-коммуникации, выделяет следующие приемы речевой

реализации тактики согласия: абсолютное/частичное подтверждение точки зрения, повтор реплики, констатация/ допущение правоты, информирование, интерпретация реплики [5, с. 108].

Г.П. Берзина в своей работе, изучая уступительный дискурс, рассматривает речевую тактику смягчения несогласия, которая представляет собой попытку быть вежливым и скромным по отношению к адресату, говорить некатегорично [6, с.36].

А.А. Трунова считает, что наибольшее влияние на выбор способа и тактики выражения несогласия в американском институциональном дискурсе оказывает постулат вежливости, который, как правило, не допускает прямого, непосредственного выражения несогласия, в связи с чем в американском институциональном дискурсе отмечается преобладание косвенных способов выражения несогласия [7, с. 244].

Рассматривая высказывания со значением несогласия в политическом дискурсе, выражающие отрицательную реакцию на высказывание интервьюера, М.П. Чуриков описывает следующие приемы речевой реализации тактики несогласия: категорическое возражение, констатация неправоты интервьюера, демонстрация протеста, противопоставление понятий в иницирующей и исходной репликах, постановка цитатного вопроса, ирония, перебивание реплики интервьюера [8, с. 9].

Целью данного исследования является изучение тактик согласия/несогласия в рамках научного дискурса, который представляет собой эмоциональный и информационный обмен, переплетение меняющихся коммуникативных стратегий и их воплощений в практике общения. Участниками научного дискурса являются исследователи как представители научной общественности, главной целью научного дискурса является поиск истины.

Материалом анализа послужили видеоматериалы публичных выступлений соискателей на присуждение ученой степени доктора философии (PhD) (см. список источников примеров). По завершении представления диссертации соискатель отвечает на вопросы членов совета и аудитории, что является неотъемлемой частью защиты научно-исследовательской работы, именно эта часть представляет особый интерес для данного исследования.

Любой жанр научного дискурса имеет диалогический характер. С помощью тактик согласия/несогласия слушатели могут выражать отношение к представленному вопросу.

Анализ языковых средств реализации тактики согласия в научном дискурсе позволил выделить следующие их разновидности: 1. формальная фиксация согласия (посредством коммуникативов); 2.

эксплицитное/имплицитное согласие; 3. полное/частичное согласие.

1. Наиболее распространенными лексическими средствами выражения согласия в исследуемом материале являются утвердительные коммуникативы, то есть средства, не содержащие названия действия или указания на него; основное их назначение заключается в фиксации положительного отношения к сказанному. Участники научного дискурса выражают согласие с замечаниями и предложениями следующим образом:

1) *Yes, exactly*; 2) *Certainly*; 3) *Right*; 4) *Definitely*; 5) *Good*; 6) *That would be cool*. 7) *It's a cool idea*. 9) *Awesome*. 10) *That's a good point*.

2. Согласие, выражаемое эксплицитно, содержит следующие маркеры:

1) *I agree, that funny a way when everybody involves*;

2) *That's an excellent idea especially ... that's the great avenue of research to think about down the road*;

3) *Your comment about hierarchy is so interesting. I think it is a great one*;

4) *Yeah it makes sense; You are correct there*;

5) *I will definitely rerun. I think that is a good suggestion to rerun those numbers and see if it changes anything*;

6) *I follow that you are saying. That's a really good point*;

В исследуемом материале для выражения согласия чаще всего используются прилагательные и наречия, обладающие положительной семантикой. В целях усиления экспрессии адресанты добавляют эмфатические наречия. Среди лексических средств выражения согласия встречаются целостные лексические структуры.

Имплицитное выражение согласия встречается значительно реже. Реализация тактики согласия может включать в себя похвалу, языковые структуры, имеющие соответствующую положительную семантику.

1) *So as I read across different research strategies...I think you mastered and integrated several different mixed methods...*;

2) *I actually think that the biggest play at least for me when you talk about economic significance*;

3) *That part of your research is very important because it is real research*.

3. Согласие в диалогическом дискурсе может носить либо полный, либо частичный характер. Частичное согласие - это согласие, выраженное с оговоркой, условием, например:

1) *Yes, the income statement and...(balance sheet items) do affect interest , but there is another factor that plays a big role*;

2) *I do have additional data that could look at those elements and start to explore those, but I didn't feel that was the focus of the study at this point of time*.

Согласие выражает сходство позиций, взглядов. Установлено, что наиболее распространенными средствами выражения согласия являются

лексические, которые могут быть представлены как в виде предложений, выражающих положительную семантику, так и в виде утвердительных коммуникативов. Отмечено, что в исследуемом материале для выражения согласия чаще всего используются прилагательные и наречия, обладающие положительной семантикой. Так прилагательные *great, good, right, wonderful, correct, interesting, excellent* передают положительную оценку. В целях усиления экспрессии адресанты добавляют эмфатические наречия *really, actually, definitely*. Среди лексических средств выражения согласия встречаются целостные лексические структуры *I agree, you are right, I love that, a good suggestion, it makes sense, an excellent idea, you are correct*. Согласие часто содержит формальные маркеры согласия - *Yes, yeah*. Высказывание согласия может быть как полным, так и частичным.

Понятие «несогласие» является очень широким и включает опровержение, противопоставление, выражение недовольства, неодобрения. Как правило, участники научного дискурса выражают несогласие спокойно, доброжелательно и сдержанно. Анализ языковых средств реализации тактики несогласия в научном дискурсе позволил выделить следующие их разновидности: 1) вежливое несогласие; 2) косвенное несогласие; 3) эксплицитное/ имплицитное несогласие.

1) Для смягчения негативной реакции, которую выражает несогласие и во избежание конфликтных ситуаций, критику обычно начинают с похвалы, отмечают положительные стороны и достоинства работы.

1) *I think you did a **really great** job, this is a **very impressive** body of work. I have **actually** had a little bit of trouble trying to find too many critiques of it just from my...*

2) *Thank you, all right, let me first of all start off by saying that the whole thing...is showing a **very sophisticated** use of statistical interpolation so it's **very competent**, it makes a clear **contribution** to the whole sort of feedback psychology domain... because it's **clearly** a contribution and ...**it also has obvious real world implications**... so it's sort of a **very good example** of social ecology research that identifies a problem that's a real world problem and grapples with it in a way that is **sophisticated intellectually** ...*

3) *...it was **awesome really interesting** work ...*

4) *Firstly, I want to say congratulations. The work is **so beautiful, and so impactful, so impressive, so great**...Congratulations.*

Для выражения похвалы используются наречия -интенсификаторы: *very, so, really, clearly*. Подобные интенсификаторы очень распространены в высказываниях, выражающих одобрение, похвалу, следует отметить, что основной их функцией является повышение степени экспрессивности высказывания. Кроме того используются прилагательные, которые передают

эмоциональную положительную оценку: *great, impressive, sophisticated, competent, impactful, beautiful, awesome, interesting*. Реже встречается использование существительных с положительной оценочной семантикой: *contribution*.

При анализе видеоматериалов выявлено, что участники научного дискурса могут использовать средства, снижающие категоричность несогласия, то есть косвенные способы выражения несогласия – например, вопрос или совет.

1) *Did you ever think that there **might** be sort of radically different ways to provide...?*

2) ***Could** you have a little bit more complicated routing for...?*

3) *I think that there you can **really** add value by anticipating that and responding to it.*

4) *I want to **suggest** a couple of things... I think that maybe you **could** consider...*

5) *So I just want to **suggest** a few others to think about and as you go forward... I think you know those are some issues that could be thought.*

Высказывание критического замечания звучит более доброжелательно, если оно представлено в виде вопроса или совета.

В проанализированном материале встречаются как примеры прямого эксплицитного, так и косвенного имплицитного несогласия, но имплицитное выражение несогласия значительно преобладает, реализация тактики в данном случае происходит, когда отрицание содержится в семантике соответствующей языковой единицы или фразы, имеющей «отрицательное» значение.

а) Эксплицитное несогласие (с использованием формальных маркеров несогласия *no, not*):

1) *...that **isn't** really fitting into this idea of energy feedback...*

2) *... but I **didn't** see that as **really** fitting into, you know...*

3) *There is **no** real obvious reason to do that. Technology allows us to have... And I think that you **could** do it...*

б) Имплицитное несогласие:

1) *It **would** be great to see your reflections on the implications of...*

2) *It **would** be interesting for me to have your comments on what are...*

3) *The other thing that... It **would** be interesting if you focus largely on a certain set of...*

4) *There is more that you **could** be writing about the potential value...*

5) *I felt that the part A **would** be stronger if you... It **would** be more interesting..*

6) *The most important part for me was to see actual impact... What I am*

really wanting from you is..

7) *I think you should have done probably a little bit more in terms of...*

8) *This is a little bit impersonal and I think that there is an opportunity to deepen the intellectual involvement of yourself...*

Использование модальных глаголов *could, would, might* призвано смягчить критику. Обращение к условному наклонению придает критике вежливое звучание. Следует отметить употребление наречия *really*, которое в данном случае является эмфатическим, выражающим эмоциональное отношение говорящего к высказыванию, а также служит для смягчения утверждения, предположительно неприятного для собеседника. Употребление наречия *probably*, которое имеет семантику неуверенности, и наречия степени *a little bit* призвано смягчить категоричность высказывания и ослабить критику. Отмечено использование нескольких смягчающих средств в одной фразе.

В приведенных примерах тактики согласия/несогласия реализуются в рамках прагматической стратегии, которая связана с выражением отношения к позиции оппонента, то есть с его оценкой и передается посредством положительного или отрицательного комментария по поводу исследовательских взглядов оппонента и коллег. Реализация же семантической стратегии научного дискурса, которая предполагает обоснование, мотивировку конкретной точки зрения, происходит в ходе представления своего видения проблемы, как правило, в вежливой форме, обязательно с уточнением и пояснением своей точки зрения. Тактика несогласия зачастую используется совместно с другими тактическими ходами – маскировкой и деинтенсификацией критики, позволяющими минимизировать негативнооценочный элемент в структуре критического замечания.

Переходя к выводам, отметим, что согласие/несогласие являются неотъемлемой частью дискурса. Выбор языковых средств выражения согласия/несогласия определяется характером взаимоотношений между адресантом и адресатом, ситуацией общения и другими факторами, влияющими на воплощение согласия/несогласия. Реализация тактик согласия/несогласия происходит в рамках диалогической, семантической и прагматической стратегий научного дискурса.

Список использованной литературы:

1. Кротков, Е. А. Научный дискурс / Е. А. Кротков, Е. А. Кожемякин // Дискурс – Пи. 2013.

2. Карасик, В.И. О типах дискурса / В.И. Карасик // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: Сб. науч. тр. Волгоград: Перемена, 2000.

3. Хомутова, Т.Н. Стратегии научного дискурса: Интегральный подход / Т.Н. Хомутова // Вестник ЮУрГУ Серия «Лингвистика». 2015. Т. 12, № 3.

4. Анохина, В. С. Стратегии и тактики коммуникативного поведения в малой социальной группе (семье) / В. С. Анохина // Наука. Инновации. Технологии. 2008. № 56.

5. Горшкова, Е. И. Коммуникативные тактики согласия в интернет – коммуникации (на примере блогов) / Е.И. Горшкова // Вопросы когнитивной лингвистики. 2012. № 3 (032).

6. Берзина, Г. П. Систематизация речевых тактик уступительного дискурса / Г. П. Берзина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 5 (35).

7. Трунова, А. А. Стратегии выражения согласия/несогласия в американской и русской лингвокультурах в условиях переводной коммуникации / А. А. Трунова // Вестник ВолГУ. Серия 9. 2016. Вып. 14.

8. Чуриков, М. П. Согласие, несогласие и уклонение в аспекте речевого общения: на материале текстов немецких политических интервью: автореф. дис. ... канд. филол. наук. [Электронный ресурс] / М.П. Чуриков Ростов-на-Дону, 2005. 18с. URL: <http://cheloveknauka.com/soglasie-nesoglasie-i-uklonenie-v-aspekte-rechevogo-obscheniya> (дата обращения: 20.02.2019) Загл. с экрана. Яз. рус.

Список источников примеров:

9. Beth Karlin Ph.D. Thesis Defense [Электронный ресурс] URL: <https://youtu.be/w7PZsQmOg7A> (дата обращения: 18.12.2018) Загл. с экрана. Яз. англ.

10. Jie's Dissertation Defense [Электронный ресурс] URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Zhvtm3z7cP4> (дата обращения: 21.01.2019) Загл. с экрана. Яз. англ.

11. Julia Schwarz PhD Thesis Defense [Электронный ресурс] URL: <https://www.youtube.com/watch?v=axWvbTodO0g> (дата обращения: 09.12.2018) Загл. с экрана. Яз. англ.

12. PhD Dissertation Defense | Marissa Nichols | UNLV Educational Psychology... [Электронный ресурс] URL: <https://youtu.be/PB7bgqUMVO4> (дата обращения: 09.02.2019) Загл. с экрана. Яз. англ.

**В.Г. Гущина,
И.М. Хижняк**

*Саратовский национальный исследовательский государственный
университет имени Н.Г. Чернышевского*

УДК 372.881.111.1

ВЛИЯНИЕ ТИПА ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В статье ставится задача раскрытия особенностей влияния типов личности на обучаемость школьников на уроках иностранного языка и определение эффективности учета типа личности при составлении заданий на уроках иностранного языка. В результате исследования было выявлено, что учет особенностей типа личности обучающихся в учебном процессе может способствовать повышению мотивации школьников к изучению иностранного языка.

Ключевые слова: *личность, темперамент, типы личности, индивидуализация обучения, индивидуальный подход, экстраверты, интроверты.*

The article aims to reveal the features of the influence of personality types on the learning ability of students at foreign language lessons and to determine the effectiveness of taking into account the type of personality in the preparation of tasks for foreign language lessons. As a result of the study, it was found that taking into account the characteristics of the type of a student's personality in the educational process can increase motivation of students in learning a foreign language.

Key words: *personality, temperament, personality types, individualization of learning, individual approach, extroverts, introverts.*

В наше время иностранный язык очень востребован во всех сферах жизни и родители стремятся, чтобы их дети знали язык и могли им воспользоваться во взрослой жизни, во время становления карьеры. К сожалению, не всегда желание школьников знать язык и говорить на нем совпадает с их способностями к нему. Одним язык дается легко, другим – очень тяжело. Тип личности оказывает непосредственное влияние на успешность любой учебной деятельности, и при правильном использовании информации о типах личности учащихся преподаватель имеет возможность предоставить учебный материал с наиболее эффективным результатом.

Темперамент обусловлен типом нервной системы и отражает преимущественно врожденные характеристики поведения. В темпераменте выражается отношение человека к происходящим вокруг него событиям [1].

Знание своего типа личности помогает людям найти именно свои средства к достижению целей, быть успешными в жизни, выбирая наиболее приемлемые виды деятельности и достигая в них наилучших результатов.

К.Г. Юнг считает, что главными характеристиками индивидов являются такие понятия, как экстраверсия и интроверсия [2].

В мире нет ни чистых экстравертов, ни чистых интровертов, но каждый из нас более склонен к одной из этих установок и действует преимущественно в ее рамках. Он считал, что каждый человек обладает общими механизмами, экстраверсией и интроверсией, и только относительный перевес одного или другого определяет тип.

Если рассматривать конкретно учебный процесс в классе, то экстраверты лучше всего работают в больших группах, где есть время для дискуссий, разговоров и работы в мини-группах. Такие занятия, как чтение, письмо и проектная деятельность, могут стать сложными задачами, поскольку они считаются индивидуальными. Тем не менее, экстраверты могут достичь более высоких академических достижений при обучении с другом. Кроме того, они преуспевают в обучении, которое дает ощутимые результаты и предполагает взаимодействие с другими людьми.

Интроверты получают энергию от внутреннего мира размышлений, мыслей и наблюдений. Они направляют свое внимание вовнутрь и получают энергию от размышлений, воспоминаний и чувств. Они могут быть общительными; тем не менее, интровертным ученикам нужно пространство и время, чтобы собраться с мыслями. Такие студенты лучше всего учатся через спокойное, умственное размышление. Что касается занятий в классе, то интровертные типы склонны ценить чтение, лекции, письменные и исследовательские задания выше вербальной работы. Кроме того, они склонны быть самодостаточными и предпочитают работать самостоятельно.

Все типы личности по-своему помогают и ограничивают людей в обучении. Преподаватель или наставник, в свою очередь, должен найти возможность использовать преимущества и нейтрализовать недостатки каждого типа личности. Бывает, что различия в темпераментах не берут во внимание и не используют индивидуального подхода. А ведь именно в уникальных способностях каждого человека заложены основы будущего успешного усвоения учебного материала.

Индивидуальный подход в теории и методике обучения иностранному языку весьма мало изучен. В практике школ индивидуализация обучения нередко ограничивается лишь дополнительными учебными занятиями с учащимися, имеющими пробелы в знаниях, умениях и навыках по отдельным разделам программы [3].

Такой подход предполагает учет многообразных особенностей учащихся: их индивидуальные свойства (в первую очередь способности), а также их личностные свойства (жизненный опыт, сфера интересов, темперамент, характер). Индивидуальный подход осуществляется в условиях

классно-урочной системы обучения и предполагает различное сочетание фронтальных, групповых и индивидуальных форм работы. Его суть состоит в условном разделении класса на определенных этапах урока на несколько подвижных групп в зависимости от учебных возможностей учащихся.

Каждая группа овладевает навыками и умениями в различном темпе. Это позволяет построить достаточно гибкую систему обучения с учетом специфики реализации общеметодических закономерностей в зависимости от условий обучения, от вида речевой деятельности, характера материала и других факторов.

Индивидуальный подход нужен всем учащимся класса: и к слабо успевающему, недисциплинированному ученику, и к школьникам с высоким уровнем развития способностей. Зная интересы и склонности учащихся, учитель побуждает хорошо успевающих к еще более успешной работе в полном соответствии с их возможностями, а также способствует продвижению вперед тех, кто имеет среднюю успеваемость, помогает отстающим ликвидировать пробелы.

Индивидуализированное обучение способствует включению учащихся в работу по способностям. Благодаря этому можно избежать отрицательных последствий, обусловленных слишком трудной или слишком легкой работой. Поэтому индивидуализацию можно рассматривать условно и как средство трудового воспитания, а также воспитания чувства долга и ответственности.

Всем, кто когда-либо преподавал или изучал иностранный язык, известно, что существуют значительные различия в темпах изучения иностранных языков, а также в уровне языка, которого учащиеся в конечном итоге достигают.

С целью изучения особенностей темперамента были использованы методики Ганса Айзенка [4]. Данная методика направлена на выявление типа темперамента. В ней выделяется 4 типа темперамента: сангвиник – экстраверт, холерик–экстраверт, флегматик–интроверт, меланхолик–интроверт.

Исследование проводилось в январе – феврале 2019 года с учениками 5-10 классов. В исследовании принимали участие 10 учеников.

Согласно результатам исследования, среди 10 учеников было выявлено 4 человека с холерическим темпераментом, 3 – с флегматическим, 2 – с сангвиническим и 1 – с меланхолическим.

В первый день исследования учащимся было предложено работать на уроке в привычном режиме, используя привычный алгоритм ведения урока. Для исследования была выбрана тема «*My Daily Routine*».

В ходе урока было выявлено, что экстраверты более заинтересованы в выполнении таких заданий, как: индивидуальные ответы на вопросы или

индивидуальное выполнение заданий, а также индивидуально-фронтальный вопрос; интроверты более заинтересованы в выполнении следующих заданий: работа в парах или мини-группах, диалоги, совместные высказывания.

Холерики оживятся при виде любого необычного задания. Например, получив в качестве наглядного пособия забавные картинки или фотографии с изображением внешности человека, холерик сразу бросится их описывать, он начнёт работать ещё до объявления задания преподавателем. Меланхолик же, наоборот, будет долго разглядывать картинку, делать пометки в тетради, а отвечать вызовется в самом конце, когда все выполнят задание, при этом будет постоянно что-то дописывать, слушая ответы других. Сангвиник выполнит задание быстро, строго в рамках задания, без лишней эмоциональности, не добавляя ничего лишнего от себя, хотя с точки зрения учёбы, именно такого "идеального со всех сторон" ответа и ждут преподаватели, а особенно учителя в школах. Флегматик возьмётся за дело без особого желания, выполнит только минимальную часть задания, не слишком быстро, но и в хвосте плестись не будет.

С учетом вышеуказанных особенностей учащихся можно разрабатывать множество индивидуальных и групповых заданий, в которых как «быстрые», так и медлительные дети имеют возможность быть эффективными.

Задания для экстравертов (холериков и сангвиников):

- 1. Перескажите текст.*
- 2. Ответьте на вопросы (требующие развернутого ответа).*
- 3. Передайте содержание текста с помощью иллюстрации/рисунка.*

Задания для интровертов (флегматиков и меланхоликов):

- 1. Найдите эквиваленты данных лексических выражений на английском языке.*
- 2. Найдите предложения, содержание которых противоречит смыслу прочитанного текста.*
- 3. Ответьте на вопросы на английском языке (вопросы типа да/нет).*

Согласно проведенным исследованиям в данной работе, можно сделать вывод о том, что идентификация темперамента может повлиять на то, как учитель будет управлять классом и группой учащихся, в частности. Экстравертные школьники эффективно работают в группе и предпочитают деятельность, включающую общение с товарищами (интерактивные ролевые игры, проектная работа). Интровертных школьников мотивируют только их собственные чувства и идеи. Они

любят выполнять задания в одиночку или в паре со знакомыми и не предпочитают длительную работу в группах. Целью образования является понимание и уважение индивидуальных различий учащихся: как социальных, так и темпераментных. Учет возможностей учащихся с разными типами личности и соответствующий выбор языковой деятельности должны повысить продуктивность и эффективность иноязычной деятельности школьников.

Исследование проблемы индивидуализации показало, что педагоги, психологи и методисты сходятся во мнении о необходимости индивидуального подхода к школьникам как составной части целостного образовательного процесса. Его важность обусловлена необходимостью формирования творческой индивидуальности, активно и самостоятельно мыслящей личности.

Знание индивидуально-типологических особенностей каждого ученика имеет важнейшее значение для определения требований к организации индивидуального подхода в школе. Только принимая во внимание существенные индивидуальные особенности учащихся, выяснив их источники, учитель может создать оптимальные условия для усвоения знаний, формирования навыков, развития способностей каждого ребенка.

Главной целью индивидуализации является усовершенствование знаний, умений и навыков учащихся средствами подбора индивидуальных учебных заданий.

Индивидуализация создает предпосылки для развития интересов и специальных способностей ребенка; при этом стараются учитывать имеющиеся познавательные интересы и побуждать новые. Индивидуализация обладает дополнительными возможностями - вызывать у учащихся положительные эмоции, благотворно влиять на их учебную мотивацию и отношение к учебной работе. Поэтому улучшение учебной мотивации и развитие познавательных интересов также можно считать специфической целью данного подхода.

Индивидуализация является сложным принципом обучения, требующим от учителя огромного внимания к проблеме нахождения оптимальных средств и приемов для его применения, а также чуткости и обходительности по отношению к учащимся.

В методике преподавания иностранных языков индивидуальный подход рассматривается как применение разных по трудности и сложности заданий, упражнений и приемов для достижения одних и тех же целей обучения, а также удовлетворение познавательных потребностей и сильных, и слабых учащихся, с учетом их индивидуальной подготовленности, индивидуальных качеств каждого. Оптимальный

выбор методов и приемов способствует максимальной результативности и эффективности процесса обучения иностранным языкам.

Список использованной литературы:

1. Гуленко, В. В. Юнг в школе. / В. В. Гуленко, В. П. Тыщенко. Новосибирск, 1998. 278 с.
2. Юнг, К. Г. Психологические типы. / К. Г. Юнг. М.: Прогресс - Универс, 1995. 230 с.
3. Иванова, Н. А. Инновационная технология обучения профессионально ориентированному иноязычному общению в контексте медиаобразования.: дис. ... канд. пед. наук. / Н. А. Иванова. Воронеж, 2004. 209 с.
4. Айзенк, Г. Ю. Структура личности. / Г. Ю. Айзенк. СПб. : 2000. 312 с.

С.Н. Диденко,

Е.А. Калинина

Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

УДК 372.881.111.1

**THE IMPORTANCE OF YOUNG LEARNERS`
ASSESSMENT IN ELT**

В данной статье объясняется важность оценки учащихся на раннем этапе обучения в преподавании английского языка. В кратком обзоре показаны основные аспекты различных подходов к оценке, таких как языковые портфолио, структурированные оценочные задачи, проекты, самооценка, разработанные учащимся оценочные задания и наблюдение.

Ключевые слова: оценка, молодые ученики, языковой портфель, проекты, структурированные оценочные мероприятия / задачи, самооценка, разработанные учеником задачи оценки и наблюдения.

This article explains the importance of young learners` assessment in the English language teaching. In the brief overview the article shows the major aspects of different approaches to the assessment of young learners including language portfolios, structured assessment activities/tasks, projects, self-assessment, learner-developed assessment tasks and observation.

Key words: assessment, young learners, language portfolio, projects, structured assessment tasks, self-assessment, learner-developed assessment tasks and observation.

Now it is widely known that teaching language skills to young learners is different from the same process for older audience. There are a lot of educational materials and books containing a whole range of challenging, entertaining, interesting, motivating activities. Moreover, health – saving technologies are in the

focus of their attention, which is important. As the review of popular Russian educational guides for young learners has shown, all of them contain extensive recommendations and information, unfortunately none of them contain the testing component (e.g., Negnevitskaya, Shishkova and Verbovskaya, N.I. Cherepova).

So it becomes a hardship for a teacher, especially for a beginner, to assess the progress of young learners. And alongside with it, communication with parents turns to be problematic because they are eager to know about their children`s progress. Nowadays parents in the modern society have a priority - success of their children, so they place foreign languages on one of the top positions. And it is of vital importance for parents to understand how their children have progressed in studying English. On top of this, it is also crucial for a teacher to trace their learners` success because they can change their way of teaching, adding new methods or getting rid of some techniques that are not effective.

What skills and attitudes should be assessed? First of all, skills development including listening, speaking, reading, writing, integrated skills and behavioral and social skills are important. So understanding the value of this issue, this article will be devoted to reviewing some ways of assessment which are used in foreign language teaching.

Assessment tasks and techniques for children aged 6 to 12 are offered in this article.

Assessment is a general term which includes rather a big set of methods used by teachers to gather information about children`s understanding, knowledge, ability, attitudes and motivation. Due to its significant role in the educational process, assessment is believed to be a priority direction in the development of Russian education [1, c. 306].

So understanding the value of this issue, this article is devoted to reviewing some ways of assessment which exist in foreign language teaching.

There are several based ways of assessment of young learners:

1. language portfolios;
2. structured assessment tasks;
3. projects;
4. self-assessment;
5. learner-developed assessment tasks;
6. observation.

A language portfolio is a set of patterns of work made by the pupil within a certain period of time. These patterns tend to contain written work, drawings, projects, test results, self-assessment records, and teacher comments. A distinctive feature of the language portfolio is that children are ultimately responsible for their portfolio. In the process of cooperation with children the teacher can offer the choice of what should be included into the portfolios. This choice is based on

specific criteria agreed by the teacher and the children together. Furthermore keeping a portfolio is an ongoing process which is useful for teachers and school authorities because it gives them a more complete picture about children's strengths and weaknesses than any other assessment technique. The main advantage of the language portfolio is that it can be a special thing which can activate children and at the same time reflect their newly-found knowledge and ability [2]. As for our personal attitude to this type of assessment, we should state that it can be effective though it takes too much time and effort on the part of a parent. It can be proved by our own experience of being parents of two children aged five and seven who are taught English in a home environment. The classes are organized every day or every other day, we try to keep the classes to a 30-minute-time limit. Thinking about making the right choice about the textbook we decided to use Kid's Box Starter which offers an integrated approach to the development of all skills. Keeping portfolios is not an exception and working with a colorful workbook and stickers the children are excited and learn the language at the same time. But in our case another type of assessment has proved to be more effective. It is structured assessment activities or tasks. We offer the children to work with these structured assessment activities on a regular basis and doing it we can see their progress in different skills. It is not time-consuming for the teacher and it is also pleasant and interesting for the children. Though, we are free to change the order of tasks, we prefer to use the sequence of tasks which is offered by the authors of the textbook as it seems more logical and success-oriented.

The structured assessment activities or tasks are above all some tasks used by the teacher in order to assess the level of knowledge, a different kind of skills including communicative skills and children's attitude to the teaching process. "Activities such as drawing, miming, cutting and pasting, pointing, touching, etc. are particularly useful for assessing receptive skills, since they do not require verbal performance" [3, c. 9]. In this approach the tasks and activities are suitable for younger or shy children who may need a silent period to use the language and also for weak pupils because more of these activities do not require verbal performance. For example, the teacher asks the children to perform some actions which are named (sit straight, point out, rise a hand, sit down, stand up, circle andetc). All of these allow learners to demonstrate their awareness and abilities to understand the language without having to use verbal communication. Here we see the most popular total physical response (TPR) method which is used successfully.

Sometimes teachers face a problem how to assess mixed-ability groups. Projects are especially suitable for this purpose. But as my experience shows projects are more useful for older children and in larger groups. Project work requires team work and going to universal goal which can be achieved by

distributing the roles of the children. Moreover it is difficult to assess the personal contribution of each child.

Furthermore, another type of young-learners' assessment is self- assessment.

It is difficult to disagree that self- assessment is a natural way of assessment to start with. Using «an assessment form you can teach your pupils to assess their own achievements objectively» [4]. Self-assessment has a huge significance to the learning process and as a method of assessment it promotes development of learning skills, allows children to realize monitoring, reflecting one's own progress, abilities, learning style and setting personal goals. Unquestionably, self-assessment can improve children's motivation and enjoyment and contribute to regular review of their work.

There are simple forms of self- assessment used by the teacher during home classes which help the children to define how they should assess their work and why. "Why" is really important because it can raise children's awareness of the criteria for assessment. Mostly, we use self- assessment from the course-book provide on special progress pages where the children can check how they are doing. In this case, the main issue for the teacher is training the children in the basics of self-assessment at an early stage because they may initially find it difficult.

Thus the learner-developed assessment tasks give the children some opportunity to contribute to the content of assessment tasks and even create a task of their own. But taking into account the specific mixed-aged group of young learners of 5 and 7 it becomes clear that it will be difficult to implement. It is common knowledge that autonomous learning gives better results. So, we can involve our learners into the work of designing different forms of assessment. This assessment way is more suitable for an older and age-homogeneous group because it requires more children's involvement, responsibility and maturity.

Last but not least we should consider observation as a form of assessment. Observation allows teachers to record and use the information systematically for assessment purposes. This way of assessment of young learners can be used at every lesson. It might be effective to make and keep notes about the following:

- 1) how the children follow the teacher's instructions;
- 2) if they perform the task correctly;
- 3) how they behave during the lesson;
- 4) what their attitude to the lesson is.

But «organized in this way, observation is very subjective and should be used in combination with other assessment methods» [3, c. 12]. Summing it all up, it should be noted that of all the types of assessment mentioned above only language portfolios and structured assessment tasks are valid for the home group described

in the present paper. They are not very time-consuming, effective and loved by the children.

In conclusion it is necessary to say that there are many different effective methods and approaches to assessment of young learners and it does not matter what type of assessment you choose, the main thing crucial to remember is that assessment should not be negative experience for children. On the contrary, it should help to strengthen the children's motivation and a desire to continue learning a language.

Список использованной литературы:

1. *Никитина, А.Д.* Проблема оценивания образовательных результатов в рамках компетентностной парадигмы / А.Д. Никитина, Г.А. Никитина // Языковые и культурные контакты: лингвистический и лингводидактический аспекты. Материалы III Международной научно-практической конференции. Саратов: Саратовский источник, 2018. С. 305-309.

2. *Никитина, Г.А.* Использование портфолио для оценки качества образовательных результатов при обучении иностранным языкам / Г.А. Никитина, А.П. Барабанова // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации. Материалы докладов X Международной конференции. Саратов: Саратовский источник, 2018. С. 240-249.

3. *Ioanou-Georgiou, S.* Assessing Young Learners. Resource Books for Teachers./ S. Ioanou-Georgiou P. Pavlou. Oxford.

4. *Kostyuk, O.* The Primary English Teacher's Handbook./ O.Kostyuk, E.Bondarenko, E.Druzhinina. Обнинск: Титул, 2010 144 с.

**А.Г. Запорожцев,
Т.Н. Александрова**

*Саратовский национальный исследовательский государственный
университет имени Н.Г. Чернышевского*

УДК 372.881.111.1

АКТУАЛЬНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В данной статье анализируется проблематика лингвострановедческого характера. Лингвострановедение включает в себя не только обучение языку, но и дает некоторые сведения о стране изучаемого языка. Лингвострановедческий компонент в данной статье показан как неотъемлемая составляющая при изучении иностранного языка.

Ключевые слова: *страноведение, лингвострановедение, лингвострановедческий компонент, язык, культура, народ, иностранный язык.*

This article analyzes the problems related to language and culture studies as an important component of language learning. Language and culture studies include both language learning and giving some information about the culture of the studied language country. This article shows the linguistic-cultural component as an integral part in the study of a foreign language.

Key words: *geography and linguistics, linguistic-cultural component, language, culture, people, foreign language.*

Актуальность данной темы продиктована задачами по воспитанию и обучению высококультурной личности, обладающей коммуникативной компетенцией, понимающей речь оппонента и аутентичных текстов. Образование, связанное с лингвострановедческим компонентом, становится одним из приоритетных направлений.

Значительные перемены в социально-экономической жизни, обеспечивают достаточно обширное влияние на усовершенствование образовательного потенциала. Процесс всемирной и локальной консолидации, привел к возникновению кардинально нового объёмного культурного и социального поля. Для образовательной системы возникает определенная цель в подготовке учеников к квалифицированному и цивилизованному взаимодействию с иностранными посредниками с особыми и непохожими на родные обычаями, традициями и языком.

Развитие коммуникативной компетенции тесно взаимосвязано со знаниями в области культуры и географии. Без этого понимания невозможно выработать коммуникативную компетенцию.

Культура в различных ее направлениях содействует формированию личности человека. «Иноязычная культура – всё то, что способен принести учащимся процесс овладения иностранным языком в учебном, познавательном, развивающем и воспитательном аспектах» [1, с. 1].

Проблемы взаимодействия языка и культуры изучались с древнейших времён различными школами языкознания и философии. Лингвострановедческий компонент всегда был представлен в практике преподавания иностранных языков, но не выделялся как самостоятельная педагогическая категория. Канадский методист Л. Келли считает, что ещё в IV веке нашей эры при обучении латыни схоласты того времени комментировали социальные и исторические условия, в которых создавалась литература Золотого и Серебряного веков. Эти комментарии были обширными и включали сведения из самых различных областей – от географии до социального поведения. Лишь в конце XIX и начале XX вв. на первое место наряду с обучением навыкам устной речи выдвигается ознакомление с реалиями страны изучаемого языка.

Отечественное лингвострановедение ведёт своё начало с 70-х годов XX века. Его основоположниками являются Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров,

которые и ввели в практику термин «лингвострановедение». По мнению Р. К. Миньяр-Белоручева и О. Г. Оберемко именно так они перевели французский термин «язык и цивилизация» (*langue et civilisation*). Важно отметить, что в разных странах лингвострановедение имеет различные наименования. Это говорит об очень широком спектре вопросов, связанных с взаимодействием языка и культуры, а также о наличии национальной специфики в их рассмотрении. Таким образом, в Германии это культуроведение (*kulturkunde*), в США – язык и территория (*language and area*), в Великобритании – лингвокультурные исследования (*linguocultural studies*) [2, с. 232].

Литература на национальном языке – наиболее значимое средство усвоения лингвострановедческого материала и приобщения к иноязычной культуре. Художественные произведения улучшают усвоение культурно-страноведческой информации, способствуют повышению мотивации к изучению ИЯ, развитию художественнообразного мышления. При отборе художественной литературы следует учитывать ее соответствие возрасту учащихся и их языковому уровню, а также ее лингвострановедческую ценность [3, с. 82].

Во время подготовки и проведения занятий, связанных с культурой и традициями государства, язык которого изучается, важно не забывать о том, что его результат основывается на актуальности, обстоятельности, новизне, увлекательности, адекватности интересов студентов, степени их языковой подготовленности, а также морально-нравственной составляющей. Кроме ознакомления с местностью, городами, населенными пунктами и иными достопримечательностями, национальными праздниками, обычаями, традициями, фольклором, обучающимся необходимо ознакомиться с информацией, побуждающей задуматься о быте государствообразующего этноса, язык которого изучается, его месте на мировой политической арене.

На уроках по лингвострановедению можно использовать ролевые игры определенной тематики: «Geographical position, Economy, Natural Resources of the UK/USA/AUSTRALIA». Например, студенты знакомятся с особенностями географического расположения Великобритании, США или Австралии, экономикой этих стран, природными ресурсами. Иностранные туристы рассказывают о своих странах и помогают составить интересный экскурс, с использованием различных географических карт, топонимики и презентационных материалов. Особого интереса заслуживают задания, связанные с угадыванием топографических названий, представленных во фразеологизмах.

При отборе какого-нибудь материала и типа работы должна быть учтена специфика психоэмоционального состояния, а также возраст.

Небезызвестным фактом является то, что для подростков характерна повышенная активность, в том числе и интеллектуальная, а также стремление к самоисследованию и самоанализу. Интерес обучающихся в сфере страноведения и лингвострановедения, приводит к положительным результатам: активизирует мыслительный процесс и влияет на развитие личности подростка.

В последнее время, все большую популярность набирает изучение английского языка посредством интернет-ресурсов не только на занятиях, уроках или курсах, но и благодаря самостоятельному обучению по скайпу с носителями английского языка, социальных сетях и специализированных сайтах.

В настоящий момент, когда стремительно развиваются и усовершенствуются изобретения ученых, владение английским языком приобретает все большую значимость и востребованность. А для более уверенного и свободного общения на английском языке нужно владеть основными знаниями о культуре, обычаях и конституционном строе государства, где изучаемый язык является официальным, как на федеральном (республиканском), так и на региональном (штаты, провинции, земли, области и т.д.) уровне. Все это и обуславливает те задачи, которые ставит перед собой такое научное направление как лингвострановедение.

В заключение можно сказать, что такая дисциплина, как лингвострановедение имеет достаточно высокий развивающий потенциал, так как приобщает учеников к культуре, традициям, обычаям народа изучаемого языка, таким образом позволяет соприкоснуться с ментальностью народа. Пополнение багажа знаний по лингвострановедению содействует увеличению мотивации учеников и заинтересованности, стимулирует к осознанию серьезности изучения английского языка, и, как следствие, обеспечивает рост результативности образования.

Список использованной литературы:

1. *Щербакова, Т.В.* Лингвострановедческий аспект содержания обучения иностранным языкам / Т.В. Щербакова // Интерэкспо Гео-Сибирь. 2012. № 6.
2. *Шарафутдинов, Р.Р.* Лингвострановедение и его роль в иноязычном образовании / Р.Р. Шарафутдинов // Вестник Казанского технологического университета. 2008. № 5. С. 231–236.
3. *Костюченко, М.В.* Лингвострановедческий подход при обучении иностранному языку / М.В. Костюченко // Международный журнал социальных и гуманитарных наук. 2016. Т.6. №1. С. 81-83.

**А.В. Захаров,
Т.Н. Александрова**
*Саратовский национальный исследовательский государственный
университет имени Н.Г. Чернышевского*

УДК 372.881.1

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕОРИИ МНОЖЕСТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ЛИНГВОДИДАКТИКЕ

В статье рассматриваются основные положения теории множественного интеллекта, выдвинутой Х. Гарднером. Ученый доказывает, что понятие «интеллект» нельзя сводить только к логическому мышлению. Каждый человек обладает талантами к музыкальному и художественному творчеству, спорту, межличностным отношениям, и т.д. С целью повышения успеваемости в современном иноязычном образовании должны разрабатываться пособия, использующие перечисленные виды интеллекта. Это требует значительной работы как ученика, так и преподавателя.

Ключевые слова: *множественный интеллект, лингводидактика, успеваемость, электронный учебник.*

This paper provides an overview of the multiple intelligence theory elaborated by H. Gardner. He argues that intelligence is not logical reasoning only. Everyone possesses certain abilities for music, painting, sports etc. In order to make foreign languages acquisition more efficient all types of intelligence must be used in modern methodology. It requires significant efforts both from students and teaches.

Key words: *multiple intelligence, language teaching methodology, foreign language acquisition.*

Во второй половине XX в. возникло несколько оригинальных подходов в лингводидактике. Одним из наиболее перспективных является теория *множественного интеллекта* (англ. *multiple intelligences*). Она разработана в середине девяностых годов прошлого века Ховардом Гарднером (Howard Gardner). Ученый доказывал, что необходимо отказаться от традиционного подхода к оценке интеллекта, зачастую применяемого в IQ тестах. Сознание человека не сводится к логическому мышлению. Существует еще много других, не менее важных, способностей, которые нельзя игнорировать. К ним относятся:

1. *лингвистический интеллект* – способность пользоваться языком в творческих целях, чаще всего проявляется у писателей, переводчиков, адвокатов;
2. *логико-математический интеллект* – способность к рациональному мышлению, сильнее всего выражен у инженеров, программистов, ученых, врачей;

3. *пространственный интеллект* – способность к пространственному моделированию, развит у скульпторов, художников, дизайнеров, архитекторов;
4. *музыкальный интеллект* – способность воспроизводить и создавать музыку, сильнее всего выражен у музыкантов и композиторов;
5. *кинестетический интеллект* – способность к высокой степени координации движений, развит у спортсменов и умельцев, создающих произведения искусства, для которых требуется развитая микромоторика рук;
6. *межличностный интеллект* – способность к особо успешной коммуникации с другими людьми, ярко выражен у сотрудников торговли и сферы услуг, политиков и учителей;
7. *внутренний интеллект* (англ. *intrapersonal intelligence*) – способность понимать себя и успешно применять свои таланты;
8. *природный интеллект* – способность понимать природу [1, с. 115-116].

Эти идеи вызвали большой интерес у педагогической общественности. Многие учителя и родители, которые признают индивидуальные способности и таланты своих подопечных, приняли на вооружение методы, основанные на положениях теории множественного интеллекта. Применительно к преподаванию иностранных языков это означает, что оно должно происходить неразрывно с изучением музыки, спортивными играми, развитием социальных связей, изучением естественных наук и т.д.

Согласно теории множественного интеллекта, на изучение языка в первую очередь влияет «лингвистический интеллект». Однако оно не может происходить без отрыва от других указанных выше типов интеллекта. Например, музыкального. К нему относятся такие аспекты языка, как ритм, интонация и тональность речи. Поскольку в процессе изучения языка значительную роль играет чувственное восприятие действительности, в обучающих методиках данного направления в лингводидактике значительное место уделяется воздействию на кинестетический интеллект учеников [1, с. 117].

В рамках подхода множественного интеллекта перед учащимся в первую очередь ставятся задачи общеразвивающего характера. Как правило, выделяются следующие этапы:

- 1) *Пробуждение интеллекта*. Оно происходит за счет активации самого разнообразного опыта учащегося: тактильного, визуального, аудиального и др.
- 2) *Усиление интеллекта*. Учащиеся развивают свой интеллект посредством самостоятельного выбора целей обучения индивидуально или в своей группе.

- 3) *Обучение для развития интеллекта.* На этом этапе делается акцент на групповой работе учащихся. В основном она состоит из взаимодействия в малых группах.
- 4) *Распространение интеллекта.* Студенты анализируют предыдущие этапы учебы и пытаются применить полученные знания для решения лингвистических задач за пределами класса.

Как было отмечено выше, выделяются восемь видов интеллекта. Перечислим наиболее распространённые методы языкового обучения, применяемые к каждому из них.

Для лиц, у которых ярко выражен *лингвистический интеллект*, теоретики концепции множественного интеллекта (среди них выделим М. Кристисон, Д. Лазара, Т. Армстронга, Л. Кемпбела) предлагают использовать следующие методы: обсуждения в группе, словесные игры, создание стенгазет, слушание аудиокниг и радиопередач, выступления учащихся, ведение группового журнала и т.д.

Учащимся с развитым *логико-математическим интеллектом* рекомендуется на занятиях иностранным языком уделять внимание решению различных задачек и головоломок, произведению расчетов, развитию научной риторики, созданию презентаций на научные темы и т.д.

Считается, что ученикам, у которых выявлено преобладание *пространственного интеллекта*, на уроках следует заниматься созданием географических карт, диаграмм, видео, смотреть и обсуждать фильмы, заниматься рисованием и фотографией, использовать ментальные карты и т.д.

Изучающим иностранные языки, у которых установлен *кинестетический интеллект* или *природный интеллект*, предлагается чаще прибегать на уроках к ролевым играм, учиться во время экскурсий, либо совмещать с занятиями языками овладение каким-либо ремеслом или кулинарным искусством, а также во время уроков использовать элементы пантомимы.

Индивидам, обладающим *музыкальным интеллектом*, рекомендуется изучать язык во время фонового исполнения музыки, группового исполнения песен, обсуждения музыкальных произведений и т.д.

Считается, что лицам с выраженным *межличностным интеллектом* в процессе изучения иностранных языков необходимо прибегать к групповым методикам изучения языка, парной работе на занятиях, методу «мозгового штурма», разрешению воображаемых конфликтных ситуаций и т.п.

Обладателям *внутреннего интеллекта* предлагается сделать акцент на самостоятельное изучение, выполнение индивидуальных проектов,

обширных домашних заданий, ведение дневников самонаблюдения и личного роста, самостоятельного установления целей изучения [1, с. 121].

Теория множественного интеллекта завоевывает популярность среди преподавателей иностранного языка. Ее центральная идея, согласно которой каждый ученик индивидуален и, следовательно, заслуживает персонального плана обучения, отвечает духу современной эпохи мультикультурализма, признающей различия между людьми и право каждого на самобытное существование. Неслучайно целые школы, как и программы языкового образования построены на ее принципах. Это происходит несмотря на то, что, по мнению некоторых учителей, подобный подход невозможно реализовать в рамках массового обучения.

Концепция множественного интеллекта применяется в отечественной лингводидактике. Учителями иностранных языков отмечается, что в результате активации различных типов интеллекта повышается успеваемость. В частности, описывается очень интересный эксперимент, в ходе которого учащимся было предложено изучить тему «My Family» с помощью учебника. Затем им было предложено разыграть сценки на тему «Моя семья». Далее участники эксперимента исполняли песни на указанную тему, рисовали портреты своих родственников, писали сочинение о них. Автор эксперимента отмечает повышение успеваемости учащихся, а также интереса к предмету в целом [2]. Авторы другого исследования приходят к аналогичному выводу: применение методик, ориентированных на развитие различных типов интеллекта, способствует тому, что «учащиеся лучше усваивают материал, когда имеют возможность выразить прочитанное наиболее понятным им способом; их техника чтения улучшается, так как чтение становится необходимым материалом для последующего самовыражения в увлекательных проектах» [3].

Не вызывает удивления, что ученики из экспериментальной группы запомнили материал лучше, чем те лица, которые изучают иностранные языки, опираясь на какой-либо один вид интеллекта, поскольку в процессе изучения используются практически все виды интеллектуальной деятельности. Следует добавить, что именно так происходит изучение языка носителями в языковой среде, где язык используется в ситуациях, которые не ограничиваются повторением текстов, стандартных фраз и воспроизведением искусственных диалогов в учебных аудиториях.

В заключение следует отметить, что разработка полноценных УМК, основанных на теории множественного интеллекта, является достаточно трудоёмкой задачей. Помимо отбора и создания текстов, в них необходимо включать логико-математические, художественно-графические, музыкальные материалы, а также экскурсии к природным достопримечательностям и по

историческим местам (возможно, виртуальные), то есть те виды учебной активности, которые в настоящее время находятся за пределами учебников иностранных языков. Скорее всего, пособие, основанное на принципах множественного интеллекта, должно быть электронным, поскольку универсальность электронных носителей позволяет воспроизводить на них тексты, музыку, графические материалы, делать с их помощью речевые упражнения, записывать свои впечатления и т.д. Его использование требует значительной работы преподавателя, которому, помимо знания языка и лингводидактических методик, необходимо изучить основные формы реализации интеллекта. Это сложная задача, однако ее решение необходимо для того, чтобы преподаватели иностранных языков соответствовали требованиям информационной цивилизации XXI в.

Список использованной литературы:

1. *Richards, J.C.* Approaches and Methods in Language Teaching. / J.C. Richards, T.S. Rodgers, Cambridge, 2001.
2. *Лялина, А.А.* Из опыта работы над проектом «Теория множественного интеллекта Говарда Гарднера в практике преподавания иностранного языка в школе на младшем этапе [Электронный ресурс] / А.А. Лялина // Электронный журнал «Образование Ямала». 2017. № 17. URL : <http://yamal-obr.ru/articles/iz-opita-raboti-nad-proektom-teoriya-mno/> (дата обращения: 14.05.2019). Загл. с экрана. Яз. рус.
3. *Алябкимова, Ф.Г.* Использование теории множественности типов интеллекта при обучении иностранным языкам [Электронный ресурс] / Ф.Г. Алябкимова URL : <https://docplayer.ru/26499712-Ispolzovanie-teorii-mnozhestvennosti-tipov-intellekta-pri-obuchenii-inostrannym-yazykam.html> (дата обращения: 14.05.2019). Загл. с экрана. Яз. рус.

А. А. Кожина,

Т. А. Спиридонова

Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

УДК 81'42

ХРОНОТОПЫ В АВТОРСКИХ РЕМАРКАХ КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ ЦЕННОСТНОГО ПРОСТРАНСТВА ДРАМЫ (НА ПРИМЕРЕ ХРОНОТОПОВ «ТУМАН» И «СИРЕНА» В ПЬЕСЕ ЮДЖИНА О'НИЛА «ДОЛГИЙ ДЕНЬ УХОДИТ В НОЧЬ»)

На примере пьесы Ю. О' Нила «Долгий день уходит в ночь» анализируется роль авторских ремарок в организации ценностного дискурсивного пространства драмы.

Описывается роль авторских ремарок как индикаторов состояния ценностного дискурсивного пространства. Обосновывается хронотопный статус символов «туман» и «сирена». Выявленные в ходе анализа структурно-содержательные характеристики хронотопов позволили разграничить два типа хронотопов: с континуальным и дискретным временным показателем и со статическим и динамическим пространственным показателем. Полученные данные могут использоваться при проведении аналогичного анализа на другом материале.

Ключевые слова: *ценностное пространство, драматургический дискурс, авторские ремарки, хронотоп.*

The paper focuses on the role of the stage directions in the organization of the value discourse space in E. O' Neill's drama «Long Day's Journey into Night" with the chronotopes "fog" and "foghorn" serving as examples. The authors describe the role of the stage directions as indicators of the value discourse space and justify the chronotropic status of the symbols for "fog" and "foghorn" in the play. The structural and content characteristics of the chronotopes revealed in the course of the analysis made it possible to distinguish two types of chronotopes: with a continuous and discrete time indicator and with a static and dynamic spatial indicator. The results obtained can be used in a similar analysis examining other empirical data.

Keywords: *value space, dramatic discourse, author's remarks, chronotope.*

Интерес исследователей к выбранной теме определяется необходимостью исследования ценностного дискурсивного пространства драмы, в силу традиционной склонности драматургов беспристрастно отображать реалии жизни и мир человека во всем разнообразии его социопсихологических и национально-культурных свойств.

Цель данной статьи – анализ роли авторских ремарок в организации ценностной составляющей дискурсивного пространства на примере хронотопов «туман» и «сирена» в пьесе Ю. О'Нила «Долгий день уходит в ночь». Выбор материала исследования обусловлен высокой автобиографичностью произведения, определяющей адекватное отображение представляемой реальности.

Достижение данной цели требует выполнения ряда задач:

- определить понятие «дискурсивное пространство драмы»;
- обосновать хронотопный статус символов рассматриваемой драмы;
- выявить типы хронотопов-символов в дискурсивном пространстве драмы;
- описать организующую роль хронотопов в ценностном дискурсивном пространстве.

Анализ материала в работе осуществляется с помощью описательного метода, метода наблюдения, контент-анализа и интент-анализа как составляющих дискурс-анализа. В качестве индикатора состояния ценностного дискурсивного пространства предлагается хронотопный ориентир, указывающий на степень соответствия прототипической системы

ценностей и реальных ценностных ориентаций личности в бытийном пространстве.

Драматургический дискурс представляет собой стилизованный диалог персонажей с включенными в диалог пьесы авторскими пояснениями, которые призваны восполнить информацию, необходимую для визуализации пространственно-временных (хронотопных), личностных и поведенческих характеристик персонажей. Из этого следует, что драматургический дискурс органично включает в себя две разновидности дискурса, первая из которых представлена сценическим дискурсом, речью актеров, а вторая – авторскими ремарками, которые представляют личную речь автора. Последняя доступна лишь при прочтении текста драматургического произведения [2, с. 26].

Вслед за С. Н. Плотниковой [4] и М. Мерло-Понти отмечается, что подобное дискурсивное пространство образуется как некая дополнительная территория, бытие вдвоем, существование в одном и том же мире [3, с. 451].

Для того чтобы показать, как авторские ремарки организуют пространство драмы, требуется выяснить, каким образом они указывают на развитие событий в пьесе.

В настоящем исследовании ставится задача проанализировать наиболее значимые, повторяющиеся на протяжении всего произведения явления, обретающие в пьесе статус хронотопов: хронотоп тумана (fog) и хронотоп сирены, предупреждающей об опасности, подстерегающей судна во время тумана (foghorn). Следуя за М.М. Бахтиным, художественно-литературные образы тумана и сирены представляется правомерным считать хронотопами, так как в пьесе они обретают яркую символичность, характеризующуюся выраженными пространственно-временными характеристиками, что проявляется как в диалогах персонажей, так и в авторских ремарках [1].

Туман как символ может передавать множество различных состояний человека: отчуждение, уход в себя, слепоту, уход в бессознательное состояние. В пьесе «Долгий день уходит в ночь» туман для всех персонажей, как правило, обретает черты угрозы, мрачной, изолирующей от мира, которую невозможно остановить, как само время. Герои в разные моменты пытаются уйти от реальности, ощущая туман как механизм для укрытия от сложившейся жизненной ситуации. По мере нагнетания разногласий между персонажами туман становится гуще. Очевидно, что автор проводит параллель между степенью затуманивания рассудка персонажей и усилением плотности тумана как метафорического индикатора этого процесса.

Анализ авторских ремарок позволяет проследить динамику хронотопа тумана. Обращает на себя внимание тот факт, что в первом акте автор намеренно подчеркивает отсутствие тумана, что не сразу осознается как значимый показатель и лишь в ретроспективном континууме обретает

символичность, присущую данному хронотопу: «*There's no fog in the harbor*» [5, с. 12].

Во втором акте туман не упоминается в авторских ремарках, однако на его значимое присутствие указывает один из братьев, когда говорит, что прошлой ночью ему не давала спать сирена, предупреждающая суда об опасности, которой они подвергаются из-за тумана. Однако параллельно присутствует и метафорический план, угадывающийся в звучании сирены. Он связан с опасностью, которую ощущают обитатели дома: мать семейства Мэри Тайрон стоит на краю пропасти наркотической зависимости. Таким образом, вводится вторая из двух взаимосвязанных хронотопных характеристик, одна из которых символизирует опасность, а вторая служит сигналом, предупреждающим о ней.

В третьем акте автор указывает точное время появления тумана, которое совпадает со временем приема морфия матерью семейства:

«*It is around half past six in the evening. Dusk is gathering in the living room, an early dusk due to the fog which has rolled in from the Sound and is like a white curtain drawn down outside the windows*» [5, с. 92].

В четвертом акте туман входит в пиковую фазу своей плотности, он становится физически ощутим, он полностью скрывает реальность; его ужасающая метафоричность переплетается с его физическим присутствием в виде мокрой от тумана одежды Тайрона-старшего, указывая на угрожающее разрушение пространственных границ и поглощение семейного пространства Тайронов туманом нереальности. Расширение хронотопного пространства тумана идет параллельно погружению персонажей в нереальный мир алкоголя и наркотиков подобно погружению утопающего в воду:

«*Outside the windows the wall of fog appears denser than ever*»

«*Tyrone comes in quietly through the screen door from the porch, his dressing gown wet with fog, the collar turned up around his throat*» [5, с. 215].

Чем плотнее становится туман, тем более глубоким становится пространственно-временной разрыв между персонажами, что одновременно указывает на разлом единого ценностного дискурсивного пространства, которое в прототипической ситуации скрепляется единством семейных ценностей.

Анализ хронотопа сирены показал, что этот сигнал, который предупреждает судна об опасности, символизирует реальность, от которой Мэри, мать семейства, и другие члены семьи пытаются уйти.

Когда звучит сирена, она не только возвращает персонажей к реальности, но и сигнализирует оприближающейся трагедии. В первых двух актах упоминание о сирене присутствует только в речи персонажей и каждый раз соотносится со все приближающейся опасностью. Но далее, в третьем

акте, сирена упоминается в авторских ремарках, физически обозначая свое присутствие в жизни персонажей и становясь метафорическим действующим лицом драмы.

«From a lighthouse beyond the harbor's mouth, a foghorn»

«A moan of the foghorn is heard»

«Then from the world outside comes the melancholy moan of the foghorn, followed by a chorus of bells, muffled by the fog, from the anchored craft in the harbor»

«There is a pause in which the foghorn and the ships' bells are heard»[5, с. 98].

В четвертом акте, сразу после поднятия занавеса, звучит сирена, которая в последний раз пытается безуспешно вернуть персонажей в реальный мир:

«As the curtain rises, the foghorn is heard, followed by the ships' bells from the harbor» [5, с. 216].

Несмотря на тесную взаимосвязь, рассматриваемые хронотопы обладают различными пространственно-временными характеристиками. Если хронотоп тумана предстает в своей континуальной временной характеристике и расширяющемся пространственном показателе, хронотоп противотуманной sireны представлен статичностью пространственной составляющей и дискретностью временного показателя; однако высокая рекуррентность последнего свидетельствует о стабильности данного параметра, что позволяет говорить о двух различных типах хронотопных характеристик символов в драме. Структурно-содержательные характеристики рассмотренных хронотопов позволяют разграничить типы хронотопов с континуальным и дискретным временным показателем и со статическим и динамическим пространственным показателем. Очевидно, что сочетаемость этих показателей может меняться в зависимости от характера того или иного хронотопа.

Таким образом, хронотоп, благодаря своим свойствам, типологическим характеристикам и универсальности составляющих его категорий, является важным структурным компонентом художественного образа, проявляясь в его объективном, субъективном и непосредственном содержании, а также в его эстетическом значении, тем самым пронизывая всю его структуру. Поэтому становится очевидным, что хронотопы в авторских ремарках драмы являются организационными ориентирами ее ценностного пространства.

Ориентационные хронотопы пьесы «Долгий день уходит в ночь» Ю.О' Нила были проанализированы не только в плане их включенности в ценностное пространство, но также с точки зрения их структурно-содержательных параметров. Типы выявленных на примере авторских

ремарок хронотопов могут быть дополнены при проведении аналогичных исследований на другом материале.

Список использованной литературы:

1. *Бахтин, М. М.* Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике / М. М. Бахтин. М.: Вопросы литературы и эстетики, 1975. 407 с.
2. *Казыдуб, Н. Н.* Дискурсивное пространство как фрагмент языковой картины мира (теоретическая модель): автореф. дисс... канд. филол. наук. / Н. Н. Казыдуб. Иркутск, 2006. 15 с.
3. *Мерло-Понти, М.* Феноменология восприятия. / М. Мерло-Понти. СПб: Ювента, Наука, 1999. 605 с.
4. *Плотникова, С.Н.* Дискурсивное пространство: к проблеме определения понятия [Электронный ресурс] / С.Н. Плотникова. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/diskursivnoe-prostranstvo-k-probleme-opredeleniya-ponyatiya>
5. *O'Neill, E.* (1956) Long Day's Journey into Night / E. O'Neill // Yale University Press. New Haven: Connecticut, 274 p.

А.А. Кошелева

Т.И. Сосновцева

Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

УДК 808.51

**АРГУМЕНТАЦИЯ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ
СТРАТЕГИИ УБЕЖДЕНИЯ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ
(НА ПРИМЕРЕ ВЫСТУПЛЕНИЙ ТЕРЕЗЫ МЭЙ)**

В данной статье рассматривается аргументация как составляющая стратегии убеждения в контексте политического дискурса. Особое внимание уделяется тактикам аргументативной стратегии, с помощью которых достигается убеждение.

Ключевые слова: аргументация, убеждение, стратегия, тактика, политический дискурс.

The article is devoted to argumentation which is represented as a part of a persuasion strategy in the political discourse. The focus is on the role of the tactics with the help of which persuasion is achieved.

Key words: argumentation, persuasion, a strategy, a tactic, political discourse.

Аргументация — это способ подведения оснований под какую-либо мысль или действие [1]. Аргументация является неотъемлемой частью убеждения и реализуется через систему тактик, поэтому убеждение можно

определить как макростратегию, состоящую из более частных стратегий и тактик.

В современном политическом дискурсе убеждение используется как действенный прием речевого воздействия. Убеждение представляет собой воздействие на человека при помощи аргументов.

В политическом дискурсе убеждение достигается с помощью таких тактик аргументативной стратегии как контрастивный (сопоставительный) анализ, указания на перспективу, обоснованные оценки и иллюстрирование [2].

Тактика контрастивного анализа основывается на приеме сопоставления. В случае, если оратор сопоставляет факты, события, результаты, слушающий воспринимает это как аргументы, которые являются убедительными. В тактике контрастивного (сопоставительного) анализа в качестве аргументов используются статистические данные, цифры, которые увеличивают уровень убеждающего воздействия [2].

Примером такой аргументативной стратегии может служить высказывание Терезы Мэй от 17 января 2018 года об экономическом положении в Шотландии и остальной части Великобритании, достигнутое под руководством консервативной и шотландской национальной партии. Использование конкретных цифр во время дебатов придает выступлению большую убедительность. Таким образом, сопоставление данных является основой для тактики контрастивного анализа, который может быть проиллюстрирован следующим примером: «... *GDP in Scotland grew by 0.2%*», «*In the rest of the United Kingdom, it grew by 0.4%*» [3].

Премьер-министр ставит в известность, что в третьем квартале ВВП Шотландии вырос на 0.2 %, в то время как в остальных частях Великобритании на 0.4 %. Сопоставление, выраженное цифрах, подтверждается и словесными доводами. Фразой «*In the rest of the United Kingdom...*» Тереза Мэй подчеркивает то, что в других частях Соединенного Королевства под руководством ее партии ВВП имеет другой, более высокий процент.

Используя сравнительную степень прилагательного «*high*», Тереза Мэй не без иронии отмечает очевидный факт, что 1.7 % — это выше, чем 0.6 %: «...*In the United Kingdom as a whole, it grew by 1.7 % . My economic analysis is that 1.7 % is higher than 0.6 %...*» [3]. Следующей репликой премьер-министр подчеркивает более успешную деятельность консервативной партии: «...*you're better off with a Conservative Government than an SNP one*» [3]. Следовательно, аргумент, подтвержденный конкретными данными, имеет большую аргументативную силу.

Задача тактики указания на перспективу — это создание стратегических целей, позиций и планов политика. Говорящий, анализируя различные сферы жизни государства, может прогнозировать развитие страны в дальнейшем. В тактику указания на перспективу входят предполагаемое решение и предполагаемый результат [2].

Выступление Терезы Мэй от 21 сентября 2018 года по результатам переговоров в Зальцбурге с представителями Европейского Союза является примером реализации тактики указания на перспективу. Сначала премьер-министр Великобритании ставит аудиторию в известность, что переговоры в Зальцбурге были достаточно сложными. Тереза Мэй предпринимает попытку убедить аудиторию в правильности предпринятых действий при помощи тезисов, первым из которых является констатация факта о сделанном прогрессе в отношениях ЕС и Соединенного Королевства. Однако, несмотря на это, остаются два вопроса, по которым имеются расхождения во мнениях Великобритании и Европейского Союза. Для придания высказыванию большей убедительности приводится аргумент, реализующий тактику указания на перспективу. Даже после того, как Соединенное Королевство покинет ЕС, оно все равно останется, по мнению премьер-министра, зависимым от него в экономическом плане, если не будет подписан договор об особых условиях для Великобритании: *«In plain English, this would mean we'd still have to abide by all the EU rules, uncontrolled immigration from the EU would continue and we couldn't do the trade deals we want with other countries. That would make a mockery of the referendum we had two years ago»* [4]. В данном аргументе 4 раза повторяется модальный глагол *«would»*, который в данном контексте употреблен в значении предположения. Аргумент, подкрепляющий предыдущий, *«That would make a mockery of the referendum we had two years ago»* [4] подчеркивает критическое отношение к тому, что произойдет в случае невыполнения решения референдума.

Выступления, содержащие в себе оценку, разнообразны и составляют значимую часть от общего числа высказываний в тактиках политического дискурса, в том числе в аргументативных, для достижения убеждения [2].

Под тактикой обоснованных оценок в аргументативной стратегии подразумеваются суждения, с помощью которых оратор пытается беспристрастно оценить предмет и аргументировать свою оценку. В данном случае выявляются причинно-следственные связи [2].

Обратимся к выступлению Терезы Мэй от 19 февраля 2018 года на тему *«The right education for everyone»*:

«We have already begun to take action to address some of these concerns. We scrapped the increase in fees that was due this year, and we have increased the amount graduates can earn before they start repaying their fees to £25,000» [5].

Премьер-министр заявляет, что начали осуществляться меры по изменению системы образования, в частности, по оплате обучения. Тереза Мэй отмечает, что было отменено увеличение платы за обучение, также была увеличена сумма, которую выпускники могут заработать, прежде чем они начнут выплачивать свои долги за обучение, до £25 000. Используя конкретные цифры, а также такие глаголы как «*to scrap*», «*to increase*», премьер-министр показывает реальный результат проделанной работы, убеждая аудиторию в обоснованности принятых мер.

Тактика иллюстрирования заключается в употреблении различных фактов и примеров. Тактика иллюстрирования является одним из самых популярных средств воздействия на аудиторию в политическом дискурсе [2].

В следующем примере публичного выступления Терезы Мэй на конференции консервативной партии 4 октября 2017 года оратор приводит факты и примеры в качестве доказательства того, что политика консервативной партии правильная и приносит пользу стране:

«An income tax cut for over 30 million people. Four million taken out of paying it at all. Employment up to a record high. Unemployment down to a historic low. Income inequality at its lowest for thirty years. More women in work than ever before» [6].

Помимо тактики иллюстрирования, которая реализуется через цифры и факты, Тереза Мэй использует здесь и тактику контрастивного анализа, где сопоставляются доходы в течение тридцати лет: «*Income inequality at its lowest for thirty years*». Для более эмоционального воздействия на адресата Тереза Мэй использует антонимы: *up – down, high – low*. С помощью используемых политиком тактик убеждения и стилистического приема антитезы, речь политика становится живой, экспрессивной и убедительной.

Не менее важным способом реализации тактики иллюстрирования является ссылка на авторитет:

«Change, as Disraeli taught us, is constant and inevitable. And we must bend it to our will. That means staking out an agenda for Britain – and uniting behind it too. And the agenda that I laid out on day one as prime minister still holds. It burns inside me just the same» [6].

В данном примере Тереза Мэй хочет убедить аудиторию в обоснованности выхода Великобритании из ЕС, она также делает акцент на важности перемен для страны и ссылается на Бенджамина Дизраэли – сорокового премьер-министра Великобритании, который говорил о необходимости перемен. Для усиления воздействия и придания эмоциональности премьер-министр использует метафору «*It burns inside me just the same*», которая в буквальном смысле будет переводиться, как «огонь горит во мне точно так же». Выбор данного глагола «*to burn*» не случаен, так

как одно из значений этого глагола – сильно хотеть что-то делать. Таким образом, премьер-министр подчеркивает, что ее желание работать не угасло.

Таким образом, для того, чтобы сделать свою речь убедительной, каждый аргумент политика должен быть весомым, аргументативно значимым и подтвержденным примерами, тогда ему удастся привлечь аудиторию на свою сторону.

Список использованной литературы:

1. Новосёлов, М. М. Логика абстракций (методол. анализ). В 2 ч. Ч. 2. / М. М. Новосёлов. М., 2003.
2. Паршина, О. Н. Стратегии и тактики речевого поведения современной политической элиты России: дис. ... д. филол. наук. / О. Н. Паршина. Саратов, 2005.
3. Hansard. Engagements. [Электронный ресурс] / 17 January 2018. – URL: <https://hansard.parliament.uk/Commons/2018-01-17/debates/0A490445-C4BD-46CE-8E33-DFD9B6AA5872/Engagements> (дата обращения: 03.03.2019).
4. Biggs, S. Full Text of Theresa May's Statement on Brexit Negotiations. [Электронный ресурс] / S. Biggs. // Bloomberg. 21 сентября 2018. – URL: <https://www.bloomberg.com/news/articles/2018-09-21/full-text-of-theresa-may-s-statement-on-brexit-negotiations> (дата обращения: 19.03.2019).
5. GOV.UK. PM: The right education for everyone. [Электронный ресурс] / GOV.UK. 19 February 2018. – URL: <https://www.gov.uk/government/speeches/pm-the-right-education-for-everyone> (дата обращения: 19.03.2019).
6. Conservatives. Theresa May's Speech to Conservative Party Conference. [Электронный ресурс] / 4 October 2017. – URL: <https://www.conservatives.com/sharethefacts/2017/10/theresa-mays-conference-speech> (дата обращения: 01.05.2019).

**А.С. Кутузова,
Р.З. Назарова**

Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

УДК 347.78.034

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПЕРЕВОДА РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)

Данная статья посвящена лингвокультурным особенностям англоязычной рекламы. Устанавливается соотношение таких понятий как «язык», «речь», «текст» и «дискурс». Формулируется определение рекламного дискурса. Перечисляются особенности англоязычной рекламы, а также причины их формирования.

Ключевые слова: рекламный дискурс, рекламный текст, адаптация рекламы.

This article is devoted to the linguistic and cultural features of English-language advertising. The correlation of such concepts as “language”, “speech”, “text” and “discourse” is established. The definition of advertising discourse is formulated. The features of English-language advertising as well as the reasons for their formation are listed.

Key words: advertising discourse, advertising text, advertising adaptation.

Мир, в котором мы живем, непостоянен, и реклама в нем играет далеко не последнюю роль. Ее исследованием занимается множество наук, в список которых не без оснований входит и языкознание. Причиной тому служит доминирующее положение языковой системы в средствах рекламы.

В современной лингвистической литературе можно найти ряд определений этого понятия. Обобщая трактовки таких ученых как В.В. Ученова, Е.В. Ромат, Л.Г. Фещенко, представляется правомерным в данной статье понимать рекламу как форму социальной коммуникации, которая переводит качество товара на язык нужд потребителей.

Что же касается понятия «рекламный текст», то он представляет собой графически законченное текстовое единство, где сочетаются факторы лингвистического и экстралингвистического характера и осуществляется позитивная прагматическая направленность.

Перейдем к рассмотрению особенностей передачи в рекламных текстах средств выразительности на разных уровнях.

Начнем с перевода фонетических средств. Исследование показало, что сохранить аллитерацию, больше свойственную английскому языку, в переводе довольно сложно и совсем необязательно, как видно из следующего примера:

“It helps the hurt stop hurting”

«Он помогает предотвратить боль».

Но все-таки если весь текст англоязычной рекламы построен именно на этом приеме, и он несет определенную стилистическую нагрузку, то передать эту особенность, на наш взгляд, имеет смысл.

“Tour to Turkey!!!”

«Выиграй ТУР в ТУРцию!!!»

Далее анализ фактического материала показал, что в рекламных текстах часто используются анафора и эпифора. Их передача на русский язык не вызывает больших затруднений. Чаще всего, эти приемы передаются эквивалентными или вариантными соответствиями.

“Know music. Know the beat”

«Знаешь музыку. Знаешь бит»

“Funny when this time comes around, the kids want to stay around”

«Странно, но когда это рядом, дети тоже хотят быть рядом»

Особый интерес в рекламном тексте составляет рифма.

Идеальным вариантом перевода рифмованного текста является создание нового рифмованного текста, сохраняя смысл и стиль. Удачным примером, на наш взгляд, является перевод рекламы бритва Gillette:

“Gillette. The best a man can get”

«Gillette. Лучшие для мужчины нет».

Перейдем к переводу стилистических средств, которые придают рекламному тексту яркость и выразительность.

Во многих случаях переводчикам удается передать языковую основу и функцию этих средств эквивалентами или вариантным соответствием:

“Smart monet knows where to go”

«Умные деньги знают, куда пойти»

“No battery is stronger longer”

«Ни одна батарея не работает дольше».

Иногда найти аналогичный эквивалент в системе другого языка не представляется возможным, и переводчику приходится прибегать к использованию трансформаций. Анализ показал, что в таких случаях часто используются приемы смыслового развития и целостного преобразования. Например:

“Hair comes alive in our hands”

«Искусство пробуждать красоту волос».

Одним из самых сложных случаев перевода стилистических средств выразительности, по нашему мнению, является игра слов. Здесь, как правило, нельзя обойтись без потерь, однако иногда переводчику удается сохранить игру слов в тексте.

“For some the essence is to see, for others to see the essence”

«Для одних главное – увидеть, для других – увидеть главное».

Исследование показало, что выразительность в рекламе может достигаться и с помощью грамматических средств. Так, при переводе предложений, содержащих инверсию, необходимо учитывать, что в английском языке это очень сильное стилистическое средство. Русская же инверсия не может передать экспрессию инверсии английской, в связи с чем следует использовать дополнительные лексико-фразеологические средства:

“The colours bright and fresh”

«Цвета яркие и сочные».

Что касается параллельных предложений, способствующих эмоциональному нарастанию, то нарушать их структуру, как показывает следующий пример, не рекомендуется. Поэтому эта особенность передается эквивалентными соответствиями.

“Inspire me. Surprise me. AMD me”

«Вдохнови меня. Удиви меня. AMD меня».

Риторические вопросы и восклицания, создающие необходимый эмоциональный настрой у читателя или зрителя, сохраняются и в языке перевода:

“It’s Miller time!”

«Это время Miller!»

“Is it live, or is it Memorex?”

«Это прямая трансляция или это Memorex?»

Таким образом, перевод рекламных текстов на другие языки является довольно сложным, так как не всегда можно достичь эквивалентности. Перевод англоязычных рекламных текстов отличается по форме, языковым средствам, а также имеет ярко выраженную коммуникативную направленность.

Список использованной литературы:

1. *Ученова, В.В.* Философия рекламы / В.В. Ученова. М.: Гелла-принт, 2013. 208 с.
2. *Феофанов, О.А.* Реклама. Новые технологии в России: Учебное пособие. / О.А. Феофанов. СПб: Питер, 2013. 384 с.
3. *Ромат, Е.В.* Реклама / Е.В. Ромат. СПб: Питер, 2014. 176 с.
4. *Латышев, Л.К.* Технология перевода / Л.К. Латышев. М.: Академия, 2017. 320 с.

**С.В. Мостовая,
Г.А. Никитина**

Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

УДК 372.881.111.1

САЙТ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ

Статья посвящена исследованию эффективности сайта преподавателя как среды, способствующей развитию мультикультурного сознания студентов на уроках иностранного языка.

Ключевые слова: *мультикультурное сознание, педагогические условия, массовая культура, образовательный процесс.*

The article is dedicated to the study of the effectiveness of the teacher’s website as a didactic condition contributing to the development of the multicultural consciousness of students in foreign language learning.

Key words: multicultural consciousness, pedagogical conditions, mass culture, educational process.

Сегодня мы можем наблюдать, как процессы глобализации, миграции, а также развитие коммуникационных технологий сделали нации и их представителей ближе друг к другу. Наряду с положительными моментами, названные процессы имеют и негативные последствия. Более тесный контакт различных культур чреват обострением межэтнических конфликтов, возникновением случаев культурной нетерпимости и дискриминации. Образование всегда стремилось отвечать на актуальные запросы современности. Вот почему круг задач, стоящих сегодня перед иноязычным образованием, значительно расширился. В условиях новой реальности оно направлено, в том числе, и на развитие мультикультурного сознания студентов.

Мультикультурное сознание представляет собой особую жизненную философию, которая формируется в результате приобретения знаний о социокультурных особенностях других стран и проявляется в повседневной жизни в виде умения действовать в конкретных ситуациях общения, транслируя при этом принципы уважения к иным культурам, их традициям, ценностям и достижениям. Кроме того, мультикультурное сознание немислимо без осмысления собственной культурной идентичности и социокультурного разнообразия своей нации.

В современных исследованиях, посвященных проблемам совершенствования образовательного процесса, немалый интерес вызывает выявление педагогических условий, обеспечивающих развитие мультикультурного сознания [Г.В. Палаткина, 2003; С.В. Рыкова, 2006; Д.С. Батарчук, 2006; И.А. Липатова, 2006; Н.Е. Бубякина, 2007; Е.А. Ильинская, 2009; И.В. Сергеева, 2011; И.А. Потапова, 2012; И.Г. Турчина, 2014 и др.]. По нашему убеждению, одним из условий развития мультикультурного сознания студентов (старшеклассников) является погружение в среду иноязычной массовой культуры. Дело в том, что сегодня исследователи называют ее основной культурой нашего общества. Именно она является транслятором ключевых культурных смыслов, ценностей, убеждений, стандартов социального поведения, которые подаются в простой, доступной для всеобщего понимания форме [1, 3, 7, 9]. Кроме того, массовая культура иллюстрирует функционирование языка в реальных жизненных ситуациях, дает образцы использования языка в разных регистрах. Поэтому именно продукция массовой культуры быстрее всего справляется с задачей «подключения» к иноязычной культуре. Потребляя массовую культурную продукцию какой-либо нации, мы усваиваем, прежде всего, картину мира данной социокультурной

общности [2, 4, 5]. Таким образом, способность массовой культуры быть транслятором ценностей и смыслов, понятных для каждого, позволяет говорить о ней как о механизме, способном создавать ситуации диалога между представителями разных культур.

Кроме того, педагоги должны признать, что пространство массовой культуры – это тот мир, с которым молодое поколение взаимодействует на ежедневной основе. За просмотром телевизора, прослушиванием популярной музыки, скачиванием видео в Интернете молодежь в возрасте от 13 до 25 лет проводит в среднем более 5 часов в день [6]. Поэтому, изучая и стараясь принять социокультурные особенности иноязычных стран, должны ли мы игнорировать данный пласт человеческой культуры? Приведем слова американского педагога Лизы Делпит: «До тех пор, пока преподаватели не научатся задействовать все аспекты культуры, представленной перед ними, они не смогут в полной мере оценить весь потенциал своих учеников, как и не смогут связать интересы студентов с тем предметом, который преподают» [8, с. 240].

Продукция массовой культуры в наибольшей степени обращается к интересам студентов и старшеклассников, поэтому как учебный материал обладает наибольшим потенциалом в привлечении внимания юных учащихся к изучению социальных и культурных тем. Ведь в психолого-педагогической науке (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, Ю. Н. Кулюткин, А. Б. Орлов, А. К. Маркова, С. Л. Рубинштейн) установлено, что познавательный интерес — это мотив, лежащий в основе учебной деятельности, придающий ей творческий, устремленный характер. Возникший интерес, как следствие, развивает умения и навыки самостоятельной учебной деятельности. Формирование толерантности и уважения к чужим культурным традициям, образу жизни с помощью продуктов массовой культуры может происходить уже не только на занятиях иностранным языком, но и быть частью внеурочной деятельности студентов.

Все вышесказанное позволяет говорить о значительном дидактическом потенциале артефактов массовой культуры для целей развития мультикультурного сознания студентов и старшеклассников. Наиболее дидактически значимыми, на наш взгляд, являются: телевизионные передачи и сериалы, рекламные ролики, фильмы, спортивные трансляции, радиoprogramмы, популярная музыка, онлайн-медиа, блоги, социальные сети, YouTube, компьютерные игры, мода и стиль. Используя арсенал этих средств, преподаватель может значительно углубить знания студентов об иноязычном обществе и воспитать учащихся в духе идей мультикультурализма.

Для реализации дидактического потенциала массовой культуры нами был разработан сайт преподавателя иностранного языка. Как интернет-ресурс, сайт представляет собой блог преподавателя. Посты блога используются как возможность постоянного общения со студентами, где преподаватель делится материалами по изучаемым темам. Содержание сайта представлено видеоматериалами, книгами, ссылками на интернет-форумы и т.д., которые, согласно выдвигаемой нами гипотезе, будут положительно сказываться на развитии мультикультурного сознания обучающихся.

Для подтверждения эффективности сайта на базе Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского было организовано опытное обучение студентов 3 курса. Этапы опытного обучения включали первичную оценку уровня сформированности мультикультурного сознания студентов, проведение обучения с использованием разработанного сайта, вторичную оценку сформированности мультикультурного сознания и сопоставление полученных результатов.

Измерение уровня развития мультикультурного сознания проводилось с использованием разработанного нами теста. В рамках созданной тестовой системы выделены четыре уровня развития мультикультурного сознания: продвинутый, высокий, средний, низкий.

Результаты проведенной в марте 2018 года первичной диагностики выявили сильные стороны в структуре мультикультурного сознания студентов экспериментальной группы, а также те области, которые нуждаются в дальнейшем формировании. Большая часть студентов продемонстрировала средний уровень развития мультикультурного сознания, причем наименее сформированным оказался его поведенческий компонент, а именно такие характеристики, как культурная полицентричность, эмпатия, открытость, категоричность суждений. Полученные результаты, во-первых, подтвердили, что дальнейшее развитие мультикультурного сознания должно стать приоритетной задачей для испытуемых, а во-вторых, послужили ориентиром для наиболее оптимальной организации педагогического процесса с использованием разработанного сайта.

После завершения опытного обучения, где работа с сайтом велась как на занятиях в университете, так в качестве самостоятельной работы студентов вне вуза, в марте 2019 года было проведено повторное тестирование испытуемых. Полученные данные продемонстрировали положительную динамику в развитии мультикультурного сознания испытуемых. Нам удалось добиться перехода части студентов из категории «средний уровень» в категорию «высокий» и «продвинутый». В структуре мультикультурного сознания рост результативности наблюдался по всем

трем его компонентам: когнитивному, функциональному и поведенческому. При этом наибольшее приращение отмечалось именно в поведенческом компоненте, то есть области, которую мы изначально выявили как проблемную.

Таким образом, сравнение результатов входящего и итогового тестирования свидетельствует об эффективности разработанного сайта для развития мультикультурного сознания обучающихся. Проведенное исследование может послужить основой для дальнейшего развития данной проблематики, а также в качестве методических рекомендаций при обучении иностранному языку.

Список использованной литературы:

1. *Ильин, А.Н.* Массовая культура и субкультуры современного общества: специфика соотношения / А.Н. Ильин // *Общественные науки и современность.* 2011. № 4. С. 167-176
2. *Кожаринова, А.В.* Трансляция специализированного знания массовой культурой: культурфилософский анализ: автореф. дис. ... канд. филос. наук / А.В. Кожаринова. Москва, 2009.
3. *Костина, А.В.* Массовая культура как феномен постиндустриального общества. / А.В. Костина. М.: OZON, 2016. 352 с.
4. *Костина, А.В.* Массовая культура: возможности по адаптации, аккультурации, интеграции мигрантов / А.В. Костина // *Высшее образование для XXI века: XI Международная научная конференция.* Москва, 27-28 ноября 2014г. : Доклады и материалы / Отв. ред. А.В. Костина М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2014. С. 69-79.
5. *Костина, А.В.* Массовая культура как культура диалога / А.В. Костина // *Цивилизации: Сб. ст. М., 2006. Вып. 7: Диалог культур и цивилизаций.* С. 234-259.
6. Новое поколение интернет-пользователей: исследование привычек и поведения российской молодежи онлайн [Электронный ресурс] URL: <https://www.thinkwithgoogle.com/intl/ru-ru/insights-trends/user-insights/novoe-pokolenie-internet-polzovatelei-issledovanie-privyчек-i-povedeniia-rossiiskoi-molodezhi-onlain/>
7. *Browne, R.B.* Profiles of popular culture : A reader / R. B. Browne. Popular Press, 2005. 394 p.
8. *Delpit, L.D.* Education in a Multicultural Society: Our Future's Greatest Challenge / L.D. Delpit // *The Journal of Negro Education.* 1992. Vol. 61, No. 3. PP. 237-249.
9. *Ganesi, M.* Popular culture: introductory perspection / M. Ganesi. Rowman and Littlefild, 2008. 315 p.

УДК 81-25

ИЗ ИСТОРИИ «AIN'T»

В статье поднимается проблема перевода популярного английского сленгового выражения «ain't»; рассматриваются варианты перевода, степень распространенности в американском и британском вариантах английского языка; приводятся исторические данные развития конструкции и примеры употребления данного выражения в художественной литературе и текстах современных песен.

Ключевые слова: сленговое выражение «ain't», диалект «кокни», разговорный стиль речи, сращение.

The article raises the problem of translating the popular English slang term “ain't”; translation options, the prevalence in American and British versions of the English language are considered; historical data on the development of the structure and examples of the use of this expression in fiction and texts of contemporary songs are given.

Key words: slang expression “ain't”, cockney dialect, colloquial style of speech, fusion.

В английском языке, так же как и в русском, содержится большое количество сленговых выражений, причем, надо отдать должное англичанам, они стараются не засорять свою речь сленгом, предпочитая разговаривать на чистом английском языке. Американцы же в разговорном стиле речи чаще прибегают к использованию специфичных слов.

Предметом нашего исследования является выражение, которое приобрело большую популярность, услышать его можно повсеместно, в любом варианте английского языка – это выражение *ain't*, являющееся неким «универсальным вспомогательным глаголом» в отрицательной форме.

При прослушивании песен или просмотра фильмов и сериалов на английском языке изучающие английский язык часто сталкиваются с глаголом *ain't*, который считается уже классикой не только песенной поэзии, но и молодёжным американским неформальным сленгом и вызывает много вопросов не только среди обучающихся, но и многих лингвистов.

Данное выражение используются практически только носителями языка в разговорной речи, песнях, фильмах (напр.: франко-немецкий «*You Ain't Seen Nothin' Yet*» (2012) («*Ты ещё ничего не видел!*»), сериалах и в игровых онлайн-чатах, где современное поколение проводит большую часть своего времени. Причиной популярности *ain't* является его универсальность.

Рассмотрим несколько примеров:

1. Американская эстрадная песня «*Ain't She Sweet?*» (1927) («*Разве она не мила?*») популярной британской группы «Битлз» занимала топовые места

в американских хит-парадах и сыграла не малую роль в развитии популярности музыкальной группы.

2. Символ «чёрного» блюза американская пианистка Нина Симон в строчках своей песни «*Ain't Got No, I Got Life*» (1968) («*Ничего не имея, у меня есть жизнь*») все лишения жизни описывает, используя отрицание *ain't*, с помощью которого выстраивается вся композиция песни. Данный сингл занимал первые места в Великобритании и Нидерландах, также данный трек остаётся популярным и по сей день, и имеет много каверов и ремиксов.

3. Старая популярная американская песня Чаки Хан «*Ain't Nobody*» (1983) («*Никто!*») получила новую жизнь после записи на неё кавер-версии молодой британской певицы Жасмин Томпсон в 2013 г. Данный кавер занимает первые строчки хит-парадов и имеет 339 млн. просмотров на «YouTube».

4. Возможности языковой игры в названии своей песни «*(S)ain't*» (2003) показывает известный рок-певец Мэрилин Мэнсон, имеющий англо-немецкие корни. Певец превратил слово «*saint*» («*святой*») в отрицание *(s)ain't* («*не святой*») с помощью сокращения слова до одной буквы *S* и конструкции *ain't*, сложив их вместе.

5. В треке «*Ain't Party*» (2013) («*Вечеринки нет*») популярного французского диджея Дэвида Гетта также присутствует глагол *ain't* для усиления эффекта: «*Ain't a party without me. A party without me*».

6. В своей песни «*Ain't my fault*» (2016) («*Это не моя вина*») поп-певица шведского происхождения Зара Ларссон обильно использует глагол *ain't*. Данный трек имеет большой рейтинг и занимал первое место топ-чартов во многих странах мира и на данный момент имеет более 275 млрд. просмотров на «YouTube».

7. Припев песни «*Ain't Your Mama*» (2016) («*Не мама тебе*»), записанная всем известной певицей и актрисой Дженнифер Лопес полностью выстроен с помощью конструкции *ain't*.

8. Совместная песня «*It Ain't Me*» (2017) («*Это не я*») популярного норвежского диджея Кире Горвелл-Даля и известной американской певицы Селены Гомес также содержит конструкцию *ain't*.

9. Названия песен известной по всему миру американской певицы и актрисы итальянского происхождения Арианы Гранде, также имеют конструкцию *ain't*: «*It Ain't Right*» («*Это неправильно*»), «*If I Ain't Got You*» («*Если у меня нет тебя*»), «*I Ain't Even Think*» («*Я даже не думаю*»).

Из вышеуказанных примеров можно сделать вывод, что конструкция *ain't* действительно чаще всего встречается в песнях и активно используются музыкальными исполнителями различного происхождения, также стоит

отметить, что певцы работают в разных музыкальных стилях и каждый раз придают новое значение выражению *ain't*.

В кембриджском английском словаре (Cambridge Dictionary) конструкция *ain't* определится как нестандартная краткая отрицательная форма, образованная от различных форм глаголов *to be* и *to have* [1].

В Оксфордском словаре (Oxford Dictionary) отмечается, что *ain't* является «*informal contraction*» - неформальным сокращением, с пометой «usage» (использование) и приводятся данные о том, что конструкция *ain't* не была широко распространена в 18 веке, но сейчас используется во многих диалектах и неформальных контекстах Северной Америки и Великобритании, не являясь при этом частью стандартного английского языка [2].

В американском словаре «Мерриам-Вебстер» (Merriam-Webster Dictionary) говорится, что *ain't* – это нестандартная конструкция, которая распространена в речи малообразованных людей. Авторы словаря отмечают, что *ain't* одинаково используют как американцы, так и британцы. Конструкция *ain't* не используется в высоких жанрах литературы. Обычно используется в речи или письме, чтобы привлечь внимание или подчеркнуть что-либо. По мнению авторов словарной статьи, конструкция давно широко используется в популярных песнях, где передает неформальный тон общения, а в переписке считается знаком тёплой дружбы. Приведём пару примеров из словарной статьи:

1) «*The creative process ain't easy (Mike Royko)* («Творческий процесс – это не легко», как отмечает американский журналист Майк Ройко).

2) «*I am telling you – there ain't going to be any blackmail* («Говорю Вам – никакого шантажа не будет») [3].

Из данных определений можно сделать вывод, что *ain't* – это:

- нестандартный глагол;
- отрицание чего-либо или кого-либо;
- универсальный вспомогательный глагол в отрицательной форме, который заменяет конструкции «не, нет»: *to be+not = 'm not/ isn't/ aren't, haven't/ hasn't, реже don't/ didn't или won't/ shan't*, т.е. *ain't* может заменить любой вспомогательный глагол с частицей «*not*»;
- просторечное американское сращение;
- сленговое или жаргонное выражение, диалект, который используется только в разговорной неформальной речи, т.к. *ain't* является атрибутом просторечия, то его нельзя употреблять в формально-деловой речи, поэтому многие спикеры и комментаторы избегают его употребления, а многие лингвисты считают его некорректным;

- *ain't* – мощный социальный маркер и часть американского фольклора (напр.: «*Say it aint'so*», «*If it ain't broke, don't fixit*»);

- *ain't* в современном контексте носит значение «непопулярный, простой»;

- *ain't* употребляется с другими отрицаниями в предложении, тем самым, нарушая правило «единичного отрицания» (напр.: «*Ain't nobody loves me better*» - «*Никто не любит меня крепче*», данное предложение включает два отрицания: *ain't* (не)+*nobody*(никто), что для классического английского языка является табу).

К странам, в которых чаще употребляют отрицание *ain't* являются Северная Америка и страны Карибского бассейна, намного меньше Великобритания. По сей день неизвестно какой регион повлиял своим диалектом на другие, но известно, что эволюция креолов, различных этнических общностей, потомков европейских колонизаторов Америки, Африки и Азии способствовали распространению отрицание *ain't*, т.к. в то время данную конструкцию использовали в своей речи рабы, поэтому до сих пор употребление *ain't* считается признаком низкого социального статуса или уровня образованности в связи с этимологией [4].

Некоторые исследователи говорят о том, что родоначальником глагола *ain't* послужил социально-исторический диалект «кокни» (англ.«*cockney*»), который появился примерно в начале 18 века в Лондоне. Смысл данного диалекта сводился к тому, что для общения использовался некий «тайный код», способный заменить слово или целую фразу сокращенной формой, которая хорошо рифмуется. Изначально «кокни» называли тех, кто был рожден в пределах окрестностей, где был слышен звон колоколов лондонской церкви Сент-Мери-ле-Боу (St. Mary-le-Bow), расположенной на улице Чипсайд, на севере Лондона. Как правило, это были местные жители, в основном рабочий класс, обитатели трущоб: рабочие, ремесленники, кораблестроители, торговцы мелкие ворюжки и мошенники, т.е. уроженцы из средних и низших сословий, которые почти никогда не выезжали за пределы своего района [5]. Согласно исследованиям Л.Л. Нелюбина диалект «кокни» изначально считался сленгом деревенского населения, а в 1700-х гг. его популярность возросла и в городах [6].

Позже *ain't* стали употреблять и использовать английские писатели, такие как Чарльз Диккенс в своей повести «Сверчок за очагом. Семейная сказка» (1845): «*Dot, John made answer, slowly, as he unrolled a shawl from about his throat; and warmed his hands; it – it an't exactly summer weather. So, no wonder*» («*Дот, – медленно ответил Джон, снимая с шеи шаль и грея руки – сейчас не совсем летняя погода, так что неудивительно*») [7], а позже и Марк Твен в своём романе «Приключения Гекльберри Финна» (1884),

описывая простые нравы американского народа и их язык с помощью прямой речи персонажей: «*I ain't doing my duty by that boy, and that's she Lord's truth, goodness knows*» («Я не исполняю свой долг перед этим мальчиком, и видит Бог это правда») «*Ain't he payed me tricks?*» («Разве он недостаточно меня разыграл?») [8]. Исследователи творчества Ч. Диккенса пришли к выводу, что каждый неграмотный персонаж автора был из низшего сословия. Как позже было установлено, что сам Ч. Диккенс был одним из приверженцев диалекта «кокни», т.к. сам автор был родом из южной Англии и хорошо знал, что такое бедность и был способен сопереживать людям низшего сословия. Данная конструкция развивалась следующим образом: 1650 г. – *amn't / aren't / haven't (han't)*; 1700 г. – *an't*; 1750 г. – *ain't*; 1800 г. – *ain't*. Анализируя примеры можно проследить закономерность развития отрицания *ain't*: форма *an't* перешла в *ain't*.

Американский профессор Джениффер Коатс в своей работе «Мужчины, женщины и язык» отмечает, что женщины чаще употребляют в своей речи отрицание *ain't*, чем мужчины. Также было сделано предположение, что женская речь более неопределенная и нерешительная, чем мужская [9].

Таким образом, можно сделать вывод, что *ain't* можно услышать практически в любой англоязычной стране. В настоящее время эта конструкция воспринимается как разговорное ненормативное слово и может ассоциироваться с низким уровнем культуры, а ее использование не приветствуется в официальном стиле речи. Все эти факторы не мешают эстрадным исполнителям и писателям использовать эту конструкцию для усиления стилистических особенностей текстов песен, стихов и художественных произведений, тем самым показывая, что язык – это динамическая система, которая постоянно меняется.

Список использованной литературы:

1. Cambridge Dictionary [Электронный ресурс]: словарь. – Режим доступа: <https://dictionary.cambridge.org/ru> (дата обращения 19.04.2019).
2. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. Oxford, 2000.
3. Merriam-Webster Dictionary [Электронный ресурс]: словарь. – Режим доступа: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/ain't> (дата обращения 19.04.2019).
4. *Anderwald, L.* Negation in Non-Standard British English: Gaps, Regularizations and Asymmetries. / L. Anderwald. London and New York : Routledge, 2003.
5. *Исакова, И.Я.* Кокни как вариант просторечия в английском языке / И.Я. Исакова // Современное иноязычное образование в формировании интеллектуального капитала России: сб. материалов Междунар. молодёжной науч.-практ. конф. Чита, 2012 Т. 1 С. 45–49.

6. Лингвостилистика современного английского языка [Электронный ресурс] / Л. Л. Нелюбин. М., 2013.

7. *Dickens, Ch.* The Cricket on the Hearth [Электронный ресурс] / Ch. Dickens. Режим доступа: <http://bookre.org/reader?file=217640&pg=10> (дата обращения 18.04.2019).

8. *Twain, M.* The adventures of Huckleberry Finn [Электронный ресурс] / М. Twain. Режим доступа: <http://www.literaturepage.com/read/tomsawyer-3.html> (дата обращения 18.04.2019).

9. *Коатс, Дж.* Женщины, мужчины и язык / Дж. Коатс // Гендер и язык [антология]; сост. А. В. Кириллина. М., 2005.

**Э.А. Неежлева,
Е.В. Полянина**

*Саратовский национальный исследовательский государственный
университет имени Н.Г. Чернышевского*

УДК 372.881.1

ГОВОРЕНИЕ И ЕГО РОЛЬ В ПРАКТИЧЕСКОМ ОВЛАДЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

В данной статье рассматриваются эффективные формы и методы обучения говорению иноязычной речи: диалогической и монологической. Кроме того, затрагивается ситуативный аспект при овладении навыками говорения, раскрывается тема коммуникативной задачи. Указаны факторы, влияющие на успех в овладении говорением на иностранном языке.

Ключевые слова: *иностраннный язык, навык говорения, коммуникативная задача, ситуативность, диалогическая и монологическая речь.*

The article is devoted to effective forms and methods of teaching speaking. It deals with different ways of teaching dialogical and monologue speech. Moreover, article focuses on the communicative goal. The authors point out the factors which influence the development of speaking skills in the target language.

Keywords: *foreign language, speaking skills, communicative goal, situational approach, dialogue and monologue.*

Важность изучения иностранного языка, в частности английского, в эпоху глобализации и научно-технического прогресса очень велика. Об этом свидетельствуют следующие статистические данные: 85% международных конференций и организаций используют английский язык в качестве рабочего языка; 28 % всех книг публикуется на английском языке; 90 % информации в Интернете хранится на английском языке; 50 % научных и технических публикаций выходит на английском языке.

Коме того, английским языком пользуются 1100000000 человек. Из них 400 миллионов человек называют английский язык своим родным

языком, а остальные 700 миллионов используют английский язык в качестве иностранного языка. Можно сделать вывод о том, что владение английским языком на сегодняшний день является одним из важных критериев профессионального и социального развития человека.

Цель данной статьи – определить роль и функции навыка «Говорение» при изучении иностранного языка.

В методике обучения иностранному языку особое место занимает формирование и совершенствование навыка говорения. Основной целью обучения иностранному языку является умение использовать его в реальной жизненной ситуации. Знание отдельных элементов языка не может быть отнесено к понятию владения языком как средством общения, владение языком должно рассматриваться в плане способности участвовать в реальном общении [1].

Кроме применения определенных правил и использования словарного запаса при общении, человеку необходимо уметь правильно понимать и выполнять коммуникативную задачу: завладеть вниманием слушающего, добиться приема своего сообщения и реакции на него, учитывать личность слушающего при построении разговора.

Основой устного общения является коммуникативная ситуация. Ситуация и речь тесно связаны между собой. Язык развивается через ситуации и неотделим от них. Современная методика преподавания иностранного языка исходит из того, что при обучении иноязычной речи, ее рассматривают как специфическую психофизиологическую деятельность, которая обеспечивает процесс построения высказываний на иностранном языке, как инструмент готовности включения в ту или иную ситуацию реального общения. Ситуация динамична, меняется вместе с речевыми действиями, в зависимости от них. Ситуация выступает как основа отбора и организации речевого материала.

Навыки говорения, как и любые другие навыки, не формируются сами собой. Они требуют использования специальных упражнений и заданий, которые призваны сформировать способность ориентироваться в естественных ситуациях общения. Выполнение таких специальных заданий является важным компонентом курса обучения /изучения [2]. Рассмотрим подробнее элементы эффективности подобных заданий.

Во-первых, задание на говорение является возможностью практиковать жизненные разговорные ситуации на уроке, которые в дальнейшем он сможет использовать в реальном общении. Во-вторых, при выполнении задания, учитель сможет увидеть трудности, с которым сталкивается обучающийся: неуспевание материала, неумение применять знания на практике, наличие барьера при говорении на иностранном языке. В-третьих,

чем чаще обучающийся использует накопленные им знания на практике, тем больше вероятность «автоматического» их применения.

Преимущества и успешность заданий на говорение заключаются в том, что:

- большую часть времени, отведенное на задание, обучающиеся посвящают непосредственно общению на иностранном языке;
- каждый обучающийся участвует в общении/дискуссии;
- тема, которую обсуждают, интересна и актуальна для каждого обучающегося;
- при ведении беседы формируется одинаковый языковой уровень.

Следует отметить, что составить эффективные задания на говорение и затем их выполнить труднее, чем составить задания на аудирование, чтение или письмо [3].

Эффективным средством развития и формирования навыка говорения при обучении иностранному языку считают по праву диалог. Условия, в которых протекает диалогическая речь, определяют ряд ее особенностей, к которым относятся: краткость высказывания, широкое использование неречевых средств общения (мимика, жесты), большая роль интонации, разнообразие особых предложений неполного состава, свободное от строгих норм книжной речи синтаксическое оформление высказывания, преобладание простых предложений.

При обучении диалогической речи рекомендуется варьировать различные виды диалогов и формы работы с ними: диалог-беседа, диалог-инсценировка, беседа обучающихся между собой и с преподавателем, парная и групповая формы работы.

Современная методология обучения иностранному языку различает следующие модели речевой коммуникации:

- 1) официальный индивидуальный контакт;
- 2) деловой разговор;
- 3) свободная беседа;
- 4) групповая официальная беседа;
- 5) монолог в групповой беседе;
- 6) публичное общение [4].

Еще одна разновидность устной речи – монолог, который произносит один человек, обращаясь к другому или многим лицам, слушающим его. Монологическая речь требует завершенности мысли, более строго соблюдения грамматических правил, логики и четкой последовательности при изложении мысли говорящего.

При обучении монологической речи вырабатываются языковые навыки, которые позволяют быстро и безошибочно использовать фонетический, лексический, грамматический материал [5].

Итак, обучая говорению на иностранном языке, учитель должен достигнуть основные цели:

- повысить уверенность обучающихся в своих силах при говорении;
- проанализировать глубину полученных обучающимися знаний;
- довести определенные конструкции и правила до «автоматизма».

Успех говорения на иностранном языке будет зависеть от нескольких факторов:

- правильно подобранные и организованные задания на говорение;
- наличие внутренней потребности к обучению;
- возможность каждого обучающегося участвовать в процессе говорения;
- комфортность в аудитории.

Итак, коммуникация в устной форме (диалог и монолог) является одной из основных задач обучения иностранному языку в практических целях. В учебных целях могут использоваться естественные ситуации реальной жизни человека, его жизненный опыт и любые реальные события, соответствующие осваиваемым темам.

В современной методике на смену фронтальной работе на занятии все более активно приходят социальные/интерактивные формы обучения.

При применении социальной/интерактивной формы обучения задания представляются в виде:

- проблемных ситуаций (затруднительных положений, из которых надо найти выход, используя полученные знания);
- ролевых и деловых игр, конкурсов и соревнований (по принципу «кто быстрее? больше? лучше?»);
- других заданий с элементами занимательности (житейские и фантастические ситуации, инсценировки, лингвистические сказки, загадки, «расследования»).

Список использованной литературы:

1. *Калшанский, Г.В.* Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения / Г.В. Калшанский // Иностранные языки в школе. 1985. № 1. С.10-14.
2. *Бим, И.Л.* Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. / И.Л. Бим. М.: Просвещение. 1977. С. 278.
3. *Martin, P.* Task for Language Teachers. A resource book for training and development. / P.Martin. Cambridge University Press, 1993. 325 с.

4. Смирнова, Е.В. Формирование коммуникативного пространства языковой среды в условиях иноязычного информационного и коммуникационного взаимодействия Е.В. Смирнова. // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 2. С. 33-36.

5. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. Е.И. Пассов. М., 1991.

**И.К. Немцова,
Т.М. Метласова**

*Саратовский национальный исследовательский государственный
университет имени Н.Г. Чернышевского*

УДК 81

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ОБРАЗА ДЕТСТВА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ДЖЕРОМА ДЭВИДА СЭЛИНДЖЕРА

Статья посвящена изучению роли языковых средств выразительности в раскрытии художественного образа. Особое внимание уделяется специфике художественного образа детства, рассматриваемого с лингвистической позиции, на примере произведений Джерома Дэвида Сэлинджера.

Ключевые слова: образ, художественный образ, образ персонажа, языковые образные средства, метафора, гипербола, эпитет, антономазия, лексический повтор.

The article is devoted to the research of the role of stylistic means in creating an artistic literary image. Special attention is given to the specifics of an artistic image of childhood considered from the point of view of linguistics based on J. D. Salinger's fiction.

Keywords: image, artistic image, image of the character, figurative language, metaphor, hyperbole, epithet, antonomasia, lexical repetition.

Художественный образ и языковые средства его реализации представляют большой интерес для лингвистов, литературоведов и простых читателей, так как в способах языкового воплощения образа находят отражение особенности художественного стиля эпохи, авторского стиля, настроение, мировоззрение и отношение писателя к окружающим его событиям.

В творчестве Дж.Д. Сэлинджера особое место занимает проблема детства. Ребёнок в роли главного героя или принципиально важного персонажа появляется у Сэлинджера во многих произведениях, как в его главном романе «Над пропастью во ржи», так и в целом ряде коротких рассказов. Анализ детских образов в произведениях писателя позволяет изучить концепцию детства в его творчестве.

Понятие «художественного образа» достаточно многогранно и сложно для рассмотрения, так как в каждом отдельном случае может меняться ракурс его рассмотрения, а, соответственно, понимания и определения данной категории.

Существуют различные подходы к определению понятия художественный «образ». В частности, Л.И. Тимофеев и Н.Венгров в «Словаре литературоведческих терминов» отмечают, что этот термин можно рассматривать, как в широком, так и в узком смысле. Так, образ может рассматриваться как чисто речевое (выразительные средства языка; тропы), так и литературное явление (когда речь заходит об образах персонажей художественных произведений) [1, с.104].

Большинство лингвистов, занимающихся изучением художественных образов (Н.С. Валгина, Л.В. Чернец, Л.И. Тимофеев, И.Р. Гальперин, А.И. Ефимов, Е.Б. Борисова, Е.В. Хализев), отмечают, что этот термин можно рассматривать как пересечение предметного и смыслового рядов, словесно-обозначенного и подразумеваемого, когда один предмет представляется через другой. По словам И.Р. Гальперина, цель образа в таком случае – преобразить вещь, превратив ее в нечто иное, что порой может не только облегчить, но и затруднить восприятие предмета [2].

Обобщая существующие представления, Е.Б. Борисова отмечает, что под художественным образом подразумевается элемент или часть художественного целого, фрагмент, который обладает самостоятельной жизнью и содержанием и создается автором с помощью творческого использования богатства литературного языка [3, с.20-26].

Характеристика художественного образа персонажа играет большую роль при анализе произведения. Е.В. Хализев, в частности, говорит о том, что образ персонажа создается из таких составляющих, как портрет; поступки; индивидуальная речь; мировоззрение героя; привычки и манеры; биография героя; характеристика героя другими действующими лицами; авторская характеристика; говорящее имя и фамилия [4, с. 103].

Специфика создания художественного образа на языковом уровне заключается в использовании особых языковых форм, а именно, образительно-выразительных средств. Проблема взаимодействия значений слов в художественных произведениях изучается в стилистике под общим названием «художественные тропы». В стилистике существует достаточно много классификаций тропов, что связано с их многообразием. К важнейшим тропам, играющим наибольшую роль в создании художественного образа, можно отнести метафору, эпитет, гиперболу, образное сравнение и антономазию.

Рассмотрим особенности художественного образа детства и роль лингвостилистических средств в его создании на материале произведений американского писателя 20 века Дэвида Сэлинджера.

Образ ребенка является ключевым в произведениях Дж.Д. Сэлинджера. Часто его героев и их поступки трудно понять, более того, как правило, события, описываемые в рассказах, имеют трагическую коннотацию: дети чувствуют себя отвергнутыми, потерянными, забытыми и одинокими во взрослом мире. В романе «Над пропастью во ржи» и рассказах «Хорошо ловится рыбка-бананка», «Дорогой Эсме с любовью – и всякой мерзостью» и «Тедди» выделяются определенные общие черты образа ребенка, например, любознательность, искренность и наивность. При этом дети у Сэлинджера испытывают непонимание со стороны окружающих, что заставляет их болезненно воспринимать переход из детства в мир взрослых людей, полный неравенства и ограничений. Создание подобных образов персонажей-детей становится возможным благодаря изобразительно-выразительным средствам языка.

Наиболее типичными в этом отношении являются метафора, гиперболы, художественная деталь и эпитет, которые выражаются языковыми единицами различных уровней и пронизывают структуру всего произведения, делая образ более реалистичным.

Ярким примером сквозной метафоры, пронизывающей все произведение, является заглавие романа «Над пропастью во ржи» («The Catcher in the Rye») – слова, взятые из стихотворения английского поэта Роберта Бернса.

Главный герой произведения, Холден Колфилд, – подросток, переживающий острый нравственный кризис. Смысл названия раскрывается в диалоге главного героя со своей младшей сестрой Фиби, которая спрашивает его о планах на будущее: *...Name something you'd like to be. Like a scientist. Or a lawyer or something.* В ответ Холден вспоминает строчку из стихотворения, которую он услышал ранее, и признается сестре, что хотел бы быть «ловцом во ржи», стоять на краю скалы, и спасать детей, бегающих в огромном поле во ржи, чтобы они не сорвались в пропасть: *That's all I'd do all day. I'd just be the catcher in the rye and all. I know it's crazy, but that's the only thing I'd really like to be [5].*

Представления подростка о жизни отличают его от окружающих и делают процесс взросления трудным, и порой, невыносимым, похожим на падение в «пропасть». Данные размышления следует понимать в переносном, метафорическом значении. «Поле ржи» – это мир детей, бегущих над «пропастью» переходного возраста. Желание главного героя состоит в том,

чтобы спасти других детей от черствости и цинизма взрослого мира, который им не стоит узнавать раньше времени.

Таким образом, название романа является метафорой, скрытый смысл которой раскрывается в процессе чтения произведения.

В романе «Над пропастью во ржи», одним из главных способов создания образа подростка является внутренняя речь персонажа, раскрывающая его отношение к миру. При этом значение имеет не только «что» говорит Холден, но и «как» он это говорит: манера речи, стилистически и эмоционально окрашенная лексика.

В речи героя встречается много преувеличений, характерных для подростков и детей, в частности, количественные и генерализирующие гиперболы.

Количественные гиперболы, включающие в свой состав числительные, наиболее типичны для речи главного героя:

All she had on was jeans and about twenty sweaters («На ней были джинсы и штук двадцать свитеров»);

That was a long time ago. It seemed like fifty years ago («Это было давно, как будто прошло лет пятьдесят»).

Генерализирующие гиперболы имеют значение обобщения:

People never notice anything («Люди никогда ничего не замечают»);

My mother always knows it's me («Мама всегда догадывается, что это я»);

Those bastards never give your message to anybody («Эти гады никому ничего не передают»).

Гиперболы подчеркивают незрелость героя, его эмоциональную нестабильность и проявление максимализма (что подтверждается сюжетом произведения). Так создается образ подростка и его реакция, нехарактерная для взрослых, на окружающие события.

Речь Холдена содержит большое количество разговорных и сленговых выражений (*to give somebody a buzz; to give somebody a royal pain; to shoot the bull*), а также сленговые выражения, которые в речи главного героя используются в качестве эпитетов: *my lousy childhood; all that David Copperfield kind of crap; a phony kind of friendly*.

Речь подростка очень эмоциональна и достоверна, что достигается с помощью вульгаризмов и фразеологизмов, свойственных фамильярной речи. Так, в речи Холдена Колфилда многократно повторяются бранные слова: *bloody; damn; goddam; sonuvabitch* в сочетании с существительными любого характера, например: *goddamplace, subway, map, family, thing* и т.д.

Для речи Холдена также характерно использование нарицательных существительных в функции имен собственных. Например, сидявбаре,

герой описывает девушек как «*the ugly one*» и «*the blonde one*»: *finally, the blonde one got up to dance with me; the ugly one, wasn't too bad a dancer*[5].

Данный прием является примером антономазии, когда наименование предметов и людей происходит на основе метонимического переноса. Описывая девушек, подросток обращает внимание только на их внешний вид. Внешность заставляет Холдена быть внимательным к более красивой, но совершенно незаинтересованной в нем девушке, и игнорировать ее несимпатичных подруг. Анализируемый метонимический перенос подчеркивает неопытность подростка, который, несмотря на свой возраст, продолжает судить людей по обложке, а подобный образ мыслей, как правило, характерен для детей.

Так, в романе «Над пропастью во ржи» перед читателем предстает образ подростка, находящегося на грани эмоционального и психологического кризиса и болезненно воспринимающего переход из детства в мир взрослых людей, социального неравенства и имущественных разграничений.

Важным детским образом в романе также является образ младшей сестры главного героя – Фиби, описание которой дается глазами Холдена. Для главного героя она является воплощением всего самого лучшего, что есть в детях: *you never saw a little kid so pretty and smart in your whole life*. В ситуациях, когда главному герою плохо, первый человек, о котором он всегда вспоминает и у которого хочет получить поддержку – его сестра. Героя восхищает сообразительность сестры: *You should see her. She's really smart. She was smart even when she was a very tiny little kid* [5].

Несмотря на это, Фиби еще остается ребенком. Ее речи также свойственны преувеличения: *You don't like anything that's happening* («Тебе ничего в этой жизни не нравится»); *You don't like a million things* («Тебе вообще ничего не нравится»). Данные гиперболические структуры ярко передают особенности речи и мышления ребенка.

Одной из характерных черт творчества Дж. Д. Сэлинджера на лингвостилистическом уровне является художественная деталь. В его произведениях прослеживается тенденция к простому описанию фактов и увиденных героем вещей, смысл которых намеренно не раскрывается самим писателем, остается неопределенным и неоднозначным. Авторская оценка происходящих событий глубоко скрыта в подтексте. В этом плане, примечательным является сборник «Девять рассказов», основной смысл которого вызывает много споров и различных интерпретаций. Почти каждый из рассказов посвящен проблеме переходного возраста, адаптации к взрослой жизни, утрате детских иллюзий и представлений о жизни.

В рассказе «Хорошо ловится рыбка-бананка» художественная деталь реализуется посредством лексического повтора: здесь отмечается

многократное повторение слова «foot» (нога). Этот мотив становится, в некотором роде, навязчивым, так как в небольшом по объему тексте слово встречается около пятнадцати раз:

- *Sybil immediately ran down to the flat part of the beach stopping only to sink a foot in a soggy, collapsed castle.*
- *Sybil released her foot.*
- *The young man suddenly picked up one of Sybil's wet feet[6].*

В психоанализе этот символ босых ног связан с жизнью, свободной от условностей, навязанных обществом. Если обратиться к тексту, можно заметить, что образ босых ног встречается только при описании ребенка и его действия. Так, можно сделать вывод, что данная художественная деталь приобретает переносное значение, за счет чего и происходит переосмысление написанного.

Еще одним языковым средством создания образа детей в изучаемых произведениях являются усилительные эпитеты, используемые как в прямом, так и в переносном значении. Так, главный персонаж рассказа «Тедди», мальчик десяти лет, описывается с помощью усилительных эпитетов: «удивительно чистый» взгляд (*whole and pure*); лицо, в котором сквозит «неподдельная красота» (*real beauty*); его голос «завораживающий» с «хрипловатыми нотами» (*oddly and beautifully rough cut*). В рассказе «Дорогой Эсме с любовью – и всякой мерзостью» голос героини описывается как «самый чистый и мелодичный» (*the sweetest-sounding*), взгляд «пристальный и оценивающий» (*house-counting*), улыбка «радужная» (*oddly radiant*) – все это усилительные эпитеты, которые служат созданию необходимого эмоционального фона повествования.

Анализ изучаемых художественных произведений позволил выявить определенные общие черты образа ребенка и наиболее характерные языковые средства их реализации, которые принимают активное участие в формировании эмоционально-образной и содержательной составляющих текста и делают образы детей более точными, реалистичными и узнаваемыми. В целом, характерными чертами образа детства в произведениях Дж.Д. Сэлинджера являются их искренность, любознательность, прямота и открытость, и вместе с этим, наивность, чувство одиночества и недопонимания в обществе взрослых. Объединяющим принципом реализации образа детства в рассмотренных произведениях на лингвистическом уровне являются такие языковые образные средства и приемы, как гипербола, композиционная метафора, эпитет, лексические повторы, художественная деталь и молодежный сленг, ставшие отличительной особенностью авторского стиля Сэлинджера.

Список использованной литературы:

1. Тимофеев, Л. И. Краткий словарь литературоведческих терминов. / Л. И. Тимофеев. М.: УЧПЕДГИЗ, 2014. 312 с.
2. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. / И. Р. Гальперин. М.: Наука, 1981. 140 с.
3. Борисова, Е. Б. О содержании понятий художественный образ и образность в литературоведении и лингвистике / Е. Б. Борисова // Вестник Челябинского государственного университета. 2009. №35(173). С. 20-26
4. Хализев, Е. В. Теория литературы. / Е. В. Хализев. М.: Высшая школа, 1999. 240 с.
5. Salinger, J. D. The Catcher in the Rye. / J. D. Salinger. <http://www.uzickagimnazija.edu.rs/files/Catcher%20in%20the%20Rye.pdf>
6. Salinger, J. D. Nine Stories. / J. D. Salinger. https://materlakes.enschool.org/ourpages/auto/2013/2/25/50973306/Nine_Stories_by_J_D_Salinger.pdf

Е.Д. Привалова,

Г.А. Никитина

Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

УДК 372.881.111.1

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСА INSTAGRAM НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СО ВЗРОСЛЫМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ

В данной статье рассматривается применение бесплатной платформы Инстаграм на занятиях по английскому языку с взрослыми обучающимися. На конкретных примерах описывается, развитие каких навыков английского языка можно сделать более эффективным, используя данную социальную сеть.

Ключевые слова: *взрослые обучающиеся, информатизация образования, интернет-ресурс.*

The article considers the idea of teaching adult learners, using the website Instagram. Through specific examples the authors describe effective development of English skills that can be affected when using this platform at the lessons.

Keywords: *adult leaners, informatization of education, a website.*

В настоящее время наблюдается всестороннее развитие общества, его глобализация, что незамедлительно приводит к усовершенствованию подходов в обучении английскому языку. Один из пунктов развития информационного общества является информатизация образования, поскольку сфера образования – это одна из тех сфер, которая должна

адаптироваться и приспосабливаться к внешним изменениям. Образование не должно концентрироваться на работах прошлых лет, оно всегда должно идти в ногу со временем и одним из шагов усовершенствования методов обучения английскому языку является применение неучебных интернет-ресурсов на уроках английского языка. По мнению П.В. Сысоева, интернет дает возможность учащимся ознакомиться с культурой и людьми из стран изучаемого языка, что не всегда позволяют сделать традиционные учебные пособия по иностранному языку [1]. Таким образом, интернет-ресурсы «создают благоприятные условия для развития познавательной деятельности обучающихся» [2, с. 11].

Известно, что взрослые обучающиеся - это категория учеников, которые уже имеют большой жизненный опыт, они заинтересованы исключительно в практическом применении полученных знаний, но большинство взрослых может пугать мысль о том, что им необходимо изучать что-то новое, меняя свои привычные установки [2]. В результате, задачей учителя становится развитие коммуникативной компетенции обучающихся. При этом, учитывается следующее - чтобы сделать обучение максимально продуктивным, учитель должен выводить своих студентов из их зоны комфорта, подготавливая задания так, чтобы их выполнение было для студентов своего родом вызовом, но в то же время важно, чтобы обучающийся находился в «зоне ближайшего развития» (*zone of proximal development (ZPD)*) [3].

Но каждый учитель знает, что процесс должен быть не только полезным, но и увлекательным, и добиться этого на уроках английского языка можно с помощью использования интернет-ресурсов. В данной статье речь пойдет о бесплатной платформе Инстаграм (Instagram).

Инстаграм – это приложение не только для обмена фотографий и их оценивания, применение данной платформы на уроках может быть вполне эффективным. Главное достоинство применения данной платформы на уроках заключается в том, что это не только самая популярная и развитая платформа в настоящее время, но и в том, что на просторах Инстаграма можно найти бесконечное количество полезного, интересного и аутентичного материала.

Инстаграм позволяет затронуть все необходимые навыки: чтение (*reading*), говорение (*speaking*), аудирование (*listening*), письмо (*writing*).

Так, навык чтения отрабатывается с помощью прочтения постов иностранных блоггеров, благодаря этому обучающийся имеет возможность изучить или вспомнить живую, современную лексику изучаемого языка, которую можно не найти в традиционных учебниках иностранного языка.

Более того, с помощью постов возможно изучить/повторить необходимый грамматический материал.

Например, найти фото с изображением какой-нибудь комнаты и отработать предлоги места, играя в «прятки». Один обучающийся мысленно прячется на фотографии, а второй обучающийся должен называть места, используя предлоги места: - *Are you under the table?* – *No, I'm not.* – *Are you on the sofa /between the table and chair?* – *Yes, I am.* Такое задание позволит не только отработать предлоги места, но и построение вопросов и кратких ответов глагола *to be*, а также, возможно, узнать новую лексику.

Навык говорения можно отработать с помощью этих же картинок. Например, попросить обучающего представить себя дизайнером, которого пригласили в данную квартиру, изображенную на фото, и ему необходимо рассказать, что нравится в данном интерьере, что нет; почему не нравится, что хотел бы изменить.

Кроме этого, фотографии настоящих людей можно использовать при подготовке к устной части в разных экзаменах, либо просто попросить обучающегося описать фотографию по изучаемой теме.

Аудирование развивается с помощью прослушивания историй носителей языка, различных новостей. Прослушивание живых видео, снятых в данный момент (функция *stories*, которая позволяет снимать короткие видео, хранящиеся 24 часа) позволяют окунуться в среду изучаемого языка, поскольку такие записи будут кардинально отличаться от аудирования в учебных пособиях. Более того, это дает возможность познакомиться с разными акцентами английского языка.

Кроме этого, в Инстаграме много преподавательских блогов, где преподаватели выкладывают фрагменты из фильмов, различных видео из ютьюба, составляя к ним вариативные задания. *Stories* Инстаграма имеют функции, благодаря которым обучающиеся могут писать свои ответы по этим заданиям, либо выполнять задания, похожие на тесты, по просмотренным видео.

Навыки письма можно развивать путем написания собственных постов на заданную тему на английском языке или с помощью комментирования других постов. Также можно, например, придумать общий хэштег, чтобы обучающиеся могли легко изучать работы друг друга и на занятиях проводить внутриклассовые дискуссии. Обычно такая публичность выводит обучающихся из зоны комфорта и показывает им один из вариантов реального применения изучаемого языка.

Таким образом, главным неоспоримым достоинством использования сети Инстаграм является то, что это бесплатная платформа, на которой может зарегистрироваться любой пользователь. Более того, Инстаграм очень

распространен за границей, что гарантирует бесконечное количество зарубежных пользователей.

Также важно отметить, что платформа Инстаграм не должна заменять всю программу обучения, а использоваться лишь для решения конкретной учебной задачи, поскольку носители языка – обычные люди, в текстах и речи которых могут встречаться различные грамматические и лексические ошибки, которые необходимо обязательно отмечать и комментировать. Таким образом, очень важно анализировать и оценивать найденную информацию.

Список использованной литературы:

1. *Сысоев, П.В.* Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании. Учебное пособие / П.В. Сысоев. М.: Либроком, 2013. С. 264.
2. *Philp, J.* What do successful language learners and their teachers do? / J. Philp // Part of the Cambridge Papers in ELT series. Cambridge: Cambridge University Press. 2017. 19 p.
3. *Rogers, Jenny.* Adults Learning. Fifth edition. / J. Rogers// Open University Press, 2007. 281 p.

Я. Рутенберг,

Г.А. Никитина

Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

УДК 81

ОБРАЗЫ ГЛАВНЫХ ГЕРОЕВ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ РОМАНАХ XX ВЕКА: «ЛОЛИТА» В. НАБОКОВА И «КОЛЛЕКЦИОНЕР» ДЖ. ФАУЛЗА

В статье представлен краткий анализ образов главных героев в двух произведениях 20 века: «Лолита» В. Набокова и «Коллекционер» Дж. Фаулза. Авторы сопоставляют произведения хронологически, с точки зрения внешности и внутреннего мира героев, манеры их повествования в качестве рассказчиков.

Ключевые слова: *главный герой, образ, рассказчик, кризис гуманизма.*

The article presents comparative analysis of the main characters of the two twentieth-century literary works: “Lolita” by V. Nabokov and “The Collector” by John Fowles. The authors try to draw parallels between the novels chronologically, from the point of view of the characters’ appearance, their inner worlds, manner of their narration.

Key words: *main character, image, narrator, humanism crisis.*

В данной работе нами проводится исследование двух произведений, имеющих много общего и совпадающих хронологически: роман В. Набокова «Лолита» (1955) и роман Дж. Фаулза «Коллекционер» (1963). Оба романа являются выдающимися и самыми известными произведениями писателей, «Коллекционер» и «Лолита» сразу же после выхода набрали популярность и прославили писателей. Эти романы как нельзя более актуальные для своего времени, они отражают кризис гуманизма в современном обществе, помешанном на жажде потребления и получения сиюминутных удовольствий [4, с. 216].

Оба произведения написаны во второй половине XX века. Этот довольно неоднозначный период в истории, последовавший после двух Мировых войн, известен как время кризиса и холодной войны. Изменения, произошедшие во всем мире, непосредственно касаются и родины писателей. Общество, как никогда, нуждается в новых гуманистических ценностях и ищет новые пути развития. Смятенное состояние духа современного писателям поколения, потеря ими жизненных ориентиров, находят отражение в их творчестве, являющимся некой опорой для современников.

Главные герои романов, Гумберт Гумберт («Лолита») и Фредерик Клегг (Калибан) («Коллекционер») примерно одного возраста. Герои раздавлены временем, их взросление и зрелость происходят в страшные времена. Война, голод, разруха формируют личность персонажей. Герои живут прошлыми идеалами и не находят места в реальном мире, в котором идеалы меняются и происходит переоценка ценностей. Они глубоко несчастны, пытаются найти любовь чистую и невинную. Герои не могут принять современную действительность и застревают в прошлом. Строгая мораль прошлого сталкивается с новыми идеалами. В романах показаны два поколения: первое представляют сами герои, второе – их жертвы: Гумберт Гумберт и 12-летняя Лолита, Коллекционер и студентка колледжа Миранда. Пережившие голод и разруху, герои обеспечивают девушкам богатую жизнь и не понимают, что же делает их несчастными. Гумберт и Коллекционер заваливают девушек подарками, покупают еду, одежду и выполняют все их пожелания. В то же время у героев наблюдается полное отсутствие сочувствия, понимания и сопереживания к своим жертвам, им не понятно, отчего девушки страдают рядом с ними. Со временем они все больше отдаляются друг от друга. Девушки их разочаровывают, по мнению героев, они аморальны и безнравственны. Гумберт и Клегг обращают внимание только на внешность девушек, игнорируя их внутренний мир. Неумение понять другого и жалость только к собственной персоне, эгоцентричность делают персонажей бесчувственными злодеями, жестокими и безжалостными.

Оба персонажа – Гумберт Гумберт и Фредерик Клегг - являются рассказчиками, а такое повествование всегда является

персонифицированным, субъективным и несет яркий отпечаток характера личности через ее речь.

А.П. Чудаков считает, что «рассказчик - это носитель речи, организующий своей личностью весь текст (рассказ), который ведется в резко характерной манере и воспроизводит лексику и синтаксис носителя речи. Рассказчик всегда персонифицированный субъект, для него характерно использование разговорной и эмоционально окрашенной лексики. Рассказчик может быть далек от автора и, чем он дальше, тем более резкую печать субъективности он накладывает, а чем он ближе, тем шире возможности индивидуализации речи персонажа» [3, с 107].

Так, в своем повествовании герои ставят себя в позицию жертвы, оправдывают свои поступки, жалеют себя, описывают собственные страдания и любовь к девушкам. Жертва, в свою очередь, предстает перед нами бесчувственной и жестокой по отношению к герою. Гумберт Гумберт в обычной школьнице видит демоническое существо. Он всегда называет Лолиту демоном, нимфеткой, всю вину возлагает на нее. Коллекционер же постоянно жалеет и оправдывает себя, прикрываясь своей любовью к Миранде, считает мир несправедливым по отношению к нему.

Герои сильно отличаются друг от друга. У Гумберта, в отличие от Клегга, было счастливое детство. Он родился во Франции в 1910, воспитывал его отец, у которого был собственный отель в Ривьере. Герой вырос в достатке, получил хорошее образование. После детской травмы – смерти его возлюбленной Аннабеллы, что-то в нем сдвигается, и он не может перенестись на взрослость, которое у него связано с трагедией, переворотами и потрясениями. У героя огромное желание вернуться в детство, которое прошло в радости и достатке, в безмятежные времена. В его речи много слов из мира детства, цвета – розовый, лиловый, сиреневый [2, 12].

У Коллекционера, в свою очередь, было сложное детство. Герой вырос без родителей, его воспитала тетя. Он малообразован, на момент повествования работает банковским клерком и неожиданно выигрывает огромную сумму денег, решает потратить ее на покупку дома для похищения девушки, за которой следит уже много лет. Его хобби – коллекционирование бабочек и фотография.

Повествование героев имеет разное построение. Гумберт Гумберт - талантливый писатель, ироничный, искренний, образованный. В своих произведениях он играет смыслами, словами, презирает общественность и мораль. Его речь изобилует образными средствами (эпитетами, метафорами и др.), язык сложен и состоит из литературных слов и неологизмов.

Повествование же Клегга-Калибана напоминает поток сознания и представляет собой простое перечисление событий, на что указывает отсутствие четких граней и обозначений, чисел, ремарок и аллюзий. Речь Калибана эмоциональна и очень часто напоминает поток мыслей, то есть

представляет собой внутренний монолог. Его манера повествования характеризуется обилием простых и сложносочиненных предложений, использованием постоянных повторов и слов-паразитов, выявляющих нехватку словарного запаса у героя. Его стиль характеризуется простотой и сухостью изложения событий.

Внешность героев тоже разная: безликость и ординарность Клегга резко контрастируют с красотой и брутальностью Гумберта.

Образы обоих героев показаны в динамике. Гумберт по ходу повествования преобразуется и взрослеет. В конце герой приходит к настоящей любви, когда понимает, что любит Лолиту взрослую, беременную. Калибан же, наоборот, деградирует. В начале услужливый, терпеливый, чувствуя свою власть над девушкой, становится жестоким и черствым, перестает считаться с ее чувствами и желаниями. В конце, после смерти девушки, он ищет себе новую жертву.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что герои не имеют практически ничего общего. Клегг-коллекционер является малообразованным, заурядным человеком с узким кругозором и неспособностью самостоятельно мыслить, а писатель Гумберт Гумберт является яркой индивидуальностью, имеющей богатое воображение и нестандартное мышление. Героев связывает одно: время их жизни. Оба пережили войну, видели холод, голод, разруху. Писатели В. Набоков и Дж. Фаулз в образах данных героев описали поколение современных им людей, «потерянного поколения», которые не могут найти место в современном им мире, где наблюдается кризис гуманизма и переоценка ценностей.

Список использованной литературы:

1. *Арнольд, И. В.* Ушел из жизни Джон Фаулз / И. В. Арнольд. СПб.: Вестник 2007. 76 с.
2. *Зайцева, С. В.* Цветовые имена прилагательные как элемент игрового стиля в романе В. Набокова «Лолита» / С. В. Зайцева. М.: Научная мысль, 2008. 56 с.
3. *Чудаков, А. П.* Слово — вещь — мир / А. П. Чудаков. М.: Просвещение, 1992. 234 с.
4. *Швагрукова, Е. В.* В. Набоков VERSUS Дж. Фаулз. Любовь как мания (на материале романов «Лолита» и «Коллекционер») / Е. В. Швагрукова Тамбов, Грамота, 2013. С. 214-217.
5. *Fowles, J.* The Collector / J. Fowles. Vintage books, 2015. 283 p.
6. *Nabokov, V.* Lolita / V. Nabokov. Penguin Books, 2006. 363 p.

**Рыжова В.В., Шишкова Ю.С.,
Шлюпкин П.В., Емельянов Д.О.,
Толобаев И.О., Никитина Г.А.**

*Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н.Г. Чернышевского*

УДК 372.881

ПОВЫШЕНИЕ ИНТЕРЕСА ОБУЧАЮЩИХСЯ К ИЗУЧЕНИЮ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИНФОРМАЦИИ ПОСРЕДСТВОМ ИТ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье представлены результаты совместной проектной деятельности студентов факультета иностранных языков и лингводидактики и студентов факультета компьютерных и информационных технологий СГУ имени Н.Г. Чернышевского. Проекты были разработаны студентами в рамках участия в 3-ем Фестивале междисциплинарных проектов «Учимся играя» (12-19 ноября 2018) и нацелены на решение актуальных методических задач в области преподавания иностранных языков с применением современных ИТ технологий.

Ключевые слова: *одаренные дети, ИКТ, образовательный продукт, обучающая игра, текстовый квест*

The article presents the results of the teamwork of students of two departments of Saratov State University: the Department of Foreign Languages and Linguodidactics and the Department of Computer and Information Technologies. The joint projects were developed by the students as contest works at the 3d Festival of interdisciplinary projects “Studying While Playing” (12-13 November, 2018). The projects are aimed at finding solutions to some of the topical methodological issues in foreign language teaching by means of information technologies.

Key words: *gifted children, ICT, didactic product, educational game, text quest game*

В настоящей статье представлены ИТ проекты по изучению английского языка, идеи которых были разработаны двумя командами факультета иностранных языков и лингводидактики СГУ имени Н.Г. Чернышевского. Техническое воплощение идей стало возможным благодаря сотрудничеству со студентами факультета компьютерных и информационных технологий университета.

В 2018-19 учебном году идеи проектов и задачи, поставленные перед командами, были связаны с работой с одаренными детьми. Следует отметить, что одна из приоритетных государственных программ развития РФ включает в перечень основных мероприятий и такую группу мероприятий, как "Выявление и поддержка одаренных детей и молодежи", намеченную к реализации в период с 01.01.2013 по 31.12.2020.

На факультете была разработана программа работы Клуба любителей иностранного языка для школьников, интересующихся изучением

иностранных языков, желающих дополнительно заниматься языком, узнавать новое про язык, про культуру стран изучаемого языка, обсуждать современные и актуальные проблемы на изучаемом языке.

Вопрос о том, как обучать одаренных детей, сегодня часто поднимается и обсуждается психолого-педагогической общественностью. Связано это с тем, что такие дети усваивают информацию гораздо быстрее сверстников, быстро теряют интерес к процессу обучения, имеют склонность испытывать разочарование. Движущая сила развития их способностей - мотивация саморазвития. Естественно, что обучение одаренных детей должно опираться на их познавательные приоритеты, то есть на их интересы и склонности.

Иными словами, работа с одаренными детьми должна строиться так, чтобы интерес ребенка к предмету не потерялся, чтобы, наоборот, мотивация росла, чтобы у ребенка появилось желание самостоятельно узнавать дополнительную информацию о затронутых вопросах.

Очень часто в школьных учебниках по иностранному языку страноведческий и лингвострановедческий материал преподносится в формате длинных текстов, которые задаются на дом, и приоритетной задачей ученика становится не познание нового, а необходимость выполнить довольно объемное домашнее задание и получить ту или оценку в школе при его проверке. Именно поэтому в рамках создания своего продукта задействованные команды пытались объединить две задачи: сделать получившийся продукт познавательным для определенной категории детей (по возрасту и по языковому уровню) и, одновременно, интересным.

Цифровые технологии, компьютерные игры, безусловно, являются значимой частью свободного времяпрепровождения современных школьников. Вполне ожидаемо, что создание образовательного продукта на основе цифровых технологий в формате компьютерных игр может способствовать росту заинтересованности ученика.

Описываемые разработки, как нам представляется, помогут осуществить виртуальное погружение в социокультурную среду страны иностранного языка, приобрести новые знания, расширить междисциплинарные связи за счет вовлечения смежных предметных областей, обеспечить углубленное изучение темы, сформировать положительное эмоциональное отношение к процессу познания и мотивировать обучающихся к самостоятельной познавательной деятельности, к применению языковых знаний и к изучению нового языкового материала. Кроме того, решение поставленных перед детьми задач будет способствовать развитию информационной компетенции обучающихся как одной из составляющих общекультурной компетенции современной

личности и формированию способности ученика оценивать свои сильные и слабые стороны, раскрывать творческий и личностный потенциал.

Проект, разработанный студентами факультета компьютерных наук и информационных технологий и факультета иностранных языков и лингводидактики - обучающая игра «Walk in My Shoes».

Фраза “*walk in my shoes*” - английская поговорка, означающая «*поставить себя на место другого*». В данной игре школьники буквально ставят себя на место сразу 5 разных людей, проживая каждый день, как это бы сделал тот или иной представитель выбранных стран.

Игра имеет страноведческий характер. Целевой аудиторией являются обучающиеся с 7 по 9 классы с уровнем владения английским языком *pre-intermediate*, что соответствует уровню A2. Актуальность данного проекта и выбранной тематики обоснована тем, что при прохождении игры у обучающихся формируются несколько составляющих коммуникативной компетенции, включая ее социокультурный компонент, что соответствует требованиям ФГОС основной школы к результатам обучения.

С помощью разработанной игры ученики познают уклад жизни в других странах, знакомятся с особенностями повседневного быта представителей Великобритании, Франции, Мексики, Японии и Индии. В ходе создания игры была поставлена цель не только провести параллели со страной изучаемого языка, но дать ученикам возможность получить дополнительную информацию о некоторых других странах с необычным стилем жизни.

Прохождение игры от первого лица позволяет школьникам лучше вникнуть в происходящее, прочувствовать все так, будто они сами проживают один день в разных странах. Подобный формат способствует повышению интереса в изучении традиций и обычаев других стран и даёт возможность лучше запомнить изучаемый материал. Кроме того, развитие межкультурной компетенции позволяет сформировать толерантное отношение учеников к другим культурам.

Игра состоит из тестовых заданий. Всего в игре 5 уровней, на каждом уровне по 7 вопросов. Начинается игра со знакомой всем обучающимся страны - Великобритании, а заканчивается «экстравагантной» Мексикой. Вопросы на каждом уровне способствуют развитию лексических, грамматических навыков, а также страноведческих знаний.

Так, на первом уровне обучающимся предлагается проверить свои знания о Великобритании. Ученики вспоминают, что настоящий англичанин ест яичницу с помидорами, сосиски на завтрак, и, конечно, же пьет чай. Во время завтрака его любимым занятием является чтение газеты. По дороге на

работу, если кто-то из знакомых на улице спросит: «Как дела?», то англичанин никогда не расскажет о своих проблемах. И это является одним из правил этикета. Кроме того, игрокам необходимо знать, что настоящий англичанин всегда узнает свой гимн и известное телешоу. Еще одна традиция, представленная в игре - чайная. Каждый день в 5 часов вечера англичане отдыхают за чашечкой чая, не забывая добавить в него молоко.

Следующей страной, с которой знакомятся обучающиеся, является Франция. Настоящий француз начинает свой день с чашки кофе и круассана, так как французский завтрак очень легкий. Рабочий день во Франции начинается в 9 часов утра, и огромное внимание уделяется обеденному перерыву, так как обед для французов настолько важен, и его нельзя пропустить. Ужин французы всегда начинают с аперитива - слабоалкогольного напитка для повышения аппетита. Вечера во Франции чаще всего проводят за просмотром новостей, так как французы очень интересуются политикой и событиями, происходящими в мире. Ещё одна традиция, которая присуща французам и является неотъемлемой частью этикета, заключается в следующем: заходя в магазин, они обязательно поинтересуются, как дела у продавца, а встречая соседей, расспросят про все последние новости и пожелают здоровья, даже если они не помнят имя соседа.

На 3 уровне обучающиеся оказываются в Японии. Вопросы на данном уровне подразумевают знание того, что японцы считаются самой трудолюбивой нацией, а это значит, что они работают очень много и стараются выполнить задания и поручения на максимально высоком уровне. Японец встает в 5 часов утра, чтобы раньше приехать на работу, рабочий день составляет от 10 до 12 часов, поэтому домой он возвращается и ложится спать довольно поздно. Конечно, на работу прилежный японец ходит только в черном костюме, а никак не в пижаме или футболке с джинсами. Кроме того, один из вопросов игры - состав завтрака. Подразумевается, что данный вопрос будет достаточно простым для игроков, так как с Азией, а значит с Японией, ассоциируется рис как одно из основных блюд завтрака, обеда и ужина.

Следующий уровень посвящен Индии - стране контрастов с богатейшей культурой и потрясающими людьми. Вопросы основаны на особенностях быта жителей этой страны. Они включают в себя особенности распорядка дня. Чем первым делом после пробуждения будет занят индеец? Будет ли он завтракать пиццей, пастой или рисом с овощами? Более того, Индия достаточно известна оживлённым движением на дорогах, поэтому некоторые вопросы посвящены видам транспорта, которые выбирает

среднестатистический индиец. Отвечая на следующий вопрос, ученикам необходимо решить, что делать в определенной типичной для Индии ситуации по дороге на работу. Кроме того, ученики смогут предположить, как пройдет перерыв индийца, и будет ли он работать сверхурочно. Не менее интересным заданием является вопрос о том, как индиец проводит вечер, и каким образом он стирает свои вещи.

На последнем уровне игрок оказывается в Мексике. Типичный житель Мексики начинает свой день с вкусного калорийного сладкого завтрака - чуррос с шоколадным соусом. Мексиканцы очень ценят каждый прием пищи, и зачастую на ланч идут в уличное кафе. Они также очень любят сытный ужин семьей в 8-9 вечера. После работы мексиканцы любят посещать художественные выставки, наибольшей популярностью пользуются выставки их соотечественницы - Фриды Кало. Ещё одна интересная традиция жителей Мексики - это посещение уличного фестиваля на День Мёртвых, который считается одним из самых важных праздников в стране. Правила этикета в Мексике тоже несколько отличаются от общепринятых. Если мексиканец опаздывает, то это не воспринимается как дурной тон.

Представляется, что данный проект может быть не только познавательным, но и увлекательным для учеников 7-9 классов, а возможно и для многих взрослых, которые любят путешествовать и знакомиться с новыми культурами.

Еще одним проектом, разработанным студентами факультета иностранных языков и лингводидактики и факультета компьютерных наук и информационных технологий, является обучающая виртуальная игра по мотивам произведения Льюиса Кэрролла «Алиса в Стране Чудес». Целевую аудиторию составляют обучающиеся со 2 по 4 класс. Данный квест рассчитан на уровни языка *beginner* и *elementary*.

Игра выступает одним из лучших средств обучения, так как она способствует улучшению концентрации внимания. Несмотря на то, что благодаря играм, ребенок учится долго удерживать внимание на решении одной задачи, в то же время, он способен быстро принимать решения и переключаться с одного действия на другое. Максимальную пользу от использования компьютерных технологий можно извлечь в процессе изучения иностранного языка. В данном случае, наиболее подходящим жанром игры является текстовый квест.

Разработанная нами игра представлена в виде рассказа о девочке Алисе и ее приключениях в Стране Чудес. Наша компьютерная игра воспроизводит основные сцены из произведения и включает в себя несколько заданий на отработку пройденного материала и отработку лексических и

грамматических навыков. Среди них наименования некоторых предметов и цветов, предлоги, сравнительная степень прилагательных.

В первом задании игры перед нами предстаёт Алиса, которая бежит за кроликом и падает в большую кроличью нору. Во время падения она замечает различные предметы. Игроки должны выбрать из 4 вариантов правильный, который и будет названием предмета. В данном задании обучающимся предлагается применить ранее изученную лексику на практике.

В другом задании Алиса встречает в Волшебном лесу несколько Чеширских котов. Задача игроков заключается в поиске кота, описание которого появляется на экране. Это задание также направлено на проверку изученной ранее лексики.

Во время чаепития Алисе нужно найти чашки, сказать, где они находятся, употребив правильный предлог. Этот этап помогает ребенку закрепить знания и отработать навыки использования таких предлогов места, как *behind*, *in front of*, *under*, *on*.

Когда героиню просят помочь раскрасить розы, обучающийся выбирает цветок того или иного цвета в зависимости от текста в диалоговом окне игры. В результате прохождения этого задания, можно установить, насколько успешно ребенок овладел лексикой по теме "Цвета".

После выполнения всех заданий Алиса получает ключ. Теперь она может попасть в замок Королевы и сразиться с ней. В последнем задании Королева задает Алисе три вопроса, которые касаются сюжетной линии игры. На каждый вопрос предложено два варианта ответа, один из которых – верный. Это задание позволяет проверить, насколько хорошо ребенок понял ход и детали игры, а также уровень его навыков чтения.

После успешного прохождения финального задания Алиса просыпается в саду и понимает, что это был всего лишь сон.

Таким образом, применение компьютерных игр, основанных на актуальном языковом материале в соответствии с возрастом и языковым уровнем обучающихся, позволяет выполнить несколько задач: ускорить и облегчить процесс запоминания информации, закрепить языковые навыки в интересной для обучающихся форме, проверить их готовность к применению приобретенных языковых навыков, развить внимательность и самостоятельность, логическое и абстрактное мышление.

**Е.В. Савушкина,
Т.Н. Александрова**

*Саратовский национальный исследовательский государственный
университет имени Н.Г. Чернышевского*

УДК 811

УПОТРЕБЛЕНИЕ ЗАИМСТВОВАНИЙ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛО- И РУССКОЯЗЫЧНОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ НОВОСТНЫХ СВОДОК)

В статье рассматривается процесс заимствования лексики в современном дискурсе СМИ русского и английского языков, выявляются причины данного явления. Кроме того, проводится сравнительный анализ заимствований в англо- и русскоязычном дискурсе, результаты оформляются в виде статистических данных.

Ключевые слова: *дискурс, медиадискурс, СМИ, заимствование, источник заимствования.*

The article deals with the process of borrowing vocabulary in the modern media discourse of the Russian and English languages, identifies the causes of this phenomenon. In addition, the article contains a comparative analysis of borrowings in the English and Russian discourses, and the results are recorded in the form of statistical data.

Key words: *discourse, media discourse, media, borrowing, source of borrowing*

Приступая к анализу англо- и русскоязычного дискурса, необходимо, прежде всего, дать определение исследуемому понятию. Дискурс (фр. discours, англ. discourse, от лат. discursus «бегание взад-вперед; движение, круговорот; беседа, разговор - многозначный термин ряда гуманитарных наук, предмет которых прямо или опосредованно предполагает изучение функционирования языка, – лингвистики, литературоведения, семиотики, социологии, философии, этнологии и антропологии).

Термин «дискурс», как он понимается в современной лингвистике, близок по смыслу к понятию «текст», однако подчеркивает динамический, разворачивающийся во времени характер языкового общения; в противоположность этому, текст мыслится преимущественно как статический объект, результат языковой деятельности. Иногда «дискурс» понимается как включающий одновременно два компонента: и динамический процесс языковой деятельности, вписанной в ее социальный контекст, и ее результат (т.е. текст); именно такое понимание является предпочтительным. Иногда встречающиеся попытки заменить понятие дискурса словосочетанием «связный текст» не слишком удачны, так как любой нормальный текст является связным.

Чрезвычайно близко к понятию дискурса и понятие «диалог». Дискурс, как и любой коммуникативный акт, предполагает наличие двух фундаментальных ролей – говорящего (автора) и адресата. При этом роли говорящего и адресата могут поочередно перераспределяться между лицами – участниками дискурса; в этом случае говорят о диалоге.

Е.А. Кожемякин предлагает понимать под медиадискурсом «тематически сфокусированную, социокультурно обусловленную речемыслительную деятельность в масс-медийном пространстве» [5, с. 14]. Исследователь выделяет такие типы медиадискурса, как новостной, рекламный, промоционный (PR) дискурсы; информационный, аналитический, публицистический дискурсы; идентифицирующий, репрезентирующий, идеологический дискурсы и др.

Именно благодаря активной деятельности средств массовой коммуникации язык становится инструментом влияния и манипулирования, его рассматривают как источник социальной власти. Кроме того, все более очевидной становится взаимосвязь языка и общества: с одной стороны, язык испытывает влияние его носителей, с другой - язык оказывается важнейшим инструментом категоризации, и тем самым - понимания политических феноменов.

Интерес исследователей непосредственно к медиадискурсу обусловлен тем фактом, что дискурс СМИ - явление многоплановое и имеет массу возможных аспектов и точек приложения.

Любой дискурс представляет нестатичное явление. Существуют различные причины, обуславливающие его динамику, одной из которых является процесс заимствования слов из дискурсов других языков. Рассмотрим его подробнее.

Заимствование - это один из процессов расширения словарного состава, в результате которого в язык входят и закрепляются иноязычные элементы. Становление языка, длящееся не одно столетие, не обходится без процесса заимствования [2, с. 150].

Определить точное число заимствованных слов не представляется возможным, поскольку данный процесс происходит непрерывно, и количество инородных слов, закрепляющихся в языке постоянно растет. Вследствие процесса ассимиляции иногда сложно проследить истоки слова [4, с. 52].

Причины явления заимствования лексики разнообразны, но едины для всех языков; среди них выделяются внутриязыковые и внешние, экстраязыковые [1, с. 137]. К первым относят:

1) потребность в наименовании объекта или явления, обусловленная отсутствием обозначаемого явления в когнитивной базе языка-рецептора.

Это основная и самая древняя причина заимствования; вместе с новым для народа явлением в язык приходит и его название («bistro», «gondola»);

2) потребность в наименовании объекта или явления, обусловленная неточностью имеющегося названия. При наличии исконного и иноязычного слов со сходным значением английское слово имеет более общее значение, а заимствованное – как общее значение, так и дополнительные оттенки (латинское «effluvium» имеет не только значение английских слов «exhalation», «emanation» («выдыхание, выделение»), но и коннотативное значение «сопровождающееся неприятным запахом»; заимствованное из немецкого «angst» передает не присущее английскому слову «fear» («страх вообще») значение «страх без какой-либо видимой причины») [3, с. 73].

В ходе настоящего исследования был проведен анализ новостных сводок в области политики, экономики, социальной сферы на предмет наличия заимствований. Остановимся на его результатах детальнее.

В качестве поля исследования выступают такие каналы, как BBC World и CNN (заимствования в англоязычном дискурсе) и Россия 24 (заимствования в русскоязычном дискурсе).

Поскольку СМИ участвуют в процессе глобализации, подавляющее большинство терминов и понятий, фигурирующих в новостных сюжетах являются общими, перекликающимися друг с другом. Разумеется, существуют и такие заимствованные слова, которые принадлежат конкретному языковому пространству (речь о них пойдёт далее), но для удобства и наглядности найденные заимствования были сгруппированы по сферам общественной жизни.

Распределение для заимствованных слов, обозначающих понятия, общие для обоих языков.

Политика: «*embargo*» («эмбарго»), «*autonomy*» («автономия»), «*bureaucracy*» («бюрократия»), «*veto*» («вето»), «*voluntarism*» («волюнтаризм»), «*vote*» («вотум»), «*democracy*» («демократия»), «*discrimination*» («дискриминация»), «*consensus*» («консенсус»), «*conservatism*» («консерватизм»), «*liberalism*» («либерализм»), «*lobby*» («лобби»), «*parliament*» («парламент»), «*propaganda*» («пропаганда»), «*debate*» («дебаты»), «*budget*» («бюджет»), (всего 16 понятий, по 16 заимствований с каждой стороны).

Примеры этимологического анализа некоторых из них:

«*Embargo*» («эмбарго»), (наложение ареста, запрещение) – в обоих языках происходит от испанского «*embargo*».

«*Autonomy*» («автономия») – в обоих языках происходит от греческого слова «*autonomia*» («самоуправление, независимость»).

«*Bureaucracy*» («бюрократия»). В английском языке заимствование происходит от французского «*bureaucratie*». Русское слово «бюрократ» заимствовано, вероятно, через немецкое «*Bürokrat*».

Согласно статистическим данным, заимствования в политической сфере в англоязычном дискурсе выстраиваются в следующий рейтинг: Латинские заимствования (10 из 21), французские заимствования (8 из 21) испанские заимствования (1 из 21), греческие заимствования (1 из 21), итальянские заимствования (1 из 21).

Список заимствованной лексики для русскоязычного дискурса выглядит таким образом: латинские заимствования (7 из 17), английские заимствования (4 из 17), французские заимствования (2 из 17), испанские заимствования (1 из 17), греческие заимствования (1 из 17), немецкие заимствования (1 из 17).

В ходе анализа были найдены данные понятия: «*bankruptcy*» («банкротство»), «*deflation*» («дефляция»), «*refinancing*» («рефинансирование»), «*inflation*» («инфляция»), «*repurchase agreement*» («репо»), «*devisе*» («валюта»), (всего 6 понятий, по 6 заимствований с каждой стороны).

Преобладающим источником заимствований на новостных каналах в англоязычном дискурсе для сферы экономики является французский язык (3 из 6), на втором месте латинские заимствования (2 из 6), завершает список итальянский язык (1 из 6).

Относительно русскоязычного дискурса ситуация сложилась таким образом:

Экономическая сфера: английские заимствования (4 из 9), итальянские заимствования (2 из 9), немецкие заимствования (2 из 9), французские заимствования (1 из 9).

Поскольку социальная сфера жизни общества является обширной комплексной составляющей медиа-дискурса, в целях удобства и наглядности найденные заимствования были разбиты по категориям в данном исследовании: образование, наука, религия и искусство.

Всего нами было обнаружено 18 заимствованных слов для англоязычного дискурса: *education, gymnasium, lyceum, principal, curriculum, college, rector, dean, professor, tutor, faculty, bachelor, thesis, dissertation, graduate, semester, viva, certification*.

Подводя краткий итог проведенному анализу новостных сводок в области образования, можно сделать следующие выводы.

Преобладающим языком-источником заимствования для англоязычного дискурса является французский (9 из 18), вторую позицию занимает латинский (8 из 18), далее идет итальянский (1 из 18). Необходимо

добавить, что оценке подверглись источники заимствования, а не происхождение слова. Поскольку во втором случае, главная роль была бы отдана латинскому языку.

Первостепенное значение для русскоязычного дискурса играет латинский язык (9 непосредственных заимствований из 15 приведенных слов), после него – польский язык (2 из 15), заключительную позицию делят немецкий, французский и греческий языки (1 из 15), с оговоркой на то, что источник заимствования одного слова («диссертация») остается под вопросом (польский или немецкий).

Количество терминов, дублирующих друг друга и языки-источники заимствования для англо- и русскоязычного дискурса – 2.

В категории наука заимствованной лексики в социальной сфере было обнаружено 13 слов англоязычного дискурса: *science, humanitarian, natural, logic, consistency, medicine, program, sociology, research, approach, article, degree, laboratory*.

Приведем некоторые из них:

«*Humanitarian*» («гуманитарный») – происходит от французского «*humain, umain*», восходит к латинскому языку. В русскоязычном дискурсе заимствован непосредственно от латинского «*humanitas*».

«*Natural*» («естественный») – заимствование от старофранцузского «*naturel*», восходит к латинскому «*naturalis*». В русскоязычном дискурсе не является заимствованием, однако термин «натуральный», имеющий несколько иное, но сходное значение, заимствован от польского «*naturalny*», восходит к латинскому языку.

«*Logic*» («логика») – заимствование от старофранцузского «*logique*», восходящего к латинскому «*logica*», который, в свою очередь, берет корни от греческого «*logike*». Еще интереснее обстоит заимствование в русскоязычном дискурсе, где термин взят непосредственно из древнегреческого, от «*λογική*».

Подводя итог данному анализу, сделаем следующие выводы.

Языками-источниками заимствований для англоязычного дискурса являются французский (10 из 13) и латинский (3 из 13), учитывая тот факт, что практически все термины происходят от латинского языка.

Для русскоязычного дискурса результаты выглядят так: латинский язык (3 из 9), греческий язык (3 из 9), польский язык (1 из 9), французский язык (1 из 9), учитывая термин «медицина» с неустановленным происхождением заимствования (польский или латинский).

Число абсолютных совпадений для обоих дискурсов – 2.

В категории религия было найдено 14 заимствований: *religion, faith, orthodoxy, catholic, protestantism, islam, Buddha, judaism, paganism, sect, paradise, saint, eucharist, confess*.

Результаты исследования данной категории выстраиваются следующим образом.

Для англоязычного дискурса: французский язык (9 из 14), латинский язык (3 из 14), арабский язык (1 из 14), санскрит (1 из 14), при учете преобладающей роли латинского в качестве языка происхождения.

Для русскоязычного дискурса: греческий язык (3 из 9), латинский язык (2 из 9), немецкий язык (2 из 9), арабский язык (1 из 9), санскрит (1 из 9), при учете преобладающей роли латинского в качестве языка происхождения.

Число полных совпадений в заимствовании и корнях – 2.

В категории искусство было найдено 10 заимствований для англоязычного дискурса: *architecture, ceramic, mosaic, sculpture, canvas, impressionism, art nouveau, mural, sketch, tapestry*.

Результатом исследования данной области выступает данная статистика. Для англоязычного дискурса: французский язык (5 из 10), латинский язык (2 из 10), греческий язык (1 из 10), итальянский язык (1 из 10), голландский язык (1 из 10).

Для русскоязычного дискурса: французский язык (4 из 10), греческий язык (2 из 10), итальянский язык (2 из 10), латинский язык (1 из 10), польский язык (1 из 10).

Число абсолютных совпадений заимствований и источников – 3.

Таким образом, основными источниками заимствования в экономической сфере для английского языка являются французский, латинский и итальянский языки, для русского языка – английский, итальянский, немецкий, французский языки. В политической сфере основные источники заимствования для английского языка – это латинский, французский, греческий, итальянский языки, для русского языка – латинский, английский, французский, испанский, греческий, немецкий языки.

Следующие источники заимствования в социальной сфере были обнаружены для английского языка: французский, латинский, греческий, для русского языка - латинский, английский, французский, немецкий, греческий языки.

Список использованной литературы:

1. Антрушина, Г. Б. Лексикология английского языка. / Г. Б. Антрушина. М.: Академия, 2014. 270с.

2. Аристова, В. М. Англо-русские языковые контакты. / В. М. Аристова. СПб.: МИРРА, 2015. 140с.

3. Арнольд, И. В. Лексикология современного английского языка. / И. В. Арнольд М.: Аспект Пресс, 2015. 536 с.

4. Атрашевская, О. Т. Лексические поля с семантически коррелятивными исконными и заимствованными единицами. / О. Т. Атрашевская. М.: МАКС Пресс, 2014. 250 с.

5. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов. / О. С. Ахманова. М.: Едиториал УРСС, 2015. 576 с.

**В.О. Салахова,
Л.К. Ланцова**

*Саратовский национальный исследовательский государственный
университет имени Н.Г. Чернышевского*

УДК 811.111-26

ОККАЗИОНАЛЬНОЕ СЛОВООБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПРОЗЕ

Статья посвящена рассмотрению авторских новообразований, их структурно-семантических и функциональных особенностей в англоязычном художественном произведении. Исследование проводится на материале трилогии Дж. Р. Р. Толкина «Властелин Колец» и её перевода на русский язык.

Ключевые слова: *окказионализм, контекст, экспрессивность, новизна, словообразование.*

The article is devoted to the analysis of author's occasional words, their structural, semantic and functional peculiarities in English fiction. The research is based on the trilogy "The Lord of the Rings" by J.R.R. Tolkien and its translation into Russian.

Key words: *occasional word, context, expressiveness, novelty, word formation.*

Постоянное появление новых слов ставит одной из центральных задач современной неологии проблему их типологии в различных жанрах и сферах функционирования языка и речи. В любом языке заложены богатые возможности для развития языковой системы, которые связаны с особенностями взаимодействия языка и речи, соотносящимися как система и процесс, как код и передаваемое посредством него сообщение. Язык представляет собой "естественно (на определенной стадии развития человеческого общества) возникшую и закономерно развивающуюся семиотическую (знаковую) систему, обладающую свойством социальной предназначенности, - это система, существующая, прежде всего не для отдельного индивида, а для определенного социума" [1, с. 604].

Языковые единицы - это общеупотребительные средства общения людей, которые воспроизводятся носителями данного языка в различных речевых ситуациях и контекстах, передаваясь от человека к человеку и от поколения к поколению. Речь, в отличие от языка, — это сама деятельность говорящего и результат этой деятельности. Речь создается в процессе общения людей, в процессе говорения. По словам Р. Якобсона, речь представляет собой "отбор определенных языковых единиц и их комбинирование" [2, с. 112]. "Язык не просто "порождает" речь, но и питается ею; он живет и развивается только потому, что находится в состоянии почти непрерывного обновления за счет целого ряда инноваций" [3, с. 93]. Эти инновации создаются в речи, в первую очередь, в устной и, во-вторых, в художественно-литературной речи. Всякий впервые возникший речевой факт является проявлением окказиональности. В лингвистике существует множество точек зрения на сущность явления окказиональности. Впервые термин "окказиональное" появился в науке о языке в конце XIX века в работе Г. Пауля "Принципы истории языка". Окказиональным Г. Пауль называл "отклонения в индивидуальном употреблении от узуальных значений слов". Окказиональное - это "те представления, которые говорящий связывает с этим словом в момент его произнесения и, которые, как он полагает, свяжет в свою очередь и слушатель с данным словом" [4, с. 94].

В современной науке особый интерес представляют работы Э. Ханпиры [5, с. 245]. Окказиональность, по мнению Э. Ханпиры, - это "известная степень незаданности речевого факта системой языка, что создает определенную степень неожиданности такого факта для языковой системы" [там же, с. 87]. Следовательно, любое проявление окказиональности является окказионализмом. Э. Ханпира делит окказионализмы на морфологические, синтаксические, фразеологические, словообразовательные, лексические и семантические.

О характерных особенностях лексических окказионализмов писала, в частности, Л. П. Терентьева. По ее мнению, окказиональные слова отличаются от других слов следующими особенностями: незафиксированность в словаре; нарушение нормы употребления; асистемность значения; невозпроизводимость в "готовом виде" в акте коммуникации (т.е. принадлежность конкретному автору); осязаемая новизна восприятия слова; необычность употребления; наличие переноса значения; обязательная экспрессивность значения; большая (по сравнению с узуальным значением) зависимость от контекста, потеря самостоятельности в контексте, непредсказуемость в контексте; факультативность номинации; слабая / нулевая обусловленность потенциальными возможностями системы языка; графическое выделение на письме с помощью кавычек [6, с. 92].

Несколько иной точки зрения придерживается А.Г. Лыков. Он учитывает и содержательные, и формальные особенности лексических окказионализмов. Такой подход позволил ему выделить следующие характерные особенности окказионального слова: принадлежность к речи; необычность формы; необычность содержания; зависимость от контекста; текстовый характер; функциональная одноразовость; непредсказуемость; творимость; экспрессивность; номинативная факультативность [7, с. 70-80].

Говоря о создании окказиональных слов, необходимо, прежде всего, отметить роль аналогии в данном процессе. Одни окказионализмы являются непосредственной реализацией какой-либо словообразовательной модели, другие подчиняются действию аналогии с конкретным словом-образцом. Первые достаточно легко членятся, и их значение можно установить с помощью их составляющих. Вторые членятся слабо, и их семантика не так ясно выражена. К типовым словообразовательным способам относятся: аффиксация (*суффиксация, префиксация, суффиксально-префиксальный способ*); сложение; составные слова (*контаминация, междусловное наложение, слияние, переоформление фонетически общей части образующих компонентов*).

Авторские окказионализмы наиболее ярко выражаются в фантастической литературе, в так называемом жанре фэнтези, соединяющем в себе использование мифологических и сказочных мотивов. Жанр фэнтези довольно широко распространен в современной англоязычной прозе. Общеизвестным произведением в жанре фэнтези, которое построено на метафорических образах и изобилует окказионализмами, является знаменитый роман-эпопея Дж. Р. Р. Толкина «Властелин колец». Культура, созданная Толкином, отраженная в языке новыми, выдуманнами автором словами как лингвокультурными компонентами, является значимой составной частью виртуального пространства трилогии «Властелин Колец». Окказиональная лексика Дж. Р. Р. Толкина обладает рядом специфических черт, которые влияют на функционирование таких слов в контексте: обязательное наличие лингвокультурного компонента в семантике, скрытая экспрессивность, особое соотношение речевого знака с обозначаемым «виртуальным» денотатом, объединение свойств окказионализмов (новых единиц речи) и неологизмов (новых единиц языка). Номинируя реалии и явления виртуального мира, созданного Дж. Р. Р. Толкином, они одновременно выполняют номинативную и креативную функции: представляют фрагменты виртуальной языковой картины мира, в которой предположительно зафиксирована специфическая для данного языкового коллектива схема восприятия действительности.

В контексте настоящего исследования методом сплошной выборки нами было отобрано и проанализировано 70 окказиональных лексических единиц из двух частей трилогии Дж.Р.Р. Толкина «Властелин колец» - «Братство кольца» и «Две крепости» [8], а также переводов трилогии, выполненных переводчиками В. С. Муравьевым и А. А. Кистяковским [9]. Рассмотрим выявленные способы образования окказионализмов. В ходе исследования мы обнаружили определенную закономерность в образовании окказионализмов способом словосложения. Окказионализмы образованы преимущественно по следующим моделям:

1) Модель <N + N> (существительное + существительное), окказионализм «*starmoon*», образован с помощью сложения двух существительных *star* – звезда + *moon* – луна, и имеет перевод звездное небо. С помощью данной модели способом образования было образовано наибольшее количество окказионализмов (40 примеров). Слово «*westfold*» = *west* – запад + *fold* – земля, переводится как ‘западная земля’. Окказиональный антропоним «*windlord*» = *wind* – ветер + *lord* – повелитель. В контексте используется выражение «повелитель ветра» либо наименование мистического элемента Ветробой. По той же схеме создан окказионализм «*evenstar*» – вечерняя звезда. По этой же модели образовано множество имен собственных, например: «*Wormtongue*» – Гнилоуст, имя одного из отрицательных героев, предателя, который намеревался присвоить себе награбленное богатство. Окказионализм состоит из двух существительных *worm* – червяк, глист; и *tongue* – язык, речь, манера говорить. Окказионализм «*Bracegirdle*» – Толстобрюхл, имя одного из героев, создано путем сложения двух основ *brace* – подпорка, скреплять, и *girdle* – пояс. «*Watchwood*» – дозорный лес, как и предыдущие окказионализмы образован от основ двух существительных *watch* – наблюдение, бдительность и *wood* – лес, роща. В трилогии Дж.Р.Р. Толкина «Властелин колец» обозначает группу людей, которая патрулировала лес. «*Treebeard*» – Древень, название дерева, который был предводителем мифического государства. Таким образом, данный окказионализм соединяет в себе две основы *tree* – дерево и *beard* – борода; растительность на лице. «*Leaflock*» – Листвень, тоже имя дерева. Слово образовано от двух основ *leaf* – лист, листва и *lock* – замок, запор, затвор. «*Flourdumpling*» – Пончик, также имя одного из персонажей, которое образовано от двух основ существительных *flour* – мука и *dumpling* – клёцка, запеченное в тесте, в разговорном варианте возможно употребление слова «коротышка».

2) Модель образования окказионализмов способом словосложения <A + N> (прилагательное + существительное). Окказионализм «*smallbarrow*» – маленькая нора, образован с помощью основы имени прилагательного *small* –

маленький, узкий и имени существительного *barrow* – нора, яма, дыра, пещера. «*Whitfoot*» – Тополап, образовано от прилагательного *white* – белый и существительного *foot* – нога, ступня. «*Sandyman*» – Пескунс, образовано от двух основ *sandy* – песочный, песчаный, непрочный, зыбкий, и *man* – мужчина, человек. «*Wilderland*» – Глухоманье, создан путем сложения прилагательного *wilderness* – дикая, запущенная местность и *land* – земля, суша, почва; страна. В трилогии говорится о территории, на которой раньше обитали поселенцы, но впоследствии она была разграблена и опустошена. Окказионализм «*Smalborrow*» переводится как Норочкинс, имя сказочного персонажа, образован от двух основ *small* – маленький, небольшой и *borrow* – нора, дыра. «*Quickbeam*» – Скоростень, название необычного огромного дерева, которое умеет ходить и говорить. Окказионализм состоит из двух основ: прилагательного *quick* – быстрый, шустрый, и существительного *beam* – балка, брус. Окказионализм «*crickhollow*» – кроличья балка, слово состоит из прилагательного *crickle* – растянутый, широкий и существительного *hollow* – пустота, дыра. В трилогии под таким названием подразумевается место, где обитает мистический народ Кролы, сказочный народ данного произведения.

3) Область аффиксального словообразования является наиболее традиционной в английском языке, однако, не самой распространенной в деривации авторской лексики. Строительным материалом зачастую являются окказиональные корни, относящиеся преимущественно к виртуальным языкам, и (древне)английские (*-ling, -er, -ean, -ing*) и виртуальные (*-ron, -rim*) суффиксы. Рассмотрим несколько примеров созданных аффиксальным способом, по модели <P + N> (приставка или суффикс + существительное).

Окказионализм «*bywater*» переводится словом «приречный» и состоит из префикса *by* – при, около, возле (этот предлог указывает на близость объекта) + существительное *water* – река. «*Halfling*» – Невысоклик, этим именем собственным в трилогии называли хоббитов. Слово образовано аффиксальным способом, с помощью *half* – половина и суффикса *-ling*, который используется с целью показать, что эти существа были маленького роста. «*Easterlings* – Вастаки, наименование придуманного государства, который живет на востоке от своих недоброжелателей. Слово состоит из основы *east* – восток; восточный, и как в предыдущем примере уменьшительного суффикса *-ling* – маленькое существо, а так же окончания множественного числа английского языка *-s*. Суффикс *-ling* носит архаичный характер, имеет англо-саксонское происхождение с исконно уменьшительно-ласкательным значением, но в данном случае обозначает «проживание в каком-либо месте; народ».

Помимо перечисленных моделей образования окказионализмов, в трилогии Дж. Р. Р. Толкина «Властелин колец» имеется незначительное количество примеров, образованных по следующим моделям: <Num + N> (числительное + существительное): *Twofoot* (*two* «два» + *foot* «ступня») и <PN + N> (местоимение + существительное): *Shelob* (*she* «она» + *lob* «паук»). Ряд существительных образован смешанным способом (словосложением с суффиксацией): эльф. *Rohirrim* (*Ro(h)* «конь» + *hir* «властитель» + *-rim* «коллективная множественность»), *Lothlorien* (*loth* «цветок» + *lor* «золотой» + *-ien* «место золотых цветов»). Слово *Haradrim* – *harad* «юг» + эльф. *-rim* «коллективная множественность» = «жители юга».

Важную роль в создании реальности виртуального мира играют антропонимы и топонимы, которые являются своеобразными лингвокультурными ключами, и без понимания их семантической структуры невозможно целостное восприятие виртуального мира Средиземья. Имена собственные хоббитов задуманы писателем как странно и зачастую помпезно звучащие, что отражено в переводе: *Tobold* - Тобольд, *Drogo* - Дрого и т.д. Характерно создание личных имен с семами «растение» и «драгоценный камень»: *Esmerald* – «изумруд» - Замиральда, *Goldilocks* – «лютик золотистый» - Лютик; «земля, почва» и «внешность»: - *Grubb* – «копать» - Ройл, *Bracegirdle* – «затянутый пояс» (намек на тучность) – Толстобрюхл. Жители Пригорья являются сообществом людей и хоббитов, поэтому для их антропонимического пространства характерно наличие сем «земля, почва». Антропонимическое пространство гномов представлено прозвищами древнеисландского происхождения, что связано с привычкой гномов скрывать свои настоящие имена от чужеземцев: *Gloin* - Глоин, *Thorin* - Торин. Е. А. Земская считает, что «ядро ономастического пространства виртуального мира произведений «fantasy» принадлежит топонимам, поскольку именно они концентрируют культурно-историческую, этническую, лингвокультурологическую информацию» [10, с. 26].

Переводческие окказионализмы преимущественно семантически просты (возможно использование окказиональных элементов: трубочное зелье, ацеа аранион, Хранитель ключей Минас-Тирита, Вечерняя Звезда, Белая Башня, Хельмова Гать). Окказиональная лексика образуется различными способами, тем не менее, в результате анализа были обнаружены следующие способы перевода: нулевой перевод, описательный перевод, транскрипция, транслитерация, калькирование, переводческие новообразования.

Итак, многочисленные специфические языковые вкрапления системы языков, созданной Дж. Р. Р. Толкином в тексте трилогии «Властелин колец», а также их репрезентация в русском переводном тексте представляют

исследовательский интерес. Основные причины возникновения авторских новообразований Толкина имеют экстралингвистический характер, что позволяет им объединить качества окказионализмов (единиц речи) и неологизмов (единиц языка), поэтому их место в рамках современной неологии специфично. Они представляют особый тип авторских окказиональных слов с рядом специфических черт, таких как лингвокультурный компонент, скрытая экспрессивность, особое соотношение речевого знака с обозначаемым денотатом, специфическая внутренняя форма, влияющая на функционирование слов в контексте. Все новообразования, относящиеся к авторским, виртуальным языкам, образованы по стандартным словообразовательным моделям и с помощью лексических средств этих языков, что указывает на креативные возможности языка. При их передаче на русский язык переводчики также использовали потенциал русского языка, создавая при необходимости собственные окказионализмы. Комплексный анализ окказионализмов Толкина позволяет не только выявить словообразовательные возможности языка как феномена культуры, но и демонстрирует особенности словотворчества писателя в области искусственных, так называемых авторских языков, возникших под влиянием экстралингвистических причин, а также дает представление об идиолекте Дж. Р. Р. Толкина как языковой личности.

Список использованной литературы:

1. Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Директ-Медиа, 2008. 688 с.
2. Янко-Триницкая, Н. А. Словообразование в современном русском языке. / Н. А. Янко-Триницкая. М.: Индрик, 2011. 504 с.
3. Сорокин, Ю. А. Текст и его национально-культурная специфика. / Ю. А. Сорокин, И. Ю. Марковина. М.: Наука, 2010. 196 с.
4. Пауль, Г. Принципы истории языка. / Г. Пауль. М.: Либроком, 2014. 500 с.
5. Ханпира, Э. Окказиональные элементы в современной речи. / Э. Ханпира. - М.: Москва, 1972. – 317 с.
6. Терентьева, Л. П. Семантика и прагматика лексических окказионализмов: дисс. канд. филол. наук. / Л. П. Терентьева. Москва, 1983. 92 с.
7. Лыков, А. Г. Окказиональное слово как лексическая единица речи. / А. Г. Лыков. М.: Высшая школа, 1976. 120 с.
8. Tolkien, J.R.R. The Lord of The Rings. / J.R.R. Tolkien. London: Harper Collins, 2017. – 1120 p.
9. Толкин, Дж. Р. Р. Властелин колец. / Дж. Р. Р. Толкиен. М.: Аст, 2017. 752 с.
10. Земская, Е. А. Язык как зеркало современности (словообразовательные заметки). / Е. А. Земская. М.: Институт русского языка им. В.В. Виноградова РАН, 1995. 163 с.

С. С. Сидоров,

Л.К. Ланцова

Саратовский национальный исследовательский государственный
университет имени Н.Г. Чернышевского

УДК 347.78.034

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПЕРЕВОДОВ ПОЭМЫ ДЖ. МИЛЬТОНА «ПОТЕРЯННЫЙ РАЙ» НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Данная статья посвящена сопоставительному анализу двух переводов поэмы Джона Мильтона «Потерянный рай» на русский язык. При исследовании был сделан акцент на стилистические приемы, используемые переводчиками для характеристики персонажей поэмы.

Ключевые слова: художественный перевод, поэтический текст, архаизм, стилистические приёмы, авторский слог.

This article is devoted to the comparative analysis of two translations of John Milton's poem "Paradise Lost" into Russian. The research puts the emphasis on the stylistic means used by the translators for the personages' characterization.

Key words: literary translation, poetic text, archaism, stylistic means, author's style.

Перевод является одним из важнейших компонентов межкультурной и межъязыковой коммуникации. Одним из главных достоинств перевода как процесса межкультурной коммуникации является возможность перевода произведений художественной литературы с одного языка на другой. Зачастую переводные произведения разрабатывали новые языковые и литературные формы, воспитывали широкие круги читателей. На протяжении нескольких прошедших столетий была проделана колоссальная работа по переводу на русский язык произведений античных, средневековых и современных прозаических и поэтических текстов.

Многие учёные – лингвисты посвящают свои труды детальному анализу процесса переводческой деятельности, а также проблем, с которыми может столкнуться переводчик в своей работе. Так, В. В. Сдобников полагает, что от переводчика, прежде всего, требуется: хорошо знать базис переводоведения, или теории перевода; понимать тексты на иностранном языке и уметь разбираться во всех его тонкостях и «подводных камнях»; широко использовать при переводе все богатейшие возможности родного языка, например, принятые в языке словосочетания и словесные обороты; подходить к переводческой работе с творческой точки зрения, правильно связывать и отображать передачу мыслей и эмоций оригинального текста [1, с. 77]. К этому можно добавить также следующее: ни в коем случае не

следует допускать дословность, буквализм и калькирование оригинального текста.

Понятие художественного перевода широко и многогранно. Одно из определений было дано М. Л. Лозинским: художественный перевод - это перевод художественной литературы, т.е. текстов, основная функция которых заключается в художественно-эстетическом или поэтическом воздействии на читателя [2, с. 10]. Основной особенностью текстов художественного перевода является их эстетическая ценность. На первый план выходит функция создания художественного образа, поэтому на переводчике художественного произведения лежит особая задача - воссоздать при переводе то эмоциональное воздействие на читателя, которое намеревался передать своему читателю или слушателю автор оригинала.

Если переводчик имеет дело с поэтическим текстом, то в ходе работы ему предстоит столкнуться с рядом дополнительных проблем. Стихотворный текст – это смысл, сконструированный сложно и многопланово. Как пишет Б.М. Эйхенбаум, все структурные элементы представляют собой наименования одного и того же содержания [3, с. 233]. Основная особенность поэтического текста заключается в том, что членение в нём существенно отличается от членения в прозаическом тексте, которое обычно воспринимается как сплошное текстовое пространство, а также в определённом ритме, выраженном в законах стихосложения - в метрических единицах и в их разнообразных соединениях. Поэтический синтаксис во многом отличается как от обычного разговорного, так и от синтаксиса художественной прозы. В нём гораздо чаще нарушается привычный порядок слов, что считается закономерным. Чтобы поэтический перевод был успешным, переводчику необходимо фактически создать «двойник» оригинала и с полной отдачей включиться в полноценный литературный процесс на языке перевода. Переводчик, прежде всего, сосредоточивается на задаче сохранения максимально близкого идейного содержания произведения и формы как средства выражения данного содержания. Он должен перевести текст так доходчиво для современного читателя, насколько это возможно, но при этом сохранить всю оригинальность и красоту переводимого текста, а также по возможности избегать излишней русификации, особенно если мы имеем в виду перевод классического эпического произведения, такого, как «Потерянный рай» Джона Мильтона [4].

Дж. Мильтона традиционно рассматривают как одного из величайших авторов XVII века. В «Потерянном рае» находит выражение стремление Мильтона к синтезу эпоса, драмы и лирики: эпические картины истории, драматическое изображение судьбы Адама и Евы, страстные лирические

монологи, сливаясь в едином русле, составляют специфику поэтического стиля этого фундаментального произведения Дж. Мильтона. Поэма была переведена на множество языков мира, а первые попытки её перевода на русский язык были предприняты ещё в первой половине XVIII века. С конца XIX века и вплоть до второй половины XX века особой популярностью в России пользовался перевод, выполненный поэтессой О. Н. Чюминой в 1899 году [5]. Очевидно, что его популярность объясняется частичным отказом Чюминой от использования архаичной, церковнославянской лексики, что в то время было языковым новаторством. На сегодняшний день перевод А.А. Штейнберга является самым распространённым и наиболее издаваемым из всех [6]. Это легко объяснимо по той причине, что перевод А.А. Штейнберга является, на наш взгляд, наиболее адаптированным для читателя 21 века, не привыкшего к чтению помпезных эпических форм. С развитием информационного общества и научно-технического прогресса человек всё чаще отказывается от восприятия «тяжёлых» текстов, требующих постоянного внимания, напряжения, навыка концентрации в пользу краткой и незамысловатой формы письма.

Прежде всего, следует обратить внимание на то, как О.Н. Чюмина и А.А. Штейнберг отображают главных героев, их характер и внутренние переживания. Говоря о передаче эмоциональной составляющей поэмы в разных переводах, прежде всего, следует отметить, что А.А. Штейнберг явно допускает большую темпераментность и чувственность в своей версии перевода, в то время как текст в переводе О.Н. Чюминой, носит более отстраненный, повествовательный характер. Следует обратить внимание на отрывок из пятой книги, где Адам и Ева совершают радостную молитву Богу. В этом отрывке А.А. Штейнберг, подчёркивая авторский замысел изображения Бога как существа вечного, всеведущего и вездесущего, использует в отношении его такие гиперболические эпитеты как *первый*, *последний*, *срединный*, *бесконечный*, причём, как и сам Дж. Мильтон, он использует технику перечисления громких титулов для усиления эстетического эффекта. Мы видим, что О.Н. Чюмина не использует этот приём.

Дж. Мильтон (Оригинал)

*Speak yee who best can tell, ye Sons of light,
Angels, for yee behold him, and with songs
And choral symphonies, Day without Night,
Circle his Throne rejoicing, yee in Heav'n,
On Earth joyn all yee Creatures to extoll
Him first, him last, him midst, and without end.*

<p>Перевод А. А. Штейнберга <i>Нет, лучше вы, О Дети Света, — Ангелы, о Нем Поведайте! Творца дано вам зреть Воочию и хором прославлять В симфониях и гимнах, окружив, Ликуя, Божий Трон, в теченье дня Бескрайнего! Все твари на Земле И в Небесах да восхвалят Его! Он первый, Он последний, Он срединный И бесконечный.</i></p>	<p>Перевод О. Н. Чюминой <i>Вы, Ангелы, сыны святые света, Поведайте о Боге. Предстоите Вы с дивными хваленьями Ему. Создателя, который бесконечен, Начало в ком и средоточье мира, Да славят все, кто дышат, на Земле!</i></p>
--	--

В другом случае, в шестой книге, желая эмоционально подчеркнуть мужественный и царственный облик Сына Божьего, Мильтон употребляет по отношению к нему прилагательное *Sovran*, что близко к современному варианту «sovereign». А.А. Штейнберг в своём переводе учитывает этот приём, а О.Н. Чюмина, в свою очередь, его опускает. Кроме того, А.А. Штейнберг использует прием контекстуальной конкретизации при переводе глагола *spake*:

<p>Дж. Мильтон (Оригинал) <i>So spake the Sovran voice...</i></p>	
<p>Перевод А. А. Штейнберга <i>Державный глас умолк...</i></p>	<p>Перевод О.Н. Чюминой <i>Так Божий глас из облака вещал.</i></p>

А.А. Штейнбергу также удаётся более полно передать эмоциональную составляющую поэмы в образе её главного антагониста – Сатаны. В частности, это относится к пафосным речам Сатаны, с которыми он обращается к своим соратникам. Говоря о специфике перевода образа падшего ангела, можно обратить внимание на следующий пример. В отношении Сатаны А.А. Штейнберг вводит новое, эмоционально окрашенное определение *Архивраг*, не употреблявшееся ранее никем из переводчиков, и использует его как соответствие оригинальному *Arch-Fiend* (*fiend – a very cruel person, an evil spirit*), используя прием смыслового развития. Чюмина даёт прямое соответствие – *Дух Зла*.

<p>Мильтон (Оригинал) <i>So stretcht out huge in length the Arch-fiend lay Chain'd on the burning Lake...</i></p>	
<p>Перевод А. А. Штейнберга <i>Так Архивраг разлёгся на волнах, Прикованный к пучине</i></p>	<p>Перевод О.Н. Чюминой <i>Так, распростерт во всю длину свою, Прикованный к пылающей пучине,</i></p>

<i>Дух Зла лежал.</i>

Интересен также перевод гиперболизированного причастия *towring* (*to tower – to be much taller than the people or things around you*) в описании облика Сатаны перед сражением в шестой книге. Здесь А.А. Штейнберг слово заменяет словосочетанием в функции обстоятельства. О.Н. Чюмина, в свою очередь, использует описательный перевод.

Мильтон (Оригинал) <i>...before the cloudie Van, On the rough edge of battel ere it joyn'd, SATAN with vast and haughtie strides advanc't, Came towring, armd in Adamant and Gold.</i>	
Перевод А. А. Штейнберга <i>Пред сумрачным полком передовым, Пока побоище не началось, Широким, гордым шагом, в золотых Доспехах и алмазных, Сатана Прошёл, гигантской уподобясь башне.</i>	Перевод О.Н. Чюминой <i>Когда сошлись на близком расстоянье Два воинства, с престола он восстал И обошел ряды своих бойцов Широкими, надменными шагами.</i>

Заметно, что О.Н. Чюмина, стремясь во что бы то ни стало сохранить архаический формат стиха Мильтона, зачастую пренебрегает оригинальными эстетическими средствами или, наоборот, сохраняет авторский словесный оборот, в то время как А.А. Штейнберг заменяет его лаконичной русскоязычной конструкцией. К примеру, переводя отрывок с описанием ангельского воинства, А.А. Штейнберг прибегает к использованию понятия из древнегреческой мифологии: *Эмпирей – самая высокая часть неба, обиталище богов*. Чюмина пытается быть как можно ближе к оригиналу, к формату эпической поэмы, стараясь передать слог автора.

Мильтон (Оригинал) <i>He ask'd, but all the Heav'nly Quire stood mute, And silence was in Heav'n: on mans behalf Patron or Intercessor none appeerd, Much less that durst upon his own head draw The deadly forfeiture, and ransom set.</i>	
Перевод А. А. Штейнберга <i>Он спросил, но Эмпирей молчал. Небесный хор немотствовал. Никто За Человека выступить не смел, Тем более — вину его принять Смертельную, возмездие навлечь</i>	Перевод О.Н. Чюминой <i>Он спросил, но хор Небесных Духов Безмолвствовал, и тихо было в Небе. Никто принять на голову свою Последствия смертельного греха Не пожелал, явсь за человека</i>

<i>На собственную голову.</i>	<i>Ходатаем.</i>
-------------------------------	------------------

Также следует упомянуть, что в обоих переводах имели место авторские дополнения и нововведения. В частности, А.А. Штейнберг вставляет элемент вольного перевода в один из монологов Сатаны, в котором он критикует царственное положение Бога (*Самодержавный Деспот...*). Этот элемент отсутствует как в авторском тексте, так и в переводе Чюминой.

<p>Мильтон (Оригинал) <i>But he who reigns Monarch in Heav'n, till then as one secure Sat on his Throne, upheld by old repute, Consent or custome, and his Regal State Put forth at full, but still his strength conceal'd, Which tempted our attempt, and wrought our fall.</i></p>	
<p>Перевод А. А. Штейнберга <i>Самодержавный Деспот свой Престол Незыблемым доселе сохранял Лишь в силу громкой славы вековой, Привычки косной и благодаря Обычаю. Наружно окружась Величьем венценосца, он сокрыл Разящую, действительную мощь, И это побудило к мятежу И сокрушило нас.</i></p>	<p>Перевод О.Н. Чюминой <i>Но Тот, Кого зовут Царем Небес, Незыблемо до той поры на троне Сидел Своем, который опирался На древние обычаи и славу. Он царственным величьем поражал, Но мы Его могущества не знали, И это нас, подвигнув на попытку Опасную, собою погубило.</i></p>

Этот элемент тенденциозности в переводе может быть обусловлен влиянием официальной советской идеологии (напомним, что перевод А.А. Штейнберга был выполнен в 1976 году) с её атеизмом и антимонархическим пафосом.

Анализируя эти два перевода, можно сделать вывод, что, несмотря на некоторое сходство, основные различия между ними заключаются в подходах переводчиков к авторскому стилю и ритмике стиха. О.Н. Чюмина стремилась к максимальной идентичности перевода авторскому стилю и особенно старалась передать эпические масштабы произведения. Перевод А.А. Штейнберга отличается относительная простота стиха, он более прагматически адаптирован для современного читателя.

Итак, в переводах А.А. Штейнберга и О.Н. Чюминой есть как общее, так и различное. Оба переводчика нередко используют идентичные приемы,

например, описательный перевод и тропы. Однако архаизмы, которых в тексте Мильтона большое количество, Штейнберг переводит архаизмами, в то время как Чюмина часто их опускает. В тех случаях, где Штейнберг использует прием смыслового развития, Чюмина дает прямое соответствие, стараясь сделать свой перевод как можно ближе к оригиналу.

Несмотря на то, что обоим переводчикам неоднократно приходилось обходить стилистические приемы, использованные Мильтоном, переводить на русский язык в ущерб оригинальному тексту, несмотря на элементы субъективного подхода при переводе, им обоим удалось передать мощь эпической поэмы. Переводчикам нередко приходится жертвовать либо оригинальным стилем во имя сохранения чистоты слога, либо, используя приёмы и тропы родного языка, принести в жертву эпический слог автора. Умение правильно передавать смысл произведения без ущерба для выразительных средств автора является краеугольным камнем всей переводческой деятельности. Дословно точный перевод зачастую не способен воссоздать эмоциональный и эстетический эффект оригинального текста. Отсюда следует, что щепетильность в дословности и эстетический эффект часто находятся в непримиримом противоречии. Несомненно, что переводческая деятельность, прежде всего, базируется на лингвистическом материале, что за гранью переводимых слов и фраз литературный перевод существовать не может и сам по себе процесс переводческой деятельности должен строиться на компетенции в вопросах канонов обоих языков, а также на корректном анализе правил их взаимоотношений.

Список использованной литературы

1. *Сдобников, В. В.* Новые тенденции в переводоведении. / В. В. Сдобников // Казанский вестник молодых учёных. 2018. №4 (7). С. 72-79.
2. *Лозинский, М. Л.* Дантовские чтения. / М. Л. Лозинский, Е. И. Наумов М.: Наука, 1985. 278 с.
3. *Эйхенбаум, Б. М.* О литературе: Работы разных лет. / Б. М. Эйхенбаум М.: Советский писатель, 1987. 540 с.
4. *Milton, J.* Paradise Lost. / J. Milton Penguin Classics, 2014. 456 p.
5. *Мильтон, Дж.* Потерянный Рай. / Дж. Мильтон СПб.: Скорпион, 1911. 517 с.
6. *Мильтон, Дж.* Потерянный Рай. / Дж. Мильтон - М.: Терра Нова, 2018. 640 с.

УДК 37.022

ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДОВ И ТЕХНОЛОГИЙ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

На современном этапе развития целью обучения иностранным языкам в средней школе является достижение учащимися иноязычной коммуникативной компетенции, т. е. способности и реальной готовности школьников осуществлять иноязычное общение и добиваться взаимопонимания с носителями иностранного языка. В работе рассматриваются компоненты коммуникативной компетенции, а также способы и средства ее формирования на уроке иностранного языка.

Ключевые слова: *технологии интерактивного обучения, суть интерактивного обучения, виды интерактивных технологий, методы интерактивного обучения.*

At the present stage of development, the goal of teaching foreign languages at secondary school is to achieve students' foreign language communicative competence, that is, the ability and real readiness of schoolchildren to communicate with others and to speak a foreign language. The article discusses the components of communicative competence, as well as the ways and means of its formation in a foreign language class.

Key words: *interactive teaching technologies, the essence of interactive teaching, types of interactive technologies, interactive teaching methods.*

Многолетний опыт преподавания иностранного языка учителями-практиками доказывает, что организация речевого взаимодействия на уроке с использованием исключительно традиционных форм и методов работы, к сожалению, не всегда удачен. Для наиболее эффективного формирования иноязычной коммуникативной компетенции в настоящее время невозможно обойтись без применения интерактивных приемов и методов. Актуальность исследования в контексте данной темы состоит в том, что наметившийся в последние годы процесс глобализации образовательной среды требует внедрения нового научно-методического обеспечения, нового содержания и методологии профессиональной подготовки специалистов, в том числе их профессионального иноязычного образования.

Цель работы заключается в раскрытии особенностей применения интерактивных форм обучения на уроках иностранного языка. Данная цель подразумевает решение следующих задач: определить сущность и содержание интерактивных методов обучения; выявить особенности процесса формирования иноязычной коммуникативной компетентности.

Смысл интерактивного обучения заключается в том, что учебный процесс построен так, что почти все ученики вовлечены в процесс познания, и имеет возможность понимать и рефлексировать относительно их мыслей и знаний [1, с. 66]. Подобные характеристики способствуют повышению продуктивности обучения иностранному языку [12]. Исключается преобладание определённого участника учебного процесса или определённой идеи. И происходит это обычно в атмосфере доброжелательности и взаимоподдержки, где можно не только приобрести новое знание, а кроме того развить саму мыслительную деятельность, относя ее к более высоким формам сотрудничества и кооперации. В итоге диалогового обучения (что и подразумевает интерактивное обучение) ученики занимаются решением сложных проблем с опорой на анализ проблем и соответственной информации, взвешиванию альтернативных мнений, приятию обдуманых решений, общению с другими людьми, участию в дискуссиях [9].

Задачами интерактивного обучения можно назвать:

- развитие коммуникативных умений и навыков, благодаря чему устанавливается эмоциональный контакт среди обучающихся;
- решение информационных задач, то есть обеспечение нужной информацией обучающихся, которая помогает реализовать деятельность сообща;
- развитие общеучебных умений и навыков (анализ, синтез, постановка целей), с обеспечением решений различных задач;
- обеспечение решений воспитательных задач, что учит работать сообща, и прислушиваться к чужому мнению.

Способ интерактивного обучения - это взаимная работа педагога и учеников в виде учебных игр, с гарантией педагогически эффективного познавательного общения, в рамках которого создаются условия для переживания учениками ситуации успеха в учебной деятельности и взаимообогащения их мотивационной, интеллектуальной, эмоциональной и других сфер [10, с. 169]. Важно четко направить педагога на достижение поставленных учебных целей.

Возрастных ограничений в интерактивном обучении не существует: одинаковые технологии обучения можно применять на всех ступенях [2, с. 80]. Как пример можно взять групповую работу: предотвращает умственную перегрузку, поддерживает работоспособность, снимает усталость. Ученики в таком случае активные, полностью отдаются работе, допускают меньше ошибок в своих высказываниях [11]. Капитан группы – своеобразный помощник учителя, помогающий слабым ученикам [3]. Можно разделить

группы по совершенно разнообразным параметрам. Это поднимает воспитательный характер обучения, вырабатывается чувство ответственности не только за свои собственные знания, но и за успехи одноклассников [13].

Существует технология «Броуновского движения», при которой ученики перемещаются по всему классу и собирают информацию по определенной теме, одновременно отрабатывают разнообразные грамматические конструкции [4, с. 382]. При этой технологии учитель помогает сформулировать вопросы и ответы, наблюдает, чтобы взаимодействие велось на английском языке.

Одной из разновидностей технологий является «Мозговой штурм», в которой ученики сообщают как можно больше вариаций решения какой-либо проблемы [14, с. 268]. По итогам, обучающиеся совместно выбирают наиболее интересные варианты.

«Карусель» - еще один интерактивный метод работы. Суть его состоит в образовании двух колец: внутреннего и внешнего [5, с. 69]. Внутреннее кольцо образуется сидящими учениками, а внешне - каждые 30 секунд меняющимися. В итоге, ученики за несколько минут успевают обсудить несколько тем и убедить собеседника в своей правоте. Этот метод разрешает эффективно отрабатывать всевозможные диалоги.

Прием Jigsaw («ажурная пила»). Работа осуществляется в группах по 4-6 человек для работы с учебным материалом, разбитым на логические и смысловые блоки, где каждый ученик получает тему, в которой становится экспертом. В конце задания, каждый докладывает в своей группе о проделанном исследовании.

Технология составления «ментальной карты» - диаграммы, схемы, которая показывает различные идеи, задачи, тезисы, связанные друг с другом и имеющие какую-то общую проблему [6, с. 14-18].

В заключение необходимо отметить, что большинство интерактивных методов и приемов способствуют выработке коммуникативных умений и навыков, установлению эмоциональных контактов среди обучающихся, обучают командной работе, помогают установить более тесный контакт между учеником и учителем [7, с. 192]. Внедрение интерактивных способов и методов и на уроках иностранных языков снижает нервное напряжение у школьников, помогает изменять формы деятельности, переключает внимание на конкретные вопросы темы занятия [8, с. 126]. В итоге, материал подается значительно качественнее, эффективнее усваивается, и что немаловажно, у школьников возрастает мотивация к изучению иностранного языка.

Список использованной литературы:

1. *Вайсен, Р.* Обучение жизненным навыкам в школах / Р.Вайсен, Дж.Оли, В.Эванс, Дж.Ли, Б.Спрунгер, Д.Пеллаукс, М. Вита-Пресс, 1996, 66 с.
2. *Воронкова, Л.В.* Игровые программы. Аттракционы, шуточные забавы, сюжетно–ролевые игры / Л.В.Воронкова, М, Педагогическое общество России, 2003, 80 с.
3. *Кашина, Е.* Ролевые и лингвистические игры / Е.Кашина, Самара, 1992
4. *Петрусинский, В.В.* Игры - обучение, тренинг, досуг / В.В.Петрусинский, М, Новая школа, 2004, 382 с.
5. *Владимиров, И.К.* Инновационные процессы в школе: организация и управление / И.К.Владимиров, М, 1995, 69 с.
6. *Колесникова, О.А.* Ролевые игры в обучении иностранным языкам / О.А.Колесникова, ИЯШ, 1989, № 4, С. 14–16.
7. *Коньшева, А.В.* Игровой метод в обучении иностранным языкам / А.В. Коньшева, СПб, КАРО, 2006, 192 с.
8. *Кулапов, М.Н.* Практикум: ролевые и деловые игры / М.Н.Кулапов, М, Экзамен, 2003, 126 с.
9. *Курбатова, М.Ю.* Игровые приёмы обучения грамматике английского языка на начальном этапе / М.Ю.Курбатова, ИЯШ, 2006, № 3.
10. *Ливингстоун, К.* Ролевые игры в обучении иностранным языкам / К.Ливингстоун, М, Высшая школа, 1988, 169 с.
11. *Мильруд, Р.П.* Организация ролевой игры на уроке / Р.П. Мильруд, ИЯШ, 1987, № 3.
12. *Никитина, Г.А.* Интрактивность в обучении иностранным языкам как фактор обеспечения продуктивности образовательного процесса / Г.А. Никитина // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации. Материалы докладов VII Международной конференции. Саратов: ИЦ «Наука», 2015. С. 298-304.
13. *Никитина, Г.А.* Коллаборативное обучение как способ формирования иноязычной коммуникативной компетенции / Г.А. Никитина, Е.А. Носова // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации. Материалы докладов VI Международной Интернет-конференции. Саратов: ИЦ «Наука», 2014. С. 293-298.
13. *Пидкасистый, П.И.* Технология игры в обучении и развитии / П.И. Пидкасистый, Ж.С.Хайдаров, М, Роспедагенство, 1996, 268 с.
14. *Тупикова, С.Е.* Исследовательско-проектная деятельность как эффективная форма обучения иностранным языкам в школе / С.Е. Тупикова, Д.И. Сахаутдинова // Организация самостоятельной работы студентов по иностранным языкам. Сборник научно-методических статей преподавателей иностранных языков вузов России. Саратов, 2018. С. 236-240.

**Я.А. Томова,
Г.А. Клименко**

*Саратовский национальный исследовательский государственный
университет имени Н.Г. Чернышевского*

УДК 373.881.1

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ ПРИ РАБОТЕ С АУТЕНТИЧНЫМИ ТЕКСТАМИ

Представленная статья посвящена изучению возможностей технологии развития критического мышления школьников в учебном иноязычном процессе современной средней школы. Автором разрабатывается комплекс упражнений, основанный на различных приемах данной технологии, применяемых при поэтапной работе с аутентичными текстами

Ключевые слова: *критическое мышление, аутентичные тексты, технология развития критического мышления, обучение иностранному языку, навыки чтения.*

The article deals with possible effective outcomes that can be achieved with the technology of learners' critical thinking development in the process of foreign language teaching at secondary school. The authors introduce a set of exercises based on different devices of this technology used while working with authentic texts.

Key words: *critical thinking, authentic texts, technology of critical thinking development, foreign language teaching, reading skills.*

Ускоряющийся ритм жизни, огромные информационные потоки, проблемы, требующие немедленного решения, усложняющиеся профессиональные задачи требуют активного развития таких качеств личности современного профессионала, как мобильность, креативность и самоконтроль, умений самопрезентации и саморегуляции. Поэтому перед современным учителем ставится задача не столько передачи знаний, сколько развития личности, умеющей адекватно воспринимать новую информацию, исследовать ее источник и цели; анализировать различные точки зрения и формулировать свою; уметь находить необходимые знания и проверять отдельные идеи на возможность практического использования [1, с.190]. Многие педагоги-практики в сфере иноязычной деятельности отмечают, что одной из наиболее популярных и эффективных в этом направлении стала технология развития критического мышления посредством чтения аутентичных текстов.

Рассматривая сущность понятия «мышление» с точки зрения педагогики стоит отметить такой психологический аспект как познавательная сторона мышления, заключающаяся в активной переработке имеющейся и

вновь полученной информации, осуществляемой в процессе решения проблем, открытия нового знания. В этом аспекте, мышление рассматривается как система взаимосвязанных друг с другом действий (операций), которые выполняются человеком в процессе его мыслительной деятельности [2, с. 17].

Вслед за Е.Д. Божович, определяем критическое мышление как способность среди множества решений выбирать наиболее оптимальное, аргументировано опровергать ложное, подвергать сомнению эффективные решения [3, с. 10].

К основным признакам критического мышления относим следующие:

- критическое мышление является самостоятельным, носит индивидуальный характер;
- не обязано быть оригинальным;
- стремится к убедительной аргументации;
- есть мышление социальное;
- информация является отправным, но не конечным пунктом критического мышления;
- процесс познания осмысленный, непрерывный и продуктивный [4].

Развитию критического мышления способствуют уроки иностранного языка благодаря разнообразному материалу и интерактивным подходам. Используя технологию развития критического мышления, учитель развивает личность ученика в первую очередь при непосредственном обучении иностранному языку, в результате чего происходит формирование навыков чтения, обеспечивающих комфортные условия для познавательной деятельности и самосовершенствования.

В основе данной технологии лежит базовый дидактический цикл, состоящий из трех этапов: Evocation (вызов) – Realization of Meaning (осмысление новой информации) - Reflection (рефлексия). Каждый этап имеет свои цели и задачи, а также набор характерных приемов, направленных сначала на активизацию деятельности учащихся, а потом на осмысление и обобщение приобретенных знаний.

На первом этапе «вызова» у обучающихся активизируются имевшиеся ранее знания, пробуждается интерес к теме, определяются цели изучения предстоящего учебного материала.

Второй этап - «осмысление» - содержательный, в ходе которого происходит непосредственная работа ученика с текстом, причем работа, направленная, осмысленная. Процесс чтения всегда сопровождается действиями ученика (маркировка, составление таблиц, ведение дневника), которые позволяют отслеживать собственное понимание. При этом понятие

«текст» трактуется весьма широко: это и письменный текст, и речь преподавателя, и видеоматериал.

Третий этап - «рефлексия» - размышления. В процессе рефлексии та информация, которая была новой, становится присвоенной, превращается в собственное знание.

По нашему мнению, именно чтение, являясь рецептивным видом речевой деятельности, предполагает поиск информации в уже готовом речевом сообщении, а не составление последнего. Определяя чтение как процесс восприятия и активной переработки информации, графически закодированной по системе того или иного языка, подчеркнем, что заключительным актом процесса перекодирования информации является понимание прочитанного.

В настоящей работе мы хотели бы остановиться на изучающем чтении, поскольку его результатом мы видим полное и точное понимание основных и второстепенных фактов, содержащихся в тексте. К этому виду чтения прибегают в тех случаях, когда информация, находящаяся в тексте особенно важна для читающего, или интересна ему в профессиональном плане. В этом случае читающий стремится наиболее точно понять и критически осмыслить получаемую информацию. Как правило, предполагается её дальнейшее использование, поэтому в процессе чтения у читающего действует установка на её длительное запоминание.

Конечной целью изучающего чтения является критическая оценка прочитанного, что предполагает высокий уровень развития умений чтения и способности анализировать содержание текста, зависящее не только от уровня владения языком, но и от интеллектуального развития учащегося.

Принимая во внимание возможности анализируемой технологии при обучении чтению, нами был разработан комплекс упражнений, направленных на развитие критического мышления и формирование навыка чтения у школьников среднего возраста.

В качестве примера рассмотрим поэтапную работу над темой “*Types of dwellings*” (Типы жилищ). В УМК “Enjoy English” (Английский с удовольствием) 6 класс, авторов М.З. Биболетовой, О.А. Денисенко, Н.Н. Трубаневой. В учебнике не представлено достаточно материала, который позволил бы не только расширить лексический запас по теме, но и способствовал развитию критического мышления. В связи с этим мы включили в работу над данной темой аутентичный текст “*Types of dwellings in Russia, the UK and the USA*”, размещенный на интернет-портале Englishtopic.ru, на котором представлен большой выбор аутентичных текстов по английскому языку на разные темы.

Разработанная нами система упражнений ориентирована на традиционные этапы работы над текстом:

1) Упражнения предтекстового этапа (этап вызова)

Необходимо отметить, что на предтекстовом этапе с целью пробуждения интереса к теме продуктивно применять упражнения, которые предполагают снятие языковых трудностей, актуализацию имеющихся знаний и стимулирование интереса к новым знаниям.

Exercise 1

Look at the text and read its title: "Types of dwellings in Russia, the UK and the USA". Let's speak about it. What are we going to talk about today? Share your ideas with your classmates, please. Think about every little thing you know about this topic. Write it down. Discuss the theme with your partner and then we'll discuss it all together.

Данное задание основывается на приеме *мозгового штурма*, который представляет собой один из способов поиска новых идей. В ходе выполнения упражнения участники высказывают большое количество предположений, а затем из высказанных идей отбираются наиболее перспективные, удачные, практичные. Его применение способно значительно повысить активность всех школьников, так как в работу включаются все ребята. В ходе работы дети получают возможность продемонстрировать свои знания, а также учатся коротко и максимально четко выражать свои мысли, анализировать их.

Exercise 2

Write down the key word in the middle of your papers. Then write down the words which come to your mind when you hear the key word (around it). Do the same with these words. Thus, there we will have the associative chains.

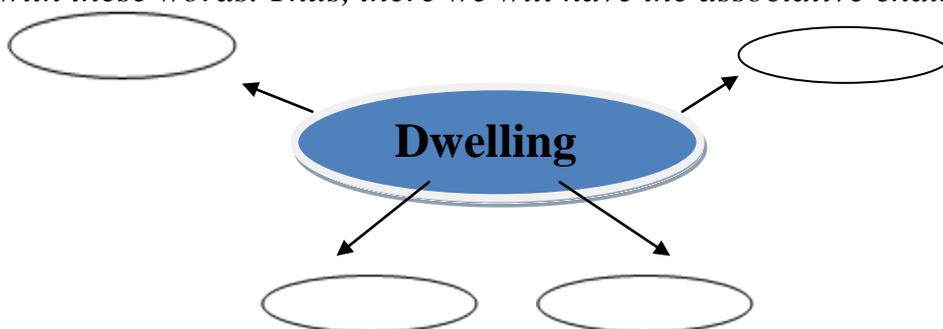


Рисунок 1 - Пример оформления кластера

Основанный на приеме кластера, данный вид задания позволяет учащимся высказывать и фиксировать имеющиеся по теме знания, свои предположения и ассоциации. Он служит для стимулирования познавательной деятельности школьников, мотивации к размышлению до начала чтения текста.

2) Упражнения текстового этапа (этап осмысления)

В качестве следующего действия нашей поэтапной работы с аутентичным текстом представлено индивидуальное прочтение части текста “Types of dwellings in Russia, the UK and the USA” каждым учащимся, с целью детального осмысления текста.

Данный этап сводится к контролю степени понимания прочитанного и навыков чтения, а также к умению использовать прочитанный материал. На текстовом этапе необходимо проконтролировать степень сформированности различных языковых навыков и речевых умений; продолжить формирование соответствующих навыков и умений.

Приведем пример аутентичного текста:

“Types of dwellings in Russia, the UK and the USA”

The type of dwelling depends on climate, family income and weather you live in a city or in the countryside. In Russia the most common type of accommodation is a flat in a block of flats. A block of flats is a multi-storied building with all modern conveniences and it is not very expensive. Many people in our country also have summer houses which can be different. Common people usually have a single-storied wooden or brick house but wealthy people can afford to build a two-storied or even three-storied cottage.

Exercise 3

Now let’s mark the text with the special sign in such a way: (V) I know that; (+) this is new information for me; (-) I thought differently, it is contrary to what I knew; (?) this is incomprehensible to me, I need explanations.

V	+	-	?
cottage	detached house	apartment	bedsitter

За основу в данном упражнении взят один из приемов технологии развития критического мышления - ИНСЕРТ. Оно позволяет выделить из текста важные абзацы и предложения. На полях текста учащиеся отмечают специальными значками то, что они уже знают; то, что явилось новым; то, что идет вразрез с их знанием и то, что требует уточнений, пояснений. Таблица, составленная после прочтения, анализируется в ходе урока, и дети возвращаются к ней уже на стадии рефлексии.

После предложенного упражнения, у учащихся остались вопросы, на которые они должны получить ответы. На этом этапе целесообразно предложить им следующий вид упражнений, основанный на приеме «тонких и толстых» вопросов.

Exercise 4

From the previous exercise I understood that you haven’t realized the meaning of the whole text. Let’s try to fix it. Your task is to create the table. In one

table column you should ask an easy question, e.g. «Is the bedsitter the same as the studio?»; in the other column ask a difficult question, e.g. «What is the difference between a flat and an apartment?» Then ask your classmates these questions and get the answers.

<i>Тонкие вопросы</i>	<i>Толстые вопросы</i>
<i>Is the bedsitter the same as the studio?</i>	<i>What is the difference between a flat and an apartment?</i>
<i>Where are cottages built?</i>	<i>Do you agree that semi-detached houses are more comfortable than flats? Why?</i>

Данное упражнение помогает учащимся лучше понять смысл текста, вовлечь в процесс обсуждения каждого ученика, вспомнить типы вопросов и успешно задать их. Посредством работы в формате ответов на вопросы, учащиеся вступают в обсуждение проблемы, что способствует активизации их познавательной деятельности, развитию мышления, языковой памяти, наблюдательности и внимания.

3) Упражнения послетекстового этапа (этап рефлексии)

Послетекстовые задания предназначены для проверки понимания прочитанного, для контроля степени сформированности умений чтения и возможного использования полученной информации.

Exercise 5

It's time to continue making our cluster. Now, when you know more about types of dwelling, let's finish the cluster. Your home task is to make up a story orally using the cluster.

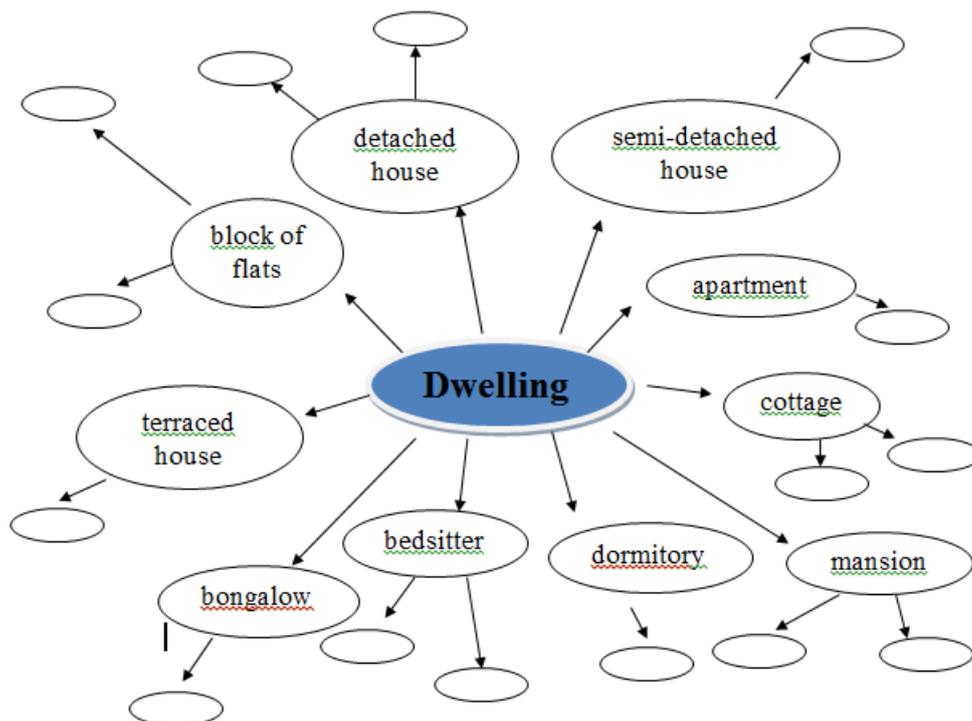


Рисунок 2 - Кластер для домашнего задания по теме «Types of dwellings»

Рефлексивно-творческим этапом в работе с аутентичным текстом считаем подготовку к беседе по теме текста, на основе которого составлен кластер. Положительно оценивается рассказ объемом 6 и более предложений. Рассказ объемом менее 5 предложений оценивается на неудовлетворительную оценку.

Заключительным заданием, направленным на проверку лексических навыков и умений, а также выявление эффективности технологии поэтапной работы по развитию критического мышления на основе аутентичных текстов становится устный рассказ по представленному выше (см. Рис. 2).

Таким образом, следует отметить, что ориентация на технологию развития критического мышления при создании комплекса упражнений способствует развитию не только навыков чтения у учащихся, но и способности ставить новые вопросы, вырабатывать убедительные аргументы, принимать независимые взвешенные решения.

Также учащиеся овладевают различными способами интегрирования информации, учатся вырабатывать собственное мнение на основе осмысления различного опыта, идей и представлений, строить умозаключения и логические цепи доказательств, выражать свои мысли ясно, уверенно и корректно по отношению к окружающим.

Список использованной литературы:

1. *Клименко, Г.А.* Использование мотивационных стратегий в процессе обучения студентов педагогических специальностей / Г.А. Клименко // Язык и мир изучаемого языка: сб. науч. ст., вып. 6. Саратов: ССЭИ (филиал) РЭУ им. Г. В. Плеханова, 2015. 280 с. С. 189-192
2. *Муштавинская, И. В.* Технология развития критического мышления: научно-методическое осмысление / И. В. Муштавинская // Методист. 2002. № 2. С. 16-20.
3. *Божович, Е.Д.* Связи личностных качеств школьников и проявлений субъектности в учении (к постановке проблемы) / Е.Д. Божович // Личностный ресурс субъекта труда в изменяющейся России: Материалы IV Международной научно-практической конференции. 2015. С. 9-14.
4. *Бахольская, Н. А.* К вопросу о развитии критического мышления старшеклассников. 2016 [Электронный ресурс] / Н. А. Бахольская, А. А. Хасенова, Г.А. Власова, В. С. Стреляева // Мир науки. 2016, Том 4, номер 3. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/22PDMN316.pdf> (дата обращения: 10.04.2019). Загл. с экрана. Яз. рус.

**С. Л. Тронина,
О.А. Шендакова**

*Саратовский национальный исследовательский государственный
университет имени Н.Г. Чернышевского*

УДК 81`42: 373.3

РЕЧЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ УЧИТЕЛЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА МЛАДШИХ КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В данной статье рассматривается организация речевого поведения учителя английского языка начальной школы, а также проводится анализ речевых тактик, реализующих стратегии адресанта, и средств установления контакта с адресатом. В процессе исследования установлено, что основные параметры речевого поведения учителя в начальной школе определяются рядом речевых тактик, типами стереотипных высказываний, приемами диалогизации и коллективного монолога.

Ключевые слова: *адресат, адресант, речевая стратегия, речевая тактика, педагогический дискурс.*

The article considers lower secondary school English teacher's speech behavior and provides a detailed analysis of the addresser's speech strategies and means of establishing contact with the addressee. The results reveal that the teacher's speech behavior is determined by a number of speech tactics, types of stereotypical utterances, dialogue and collective monologue techniques.

Key words: *addresser, addressee, speech strategy, speech tactic, pedagogical discourse.*

В настоящее время особое внимание ученых обращено к изучению педагогического дискурса с позиции коммуникативной лингвистики. В связи с этим дискурс рассматривается через призму языковых и неязыковых факторов, исследуются конситуация в целом, в основе которой лежит речевая деятельность коммуниканта.

Отмечается, что «эффективная речевая деятельность и речевое поведение учителя в контексте педагогического общения могут служить проявлением коммуникативной компетентности педагога» [1, с. 14]. Очевидно, что речевое поведение учителя на уроке, особенно в начальной школе, имеет важное воспитательное и обучающее значение [2].

В процессе разработки теоретической базы исследования описаны следующие стратегии речи учителя: императивная, информативная и коммуникативно-регулирующая. По результатам анализа материала исследования, в качестве которого были взяты видеозаписи уроков английского языка в младших классах, выявлены речевые тактики учителя английского языка начальной школы, реализующие вышеприведенные стратегии. Так, императивная стратегия представлена тактиками установления речевого контакта, активизации умственной деятельности,

тактикой поддержки внимания и регулирующей тактикой. Информативная стратегия реализуется посредством тактик активизации физической и умственной деятельности, установления речевого контакта, тактики оценки действий учащихся и тактики уточнения и объяснения. Коммуникативно-регулирующая стратегия осуществляется с помощью тактики поддержания речевого контакта, тактики установления речевого контакта и тактики прерывания речевого контакта.

По итогам исследования в большинстве случаев учитель, являющийся адресантом педагогического дискурса, использует императивную и коммуникативно-регулирующую стратегии. Это объясняется необходимостью постоянного привлечения внимания аудитории и смены деятельности на занятии. Информативная стратегия используется адресатом в меньшей степени, поскольку учащиеся, выступающие в роли недистанцированного группового адресата, не могут поддерживать длительный вербальный контакт с адресантом, и на начальном этапе у них еще не сформированы необходимые навыки.

Результаты исследования показали, что наибольшей частотностью использования отличается тактика активизации физической и умственной деятельности. Объяснение тому видим в следующем: в настоящее время к учителю английского языка предъявляется ряд требований, при выполнении которых учитель должен максимально сфокусировать организацию своей речевой деятельности на процессе мотивации учащихся к изучению иностранного языка.

Итак, данная тактика используется зачастую при направлении внимания детей на тему урока, например:

Look at the board.

Can you guess the theme of our lesson?

Who will go to the board to match these pictures? (Яременко М. В.)

Следующей тактикой является тактика уточнения и объяснения, реализующая основную задачу учителя на уроке - довести информацию до адресата, побудить его к действиям. Например:

What other seasons do you know? Try to think!

Which words have you written out? (Гусева О.Е.)

К регулятивной тактике учитель прибегает при необходимости скорректировать ход урока, осуществить контроль за работой учеников. Например:

And now we will play a game. (Гусева О.Е.)

Please, look at exercise 7. (Кельгина М. А.)

Тактика установления речевого контакта, как правило, имеет организационный характер и используется на начальном этапе урока.

Hello everyone!

Sit down, please. (Фокина С. Л.)

В настоящем исследовании мы совершаем попытку разграничить типы стереотипных высказываний учителя на уроке и провести их лингвистический анализ. По результатам исследования наиболее частотными являются побудительные высказывания, составляющие 68% от общего количества высказываний адресанта.

Побудительные типы высказываний, формирующие основные стратегии, преобладают в речи адресанта, поскольку учитель сосредоточен на процессе удерживания внимания адресата. Например:

Well done!

Let's write it down.

Open your student's book. (Яременко М.В.)

Вопросительные высказывания составляют 32% и в большинстве случаев носят фатический характер, цель которых - регулирование учебного процесса, установление, поддержание или прерывание контакта, выражение оценки речевым действиям адресата. Например:

How are you? Are you ready?

Shall I give you a more complicated task? (Галкина И.М.)

Следующей лингвистической особенностью речевого поведения учителя на уроке английского языка является постоянное вступление в диалог с учениками на занятии. Диалогические реплики в речи учителя подразделяются на стандартные и нестандартные, применяемые на стандартном и нестандартном уроке.

Наиболее частотными стандартными репликами учителя во время ответа ученика являются следующие реплики.

1. Выражающие оценку качества ответа:

Right; Wrong; True; False. (Галкина И.М.)

2. Выражающие согласие:

Okay; Good; Well; Excellent. (Шилова Е.А.)

Реплика *Okay* выражает как согласие учителя, так и одобрение.

3. Однословная реплика-замечание *so* является самой частотной в речи учителя английского языка. Как правило, она указывает на смену деятельности, ее начало или конец:

Now look at the board. So, write down the following words. Write down the theme. (Костова А.Н.)

Нестандартная форма урока побуждают учителя к нестандартному началу и окончанию урока. Здесь нестандартные реплики используются для:

- 1) определения настроения в начале урока:

Hello children! So, today we are going to go on a trip. (Крылова Е.Ю.);

- 2) замены прощания формулой конца коммуникативного действия в завершение урока, когда дается домашнее задание:

So, see you tomorrow. Your home task is on the board. (Темирканова М.А.);

- 3) обращения к учащимся:

Children! Students! Girls and boys. (Колесникова Е.А.)

Однако интенсивный вербальный контакт с адресатом достигается не только посредством диалога, но и с помощью коллективного монолога. Материалом для коллективного воспроизведения стихотворных произведений вместе с учителем на занятиях по английскому языку в младшей школе служат детские стихотворения и детские песни на английском языке. Во-первых, стихи, песни – это тот текстовый материал, который легко воспроизвести коллективно, так как он имеет ритм и рифму. Во-вторых, учитель легко устанавливает или восстанавливает прерванный контакт посредством коллективного монолога на уроке английского языка. В-третьих, стихи, песни – это тот текстовый материал, который дети любят, который им интересен, а, следовательно, работа с ними положительно эмоционально окрашена для ученика, что в значительной степени улучшает речевое взаимодействие адресанта с адресатом. В-четвертых, аутентичный литературный или фольклорный материал способствует постижению языка в контексте культур [3, с. 43]. Немаловажную помощь в этом может оказать использование аутентичных образцов музыкального, в частности, песенного творчества на уроках [4, с. 23].

В процессе проведения исследования приемов диалогизации и коллективного монолога в период прохождения педагогической практики в Лицее № 37 г. Саратова в октябре 2018 года мы использовали стихотворный и песенный материал для эффективного установления контакта на иностранном языке с учащимися младших классов. Преимущество данного материала состояло в том, что его учитель-практикант мог применять в начале и в завершении урока как средство установления и завершения контакта с адресатом.

Например, с помощью стихотворения по теме «*Любимое время года*», дети участвовали в коллективном монологе: «*spring, summer, autumn, winter*» (*Kidsinglish.ru*) в начале урока и впоследствии вступали в активный диалог с учителем. Для регуляции вербальной активности адресанта и адресата на уроке проводились физкультминутки в стихотворной форме, что также служило более успешному речевому взаимодействию коммуникантов. После применения приема коллективного монолога на основе аутентичного материала процентное содержание диалогических реплик учащихся увеличивалось в среднем на 20-25 % в каждой группе учащихся, где проводились занятия учителем-практикантом.

Заклучим, что характер недистанцированного группового адресата предопределяет разнообразие тактик и приемов, используемых адресантом. Основные параметры речевого поведения учителя английского языка начальных классов определяются речевыми тактиками, типами стереотипных высказываний, формирующими основные стратегии и тактики адресанта, а также приемами диалогизации и коллективного монолога.

Перспективы исследования педагогического дискурса мы видим в изучении культуры речи учителя английского языка, гендерных различий в его речевом поведении, а также деструкций речевого поведения учителя на уроке.

Список использованной литературы:

1. *Никитина, Г.А.* Формирование профессиональной коммуникативной компетенции будущего учителя / Г.А. Никитина. Саратов: изд-во Саратовского университета, 2016. 112 с.
2. *Никитина, Г.А.* Формирование речевого поведения будущего учителя / Г.А. Никитина. диссер.... канд. пед. наук. Саратов, 2004. 238 с.
3. *Кубрякова, Е. С.* Человеческий фактор в языке. Язык и порождение речи / Е. С. Кубрякова, А.М. Шахнарович. М.: Наука, 1991. 238 с.
4. *Одинцов, В. В.* Речевые формы популяризации. / В. В. Одинцов. М.: Знание, 2015. 29 с.

Список источников текстовых примеров:

1. *Кельгина М.-А.* Ю. Всероссийский конкурс «Учитель года России 2018» [Электронный ресурс] URL: <https://www.youtube.com/watch?v=NPM2T0YxaqI> (дата обращения: 26.12.2018). - Загл. с экрана. - Яз рус.
2. *Гусева О. Е.* Открытый урок английского языка для 4 класса. Тема урока "My room" [Электронный ресурс] URL: <https://www.youtube.com/watch?v=DUpotTBRhio> (дата обращения: 21.03.2019). - Загл. с экрана. - Яз рус.
3. *Яременко М. В.* Открытый урок английского языка в 3 классе [Электронный ресурс] URL: <https://www.youtube.com/watch?v=ULZdxOgjMP8> (дата обращения: 30.05.2019). - Загл. с экрана. - Яз рус.
4. *Темирканова М. А.* Всероссийский конкурс «Учитель года России 2016» Выступление в Совете Федерации о Ельцин Центре [Электронный ресурс] URL: <https://www.youtube.com/watch?v=t8rlA5Vr3Fs> (дата обращения: 19.11.2018). - Загл. с экрана. - Яз рус.
5. *Фокина С.Л.* Открытый урок по английскому языку в 3 классе на тему: «Здоровая пища» («Healthy food») [Электронный ресурс] URL: <https://www.youtube.com/watch?v=dqdjwkOGtPI> (дата обращения: 27.05.2019). - Загл. с экрана. - Яз рус.
6. *Галкина И.М.* Открытый урок английского языка на тему "What time is it?"

[Электронный ресурс] URL: <https://www.youtube.com/watch?v=YnItugLqstc> (дата обращения: 02.11.2018). - Загл. с экрана. - Яз рус.

7. Крылова Е. Ю. Всероссийский конкурс «Учитель года России 2017» [Электронный ресурс] URL: https://www.youtube.com/watch?v=KYe6-gvB_W0 (дата обращения: 17.11.2018). - Загл. с экрана. - Яз рус.

8. Костова А. Н. Всероссийский конкурс «Учитель года России 2015» в номинации «Опыт» [Электронный ресурс] URL: <https://www.youtube.com/watch?v=NvLVXOf6tPk> (дата обращения: 5.01.2019). - Загл. с экрана. - Яз рус.

9. Шилова Е. А. Всероссийский конкурс «Учитель года России 2014» [Электронный ресурс] URL: <https://www.youtube.com/watch?v=zX1bWok-qRU> (дата обращения: 3.12.2018). - Загл. с экрана. - Яз рус.

**Н.Ю.Трошина,
А.И. Матяшевская**
*Саратовский национальный исследовательский государственный
университет имени Н.Г. Чернышевского*

УДК 811.111'24

ПРИЁМЫ РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В АМЕРИКАНСКОМ СУДЕ

На материале судебных заседаний по делу Кейси Энтони в статье анализируются некоторые особенности американского судебного дискурса. Результаты исследования могут использоваться для формирования иноязычной коммуникативной компетентности студентов юридических направлений.

Ключевые слова: *судебный дискурс, эффективность коммуникации, коммуникативная компетентность.*

Based on the Casey Anthony trial, the article investigates some features of US legal discourse. The findings might be useful for improving law students' communicative competence.

Key words: *legal discourse, effective communication, communicative competence.*

Как известно, судебный дискурс является разновидностью юридического дискурса — коммуникации в рамках судебного заседания [1]. В данном случае в качестве цели коммуникации выступает решение возникшего правового конфликта с опорой на нормы закона. Жанровое пространство судебного дискурса весьма своеобразно ввиду различий между системами судопроизводства разных стран. Американский судебный дискурс обладает рядом специфических черт, которые вызывают интерес современных лингвистов [2; 3]. Анализируя компоненты и этапы американского уголовного судопроизводства, К.А. Устинова выделяет в нем

3 типа жанров: процедуральные (составление судебных документов и отбор присяжных), следственно-соревновательные (вступительные заявления сторон, допрос, исследование доказательств, завершающие заявления сторон), судотворческие (напутственное слово присяжным, вынесение вердикта присяжных, судебный приговор) [4].

Исследователи уделяют особое внимание монологам обвинителей и защитников [5; 6]. Структура и содержание судебного выступления определены целью выступающей стороны, ее позицией и ролью в процессе. Государственное обвинение на процессе представлено прокурором, основной задачей которого, по мнению Е.Е. Подголина, является защита граждан от нарушения их прав и ложного обвинения [7]. Прокурор определяет степень общественной опасности совершенного преступления, анализирует собранные доказательства и дает им соответствующую правовую оценку. Его основная цель — доказать выдвинутое государством обвинение, то есть, подтвердить что подсудимый виновен во вменяемом ему судом деянии, и продемонстрировать несостоятельность доводов защиты. По мнению И.М. Кисенишского, сторона защиты должна помочь суду в объективном рассмотрении обстоятельств дела и представленных обвинением доказательств [8]. По сути, речи обвинителя и защитника имеют единую цель — установление истины по делу и вынесение законного решения.

Чем убедительнее будут аргументы сторон, тем большее влияние они окажут на конечный вердикт присяжных заседателей и судьи, поэтому важнейшей характеристикой речи обвинителя и защитника считается качество речи. Согласно Е.А. Матвиенко, аргументированность и эмоциональность речи способствует лучшему пониманию норм закона и морали всеми участниками судебного заседания [9]. Речь стороны обвинения или защиты должна сразу же привлечь внимание участников процесса, помочь им воссоздать четкую картину произошедшего: хотя речи прокурора и адвоката по своей форме являются монологом, они обладают ярко выраженной диалогичностью.

Можно выделить общие композиционные этапы в речах прокурора и адвоката: привлечение внимания присяжных, представление и характеристика доказательств, изложение своей точки зрения на произошедшее, обращение к присяжным заседателям с выражением мнения о возможной мере наказания. Кроме того, основными чертами успешного судебного дискурса следует признать убедительность, логическую последовательность и доказательность аргументов.

Роли защитника и обвинителя в судебном заседании четко регламентированы нормами закона. Основной целью противоположных сторон является убеждение всех участников процесса в собственной версии

произошедшего. Далее кратко рассмотрим стратегии обвинения и защиты на примере дела Кейси Энтони, обвинённой в убийстве малолетней дочери. Одним из важных компонентом стратегии обвинения по данному делу является подчёркивание полного безразличия девушки к воспитанию собственного ребенка, что, в конечном итоге, и привело к трагическим последствиям: *So those were Casey's choices: the life that she wanted or the life that she had and as hard as it is for anyone to imagine she had to choose between sacrificing two things: the first was her dreams and the life she wanted and the second was her child and we'd submit to you the evidence in this case shows that the choice she made was her child.* Наибольшее влияние на аудиторию оказывается путем противопоставления счастливой беззаботной жизни подсудимой до рождения дочери и многочисленных проблем, с которыми она столкнулась в роли молодой матери. Обвинитель подчеркивает сложность понимания взглядов и жизненных приоритетов подсудимой обычным человеком. Обещание подтвердить исходную версию многочисленными доказательствами дополнительно нагнетает негативное отношение присяжных к чудовищному поступку подсудимой.

Одним из универсальных средств воздействия в публичной речи является оценочность: прокурор не просто дает характеристику показаниям и действиям подсудимой, он эмоционально характеризует ее поразительное умение лгать и изворачиваться: *It is absolutely amazing how nimble Casey Anthony's mind is in the ability to come up with an appropriate and believable lie in an instant.* Сочетание средств эмоционального воздействия с непосредственным обращением к присяжным позволяет обвинителю сформировать у них крайне негативное восприятие подсудимой: *She's actually got an amazing memory I mean imagine being able to remember the lies you told a year ago and incorporate that into a new lie, it's really quite impressive.*

В следующем отрывке прокурор смещает фокус внимания в сторону жертвы: он подробно описывает благополучную, наполненную всеми мылимыми детскими радостями жизнь окружённого заботой любящих бабушки и дедушки ребёнка, в результате чего у присяжных создается реалистичная визуальная картинка его возможного будущего, которому помешало убийство: *Caylee Anthony was born on August, 9th of 2005. Caylee lived nearly every day of her life on quiet residential street in Orlando. Her dotting grandparents George and Cindy Anthony filled her room with toys. Cayley's room was decorated with every imaginable Winnie-the-Pooh item available. In the back yard of George and Cindy Anthony's home was every little girls dream.*

Оказание влияния на вердикт присяжных в реальном судебном процессе достигается путем представления соответствующих выбранной

линии защиты доказательств в сочетании с указанием на некорректность аргументов обвинения. В деле Кейси Энтони адвокат намеренно обращает внимание коллегии на нежелание прокурора всесторонне и беспристрастно изучить улики при выдвижении собственной версии преступления: *That's why this case turned out the way it did — partially because law enforcement didn't want to keep their eyes open, didn't want to look at every possible alternative, didn't want to consider that there was something wrong with this girl. Instead they had a murder case and that was it, that was all they were interested in — it was evidence of murder, there's nothing sexy about a drowning, there's nothing interesting about a drowning and they didn't care.* При помощи устойчивых выражений и эмоционально окрашенных параллельных конструкций подчеркивается абсолютная незаинтересованность стороны обвинения в поиске реального преступника.

В деле Кейси Энтони адвокат старается отвлечь присяжных от личности подсудимой, заостряя их внимание на одном из важнейших моментов уголовного дела — способе убийства её дочери Кейли Энтони, который так и не удалось точно установить: *Here we are at the end of our journey and I have to tell you that I probably think you have more questions than you have answers <...> The one question that will never be answered, the key question in this case that will never be answered, it can never be proven and that is how did Caylee die.* Прямое обращение к коллегии присяжных сопровождается указанием на наличие в деле целого ряда невыясненных обстоятельств. Адвокат последовательно подрывает доверие к представленным ранее доказательствам виновности подсудимой: *If you look at all of these people and give them the credibility that they deserve, you still have an abundant of people who did not smell something — this is a reasonable doubt, when you have this many people, this many people who are telling you a certain thing, you have to have some doubt.* В данном случае защитник открыто выражает свои сомнения в версии обвинения.

После нагнетания негативного фона обвинителем перед стороной защиты стоит непростая задача по его нейтрализации, чему успешно способствует положительное описание подсудимой: *Casey was an excellent mother, she took care of Caylee. That child never went without food, without clothing, without shelter. You won't hear a single person come up here and testify how she was neglected or abused. There's no broken bones, there's no trips to the hospital, there's no moment that would help you determine that this child was abused or anything but loved by all members of the family, especially her mother.* Говоря о том, что подсудимая была хорошей матерью, адвокат использует утвердительные, не допускающие оговорки высказывания, подчёркивая наличие в доме матери всех необходимых для ребёнка условий.

Следует подчеркнуть, что на решение присяжных оказывают значительное влияние не только установленные факты и улики, но и успешность сторон обвинения и защиты в предоставлении доказательств, отстаивании выбранной ими версии произошедшего. Анализ показал, что взаимодействие противоположных сторон в процессе носит состязательный характер, при этом основной задачей является оказание целенаправленного воздействия на присяжных заседателей в соответствии с позицией каждой из сторон. Ораторское мастерство дает официальным представителям сторон обширные возможности для речевого манипулирования. Можно с уверенностью утверждать, что успешность его реализации влияет не только на исход дела, но и, как следствие, на человеческие судьбы.

Список использованной литературы:

1. Устинова, К. А. Институциональные признаки судебного дискурса / К.А. Устинова // Вестник Челябинского университета. 2011. № 33 (248). С. 125-127.
2. Катермина, В. В. Механизмы суггестивного воздействия в юридическом дискурсе / В.В. Катермина, Т.С. Сафронова // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. 2017. Т. 16. № 3. С. 142-152.
3. Матяшевская, А. И. Эффективность убеждающей коммуникации прокурора и адвоката в суде присяжных / А.И. Матяшевская // Романо-германская филология: Межвуз. сб. науч. тр. Вып.9 Саратов: ООО Издательский Центр «Наука». 2019. С. 1-7.
4. Устинова, К. А. Специфика жанрового пространства российского и американского дискурса уголовного судопроизводства / К.А. Устинова // Научное мнение. 2014. № 6. С. 130-136.
5. Сафронова, Т. С. Особенности суггестивного воздействия во вступительной речи адвоката (на материале английского языка) / Т.С. Сафронова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. №6-2 (72). С. 149-152.
6. Сафронова, Т. С. Особенности суггестивного воздействия во вступительной речи прокуроров (на материале английского языка) / Т.С. Сафронова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 6-1 (72). С. 136-141.
7. Подголин, Е. Е. Тактика следственных действий / Е. Е. Подголин. Л.: Изд-во Прокуратуры СССР, 1986. 86 с.
8. Кисенишский, И. М. Судебные речи по уголовным делам: процессы, защита, законность. / И.М. Кисенишский. М., 1991. 320 с.
9. Матвиенко, Е. А. Судебная речь. / Е.А. Матвиенко. Минск, 1972. 256 с.

**А.В. Турцева,
Г.А. Клименко**

*Саратовский национальный исследовательский государственный
университет имени Н.Г. Чернышевского*

УДК 373.3

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ КРУЖКОВОЙ РАБОТЫ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В данной статье рассматриваются вопросы формирования социокультурной компетенции в начальной школе; акцентируется роль и функционал внеурочной деятельности в процессе ее формирования; освещается ход и результаты опытно-экспериментальной работы языкового кружка интегрированного в процесс иноязычного обучения.

Ключевые слова: *социокультурная компетенция, начальная школа, внеурочная деятельность, кружковая работа.*

The article highlights the questions of forming socio-cultural competence at primary school; focuses on the role and functions of extracurricular activity in the process of its formation; describes the progress and results of experimental work of the English speaking club integrated into ELT.

Key words: *socio-cultural competence, primary school, extracurricular activity, English speaking club.*

Характерной чертой современной системы образования является концепция непрерывного образования, предъявляющая требования к обеспечению нового качества образования, реализуемого в рамках содержания российского образования и его структуры.

Четырехлетняя начальная школа является первой ступенью современной школы с обновленным содержанием образования. Перед новой школой ставятся задачи, отвечающие мировым тенденциям развития образования, такие, например, как повышение требований к общей культуре, формирование готовности к межнациональному и межкультурному взаимодействию и сотрудничеству. Вместе с тем, по мнению Клименко Г.А., школа должна быть открытой и дружелюбной информационно-образовательной средой, способной развивать и отрабатывать полученные навыки, сформировать личность учащегося, раскрыть таланты и умения [1, с.124].

В этой связи, одной из основных целей обучения иностранному языку в настоящее время является формирование у учащихся социокультурной компетенции, позволяющей им участвовать в диалоге на изучаемом языке в естественной среде.

Вслед за И.А. Зимней рассматриваем социокультурную компетенцию как комплексное явление, которое состоит из лингвострановедческого, социолингвистического, социально-психологического и культурологического компонентов [2, с. 20]. Социокультурная компетенция подразумевает знакомство учащегося с национально-культурной спецификой речевого поведения и способностью пользоваться теми элементами социокультурного контекста, которые релевантны для порождения и восприятия речи с точки зрения носителей языка: обычаи, правила, нормы, социальные условности, ритуалы, социальные стереотипы, страноведческие знания.

Формирование социокультурной компетенции проходит в три этапа и охватывает следующие приемы.

Первый этап формирования – начальная школа (1-4 классы). Характеризуется этноцентризмом, под которым понимаем получение багажа знаний о культуре другой страны. К традиционным приемам формирования социокультурной компетенции относится прием имитации (имитация традиций, имитация ситуаций).

Второй этап формирования – средняя школа (5-8 классы). Характеризуется культурой самоопределения. Основными формами организации деятельности обучающихся на данном этапе являются всевозможные конкурсы, форумы, проектная деятельность.

Третий этап формирования – старшая школа (8-11 классы). Направлен на диалог культур. Данный этап характеризуется организацией научно-исследовательской деятельности и международных проектов.

В рамках настоящей статьи пристально рассмотрим первый этап формирования социокультурной компетенции. Как уже отмечалось, на младшей ступени обучения иностранным языкам основным приемом является имитация: имитация традиций (отмечание праздников и воспроизведение национальных традиций, создание костюмов, рисунков, поздравительных открыток); имитация ситуаций общения (ответы на вопросы зарубежного сверстника, составление диалога). Эффективными также представляются приемы демонстрации иллюстраций, разучивания песен, стихов, творческая проектная деятельность (без включения исследовательской).

Уроки социокультурной направленности вызывают у обучающихся младших классов особый интерес и даже потребность в дальнейшем самостоятельном изучении страноведческого материала, ведь именно он служит опорой для мотивации обучающихся.

Внеурочная работа, в свою очередь, помогает выйти за рамки традиционного урока и использовать английский язык, как средство развития творческих способностей каждого ребенка, его коммуникативных навыков и

умений, расширить представление о странах изучаемого языка, воспитать уважительное отношение к их культуре. Любая внеурочная работа с детьми - дело очень увлекательное и полезное. Учитывая имитационные способности детей в освоении иностранного языка, их природную любознательность и потребность в познании нового, целесообразно использовать страноведческий и языковой материал как в урочное, так и внеурочное время.

Групповая форма внеурочной деятельности, по нашему мнению, соответствует всем представленным выше критериям и позволяет объединить обучающихся с общими интересами в различные кружки. Кружковая форма организации внеурочной деятельности имеет четкую организационную структуру и постоянный состав учеников и проводится на регулярной основе (среднестатистически 1 раз в неделю). Кружок является одной из форм добровольного объединения учащихся и представляется нам оптимальной формой организации внеурочной деятельности в начальной школе. К основным функциям кружка относим расширение, углубление, компенсацию знаний иностранного языка; приобщение учащихся к разнообразным социокультурным видам деятельности; расширение коммуникативного опыта.

Для подтверждения представленных выше теоретических положений о формировании социокультурной компетенции учащихся начальной школы нами была проведена опытно-экспериментальная работа в ходе производственной педагогической практики в период с 1 сентября по 26 октября 2018-2019 учебного года на базе МОУ «СОШ № 6 г. Саратова». Базисный учебный план ФГОС II НОО предусматривает обязательное изучение иностранного языка со 2 по 4 класс в начальной школе при 2-х часах в неделю. Отбор тематики и проблематики общения во время кружковой работы был осуществлён нами с учётом ФГОС II и ориентирован как на реальные интересы и потребности современных школьников с учетом их возраста, так и на усиление деятельного характера обучения в целом. Именно кружковая работа позволили нам интегрировать знания, полученные в процессе урочного обучения английскому языку, в систему воспитания разносторонней культурной личности младшего школьника.

В педагогическом эксперименте были задействованы школьники 3-их классов вышеназванного образовательного учреждения, которые начали изучать английский язык со 2-го класса. В контрольную группу вошли 12 обучающихся (3 «Б» класс). Количество обучающихся экспериментальной группы составило также 12 человек (3 «А» класс).

Организованный нами кружок «Play and Learn with Tom» («Играем и учимся с Томом») проводился 1 раз в неделю в экспериментальной группе. На этот период нами был составлен план кружковой работы (см. Таб. 1):

Таблица 1 – План кружковой работы

Тема	Количество часов	Виды работ
О себе	2	Просмотр презентации о том, как рассказывают о себе люди в Англии. Ролевая игра «Расскажи мне, кто ты».
Давайте познакомимся	3	Просмотр ролика, как знакомятся люди в Англии. Проведение ролевой игры «Tell me how to say hello».
Еда	2	Просмотр презентации о традиционной еде в Англии. Игра на соотношение еды в Англии и России.
Спорт	2	Просмотр видеоролика о спорте в Англии. Игра на сравнение спорта в Англии и России.
Достопримечательности	3	Просмотр презентации на тему достопримечательностей в Англии. Составление маршрута по Лондону с помощью картинок с видами Лондона.
ИТОГО:	12	

На первом собрании участников кружка состоялось знакомство детей с Томом, вымышленным персонажем, который помогает детям преодолеть психологический и языковой барьеры. Том показал детям, как рассказывают о себе в Англии, и предложил сыграть в игру «*Расскажи мне, кто ты*». Обучающиеся с удовольствием имитировали Тома, рассказывая своим партнерам о себе.

На следующей встрече кружка «*Давайте познакомимся*» вниманию учащихся был представлен видеоролик о том, как принято знакомиться в Англии. После просмотра видеоролика и отработки лексики по теме знакомства, была проведена ролевая игра «*Tell me how to say hello*» в малых группах. Основная цель игры заключалась в выявлении специфики приветствия и зависимости его формы не только от статуса и возраста собеседников, но и от времени суток.

Просмотр презентации по теме «*Традиционная еда в Англии*» позволил ученикам закрепить уже знакомую для них лексику, что повысило эффективность выполнения ряда заданий в игровой форме на соотношение еды и правил этикета в Англии и России.

Презентация видеоролика на тему «*Спорт в Англии*» позволила в игровой форме закрепить представления учащихся о типично английских видах спорта. Последующая серия заданий была направлена на формирование знаний о спорте в Англии и России, основной целью которых было соотнести страну (страны) с видом спорта.

Следующая встреча участников кружка была посвящена теме «*Достопримечательности*». Просмотр презентации о достопримечательностях в Англии, обучающиеся закрепили лексику по изучаемой теме. Далее было предложено составить собственный маршрут по Лондону и объяснить, почему именно так составлен маршрут. Ученикам были предложены определенные картинки с известными достопримечательностями Англии. Их задача состояла в необходимости проложить маршрут к одной из них.

Проведенное итоговое тестирование позволило сделать вывод о том, что в контрольной группе, несмотря на незначительные положительные изменения, уровень сформированности социокультурных знаний и умений остался практически на первоначальном уровне. Динамика формирования социокультурных знаний и умений учащихся экспериментальной группы показывает повышение уровня сформированности социокультурной компетенции в рамках изученных тем. Результаты эксперимента подтверждают нашу гипотезу о том, что интеграция кружковой работы в процесс обучения иностранному языку на начальном этапе способствует повышению эффективности формирования социокультурной компетенции младших школьников.

Список использованной литературы:

1. *Клименко, Г.А.* Профессионально-методическая подготовка будущих учителей иностранного языка / Г.А. Клименко // Языковые и культурные контакты: лингвистический и лингводидактический аспекты. Материалы III Международной научно-практической конференции, 2018. С 123-127
2. *Зимняя, И. А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.

**А.В. Филатова,
И.Г. Вражнова**

*Саратовский национальный исследовательский государственный
университет имени Н.Г. Чернышевского*

УДК 81'371

AIR-MASS MOVEMENT AND ATMOSPHERIC AGENTS AS SOURCE DOMAINS TO METAPHORICALLY REPRESENTED REALITY IN THE ENGLISH LANGUAGE

В статье рассматриваются сферы-источники AIR-MASS MOVEMENT и ATMOSPHERIC AGENTS, а также различные сферы-цели, которые были выявлены в результате анализа метафорических выражений. Анализ данных сфер-источников позволяет сделать вывод о том, как носители языка структурируют и воспринимают действительность. Автор останавливается на различных подходах к изучению метафоры, приводит современные тенденции в изучении метафоры и подробно описывает слоты, принадлежащие сфере-источнику «Elements of nature».

Ключевые слова: *сфера-источник, сфера-цель, слот, погодные явления.*

The article carries out a thorough examination of the AIR-MASS MOVEMENT and ATMOSPHERIC AGENTS source domains and elicits a variety of target domains these natural phenomena are metaphorically projected onto. A careful analysis of the source domains enables us to hypothesise the way native speakers cognise the world around them. The author presents a brief overview of the main trends in metaphor studies and gives a detailed description of the slots belonging to the source domain “Elements of nature”.

Key words: *source domain, target domain, slot, weather phenomena.*

Weather metaphor is believed to be universal because weather phenomena are permeable everywhere. They are thought to be a hindrance one wants to get rid of. That is why the connotations which are attached to these weather phenomena more often than not are negative (for example, *tsunami, storm, blizzard, tornado* – to name a few).

G. Lakoff and M. Johnson have revolutionised the way metaphor was approached by introducing the theory of conceptual metaphor (often abbreviated as CMT in Western linguistics) [1]. The scholars regard conceptual metaphor as a tool whereby individuals cognise reality – contrary to Aristotle’s assertion in «Poetics» that metaphor’s sole function in language boils down to mere decoration or ornament [2]. The American linguists hold that metaphors bear considerable importance to both language and thought. In «Contemporary theory of metaphor» [3], Lakoff proposes the idea of the invariance principle which rules that the image schema structure of the source domain is juxtaposed on the structure of the target domain.

However, a growing amount of evidence suggests that mental metaphors are no longer learned, fixed or universal. D. Casasanto in his work «Hierarchical mental metaphors theory» [4] challenges the Lakoffian notion of the mental metaphors saying that the environment and the language very much contribute to their immense diversity. He introduces the HMMT in order to demonstrate that the cross-domain mappings which people use to cognise the abstract in terms of the concrete belong to a superordinate family of mappings.

The communicative approach to metaphor has proved to be extremely popular over the past three decades. The adherents of it maintain that conversations are a perfectly fine medium to examine metaphor in its cross-section: conversations allow metaphor to develop entailments (variations of the basic conceptual metaphor). This view on metaphor is exactly the one A. Deignan tries to convey in the work «Mappings and narrative in figurative communication» [5]. She claims that everyday talks that people hold are steeped in figurative language. A single metaphor can be easily turned into a metaphoreme which conflates all the entailments made in the talk before but in reality it is a self-sustained organism with a unique whole which is not degradable into the constituent elements.

The lexical units of the slot «Air-mass movement» are characteristic of the stimulus (*gale*, *wind* and *squall*) but they can also indicate the absence of it (*breeze*), a chaotic character of the movement (*squall* and *whirlwind*). At first we will consider the lexical unit *gale*, which is a part of the compound adjective in the analysed sentence.

*For Ms. Moses, the year is ending as it began – with talk of marrying Howie Zeimer, her neighbor down the hall, and with **gale-force opposition** from her daughter.*

The conceptual feature which serves as the basis for a metaphorical transfer is a strong stimulus which here refers to a pejorative opinion of the daughter's actions. The year ended in the same fashion it began for the woman: from 'the gale-force reaction' of her daughter to her mother's wedding. The primary meaning of the lexical unit *gale* is defined in the dictionary as «a very strong wind». In combination with the meaning of the word *opposition*, the lexical unit *gale* acquires a new relevant meaning of something unpleasant; in other words, with a brute and tremendous force. The degree of the reaction constitutes the target domain. The first linguistic metaphor (gale-force opposition) demonstrates the WEATHER PHENOMENA ARE A VERBAL ACTIVITY conceptual metaphor.

*Is anything more intense than the mother-daughter relationship? Having known both I'd say mother-son is **a breeze** in comparison.*

The conceptual feature which serves as the basis for a metaphorical transfer is easiness, the absence of a powerful stimulus which here refers to the relations between the sons and mothers. These relations are characterised as 'an easy task',

thus bringing no difficulties and portraying them as easily achievable. The primary meaning of the lexical unit *breeze* is defined as «a gentle wind». The context of the sentence facilitates a new relevant meaning of the lexical unit: something pleasurable. The mother-son relations are devoid of any tension and difficulty. The character of the relations constitutes the target domain. The second linguistic metaphor (a breezy relationship) shows the WEATHER PHENOMENA ARE INTERPERSONAL RELATIONS conceptual metaphor.

*Carey Mulligan is keeping a diary to document her **whirlwind rise to fame** so she can always remember the surreal moments in her career.*

The conceptual feature which serves as the basis for a metaphorical transfer is a swift movement which is here referred to the speed at which fame came to the actress. She writes a diary which helps her to capture her fast-moving and tempestuous rise to fame. The primary meaning of the lexical unit *whirlwind* is defined in the dictionary as «a column of air moving rapidly round and round in a cylindrical or funnel shape». Together with the meaning of the phrase *rise to fame* a new relevant meaning of something swift, quick, fast moving and perhaps chaotic is acquired. The character of the fame winning constitutes the target domain. The third linguistic metaphor (a whirlwind rise to fame) is manifested in the WEATHER PHENOMENA ARE A SOCIAL SPHERE conceptual metaphor.

*Another described working for her as like 'It was like being inside the hurricane, in the eye, constantly fighting not to be pulled into the **squall of chaos**'.* The conceptual feature which serves as the basis for a metaphorical transfer is a great stimulus and chaotic movement which here refers to the communication with Whitney Houston. Working with her was like being in '*the squall of chaos*' for her bodyguards. The primary meaning of the lexical unit *squall* is defined in the dictionaries as «a sudden violent gust of wind or localized storm, especially one bringing rain, snow, or sleet». In combination with the meaning of the word *chaos* a new relevant meaning of something with a major stimulus, chaotic and emerging suddenly, is expressed. The unstable environment constitutes the target domain. The fourth linguistic metaphor (the squall of chaos) hosts the WEATHER PHENOMENA ARE A QUANTITY conceptual metaphor.

The «Atmospheric agents» frame is the only frame of the metaphorical model «Elements of nature» to possess a homogeneous structure. It is realised by the lexical units *cloud*, *thunder* and *lightning*, which represent the observable objects in the atmosphere. The lexical units of the slot are characterised by the swiftness or speed of the action (*thunder* and *lightning*) and also by some serious consequences.

*The **dark cloud of concern** hanging over Manu Tuilagi's fitness ahead of the autumn internationals has done nothing to clear the air surrounding England's most contentious area of selection.*

The conceptual feature which serves as the basis for a metaphorical transfer is the lack of clarity which here refers to the health condition of the individual. The concerns about the fitness of the athlete is 'hanging like a dark cloud' in regard to him gaining admission to the competition. The primary meaning of the lexical unit *cloud* is defined in the dictionary as «a visible mass of condensed water vapour floating in the atmosphere, typically high above the general level of the ground». However, our everyday experience enables us to block the source of light making it invisible. Drawing an analogy between this observation and the meaning of the word *concern*, a new relevant meaning of something disturbing and indefinite is acquired. The attitude to a certain event constitutes the target domain. The fifth linguistic metaphor (the dark cloud of concern) is reflected in the WEATHER PHENOMENA ARE A QUANTITY conceptual metaphor.

*Catching their opponents on the counter, N'Golo Kante's pass left **the lightning Hazard** with only the keeper to beat.*

The conceptual feature which serves as the basis for a metaphorical transfer is the rapidness which here refers to the movements of the footballer. He had to move 'like lightning' to overtake the goalkeeper and defenders of the rival team. The primary meaning of the lexical unit *cloud* is defined in the dictionary as «the very bright flashes of light in the sky that happen during thunderstorms». In conjunction with the context of the sentence, the lexical unit *lightning* acquires a new relevant meaning of something swift and capable of harming the opponent. The footballer's actions on the football pitch constitute the target domain. The sixth linguistic metaphor (lightning Hazard) is a case for the WEATHER PHENOMENA ARE A PERSON'S BEHAVIOUR conceptual metaphor.

We will now look at the lexical unit *thunder*, the denotational meaning of which partially overlaps with the meaning of the lexical unit *lightning*.

*If you have **a thundering headache**, it might be the weather, scientists claim.*

The conceptual feature which serves as the basis for a metaphorical transfer is the physical discomfort produced by a loud sound which here refers to the headache. The headache *is thundering* in the head. The primary meaning of the lexical unit *thunder* is defined in the dictionary as «a loud rumbling or crashing noise heard after a lightning flash due to the expansion of rapidly heated air». In combination with the meaning of the word *headache*, the lexical unit *thunder* acquires a new relevant meaning of a strong physical discomfort. The individual's physical state constitutes the target domain. The seventh linguistic metaphor (thundering headache) is embedded in the WEATHER PHENOMENA ARE A PHYSICAL STATE conceptual metaphor.

To recapitulate, we would like to point out that weather phenomena are a field of studies showing high levels of both linguistic and conceptual metaphors. On the basis of the solid evidence presented in this paper, we are able to conclude that

weather phenomena permeate throughout the spheres of social, political and economic activity: thick clouds of problems are looming over sportsmen but at the same time a breeze of victories is blowing from afar. People can experience a stormy welcome and may have to respond with a gale force-opposition. A path to success may resemble a whirlwind turning everything upside down and hardships, like thunder, may draw people's attention.

References:

1. *Lakoff, G. Metaphors we live by.* G. Lakoff. Chicago: University of Chicago Press, 1980. 276 с.
- 2 *Аристотель. Поэтика. Об искусстве поэзии / Аристотель.* Минск: Литература, 1998. URL: http://philologos.narod.ru/classics/aristotel_poe.htm (дата обращения 12.09.2018).
3. *Lakoff, G. Contemporary theory of metaphor / G. Lakoff.* Cambridge: Cambridge University Press, 1993. С. 202-251.
4. *Casasanto, D. The hierarchical structure of mental metaphors / D. Casasanto* Cambridge: Cambridge University Press, 2017. С. 46-61.
5. *Deignan, A. Mappings and narrative in figurative communication / A. Deignan* Cambridge: Cambridge University Press, 2017. С. 200-219.

**А.И. Фильчакова,
С.Е. Тупикова**

*Саратовский национальный исследовательский государственный
университет имени Н.Г. Чернышевского*

УДК 372.881.111.1

ОБУЧЕНИЕ СТРАНОВЕДЕНИЮ ЧЕРЕЗ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОБОРОТЫ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В данной статье на рассмотрение выдвигается вопрос активизации и актуализации фразеологических единиц английского языка при обучении лингвострановедению и страноведению. В статье приводятся примеры англоязычных фразеологических единиц и анализируются способы воплощения в жизнь эффективных приемов работы над ними на занятиях по лингвострановедению и страноведению. Предлагается тематическая систематизация фразеологического материала английского языка, которая проводилась путем сплошной выборки из фразеологических словарей.

Ключевые слова: *английская фразеология, национально-культурная семантика, фразеологическая классификация, страноведение, лингвострановедение.*

The paper focuses on the issue of activation and the use of the English phraseological units in the framework of teaching of English-speaking Countries Studies. The article provides examples of English phraseological units and analyses the ways of implementing of the effective methods of teaching them at the lessons of the English-speaking countries studies. A thematic

systematization of the phraseological units of the English language based on phraseological dictionaries is examined.

Key words: *English phraseology, national and cultural semantics, phraseology, phraseological unit, English-speaking Country studies.*

Среди важнейших целей, которые стоят перед преподавателями английского языка, можно выделить одну и определить ее как формирование достаточного уровня коммуникативных умений и способностей у обучающихся. В современном мире на первое место выдвигается необходимость овладения навыками, необходимыми для активизации и продуцирования различных видов речевой деятельности в условиях межкультурной коммуникации. Задачу межкультурного общения обеспечивают знание основных этапов развития определенной нации, ее традиций и обычаев, особенностей характера мышления и национального менталитета, этикета и стиля жизни [1].

Одним из языковых явлений, которые «традиционно представляют собой значительную сложность при восприятии иноязычной речи», являются фразеологизмы. Во фразеологии получают отражение национальное своеобразие и особенности истории, культуры, традиционного образа жизни английского языка [2, с. 185]. Исследования фразеологии языка в лингвистическом, лингвострановедческом и лингводидактических аспектах были реализованы и освещены в работах отечественных и зарубежных ученых: В.Г. Костомарова, В.В. Виноградова, И.И. Чернышевой, Е.М. Верещагина, Н.Г. Комлева, А.Д. Райхштейна и многих других.

Исследователи фразеологического состава английского языка выдвигали различные предположения о том, что такое фразеологизм. Так, Н.М. Шанский выделял среди фразеологизмов пословицы, поговорки, присловья, крылатые слова и выражения, афоризмы [3], а в работах Т.Н. Федуленковой можно увидеть разделение фразеологизмов на простые фразеологические сочетания, фразеологические единства и идиомы [4].

В данной статье предлагается тематическая систематизация фразеологического материала английского языка, которая проводилась путем сплошной выборки из фразеологических словарей. Были использованы фразеологизмы из «Англо-русского фразеологического словаря» А.В. Кунина [4] и англо-английских словарей таких, как Longman Dictionary of English Idioms; Macmillan English Dictionary for Advanced Learners.

Фразеологические единицы, которые обладают национально-культурной семантикой [5], разделяются в данной статье по определенным тематическим группам, среди которых выделяются следующие:

1) фразеологические обороты и единицы, отражающие характеристики и особенности природно-географической среды. Так, ключевым моментом в

климатических особенностях Великобритании является пасмурная и дождливая погода. Это привело к тому, что среди англичан в ходу появились пословицы с ключевым словом «rain» («дождь»):

It never rains but it pours - так говорят о том, что беда приходит не одна, а приносит с собой большое количество неприятностей. Соответственно, неприятности сравниваются с дождем.

Такое же значение можно увидеть в пословице - *Keep something for a rainy day*. В данной пословице четко просматривается значимость данного погодного явления, которое тоже приобретает значение и черты нечто отрицательного, так называемый «черный день».

Rain at seven, fine at eleven - данная пословица связана с характерной частой сменой погоды на Британских островах. Так говорят о человеке, у которого семь пятниц на неделе, который часто меняет свое мнение, не имеет собственный взгляд на жизнь;

2) фразеологические обороты и единицы, в семантику которых входят характерные черты промышленности или сельского хозяйства, свойственные определенному географическому объекту. Например, в английском языке: *Donnybrook Fair* - шумное сборище, базар; *To carry coal to Newcastle* - возить некий товар туда, где этого товара и так достаточно. Идиома вмещает в себя название Ньюкасл, который являлся центром угольной промышленности в Англии. *Shipshape and Bristol fashion* - в полном порядке; *to grin like a Cheshire cat* – данный фразеологический оборот относится к описанию человека, который постоянно хитро ухмыляется или бессмысленно улыбается во весь рот. Данная пословица восходит к интересному лингвострановедческому факту: графство Чешир было поставщиком прекрасных сыров, а фирма, которая изготавливала один из сортов чеширского сыра, выбрала своим клеймом улыбающуюся кошачью мордочку на головке сыра.

3) фразеологизмы, отражающие исторические факты и события страны изучаемого языка:

As well be hanged for a sheep as lamb - если уж суждено быть повешенным за овцу, то почему бы не украсть заодно и ягненка. Данная поговорка относит нас к древнему английскому закону, в соответствии с которым человек, совершивший кражу овцы, был приговорен к смертной казни через повешенье.

The curse of Scotland – «проклятие Шотландии», девятка бубен. Данное название карты возникло по сходству с гербом графа Далримпла Стейра, кто своей проанглийской политикой вызвал ненависть шотландского народа к себе.

4) названия английских денежных единиц, мер длины и веса и особенности их отражение во фразеологических единицах и фразеологических выражениях, пословицах, поговорках и идиомах.

Например, поскольку исторически сложилось так, что столица Англии обладает богатой финансовой историей, Лондонская фондовая биржа является одной из самых известных и крупнейших в мире. Подобное положение обуславливает возникновение огромного количества английских фразеологических оборотов, пословиц и поговорок, связанных и отражающих финансовое положение людей и страны:

He hasn't a penny to his name - так говорят о человеке, за которым не числится ни пенни. Аналогом данной пословицы выступает русская пословица «Гол, как сокол».

Penny and penny laid up will be many - пословица дает ценный совет о том, что, если копить деньги по пенни, можно набрать необходимую сумму денег, что отражает экономичность и некую бережливость английского народа;

5) фразеологические обороты и фразеологические единицы и идиомы, которые включают в себя различные стороны традиционного быта жителей Великобритании. Исторически сложилось так, что традиционным употребляемым в Англии напитком является чай. Англичане особенно относились и относятся к процессу чаепития, что нашло отражение в идиоматических выражениях и фразеологизмах:

an old cup of tea – старушка,

an unpleasant cup of tea - неприятный человек,

to be one's cup of tea – нравиться, разбираться в чем-то,

6) фразеологизмы, содержащие имена собственные, среди которых можно выделить топонимы, антропонимы и т.д.[6]

Tom, Dick and Harry – говорят о первом встречном человеке, обозначает «каждый, всякий»; *Brown, Jones and Robinson* – являются распространенными фамилиями в Англии, так говорят о простых, рядовых англичанах. Отсюда же фразеологизм «*To astonish the Browns*» - бросить вызов общественному мнению;

Laugh like little Audrey – фразеологический оборот обозначает «смеяться от души»;

The admirable Crichton – так говорят об образованном человеке, об ученом;

Billy Bunter – обозначает следующее - «толстый, неуклюжий подросток, который любит плотно поесть». Данный фразеологический оборот произошел от имени школьника, который является персонажем рассказов Фрэнка Ричардса.

A Sally Lunn - сладкая булочка, произошло от имени женщины-кондитера, которая работала и жила в конце XVIII в. В Англии;

Good-time Charlie – так говорят о человеке-гуляке, повесе, прожигателе жизни;

To play Box and Cox! – играть в прятки, в английском языке люди называют Box and Cox людей, которые занимают помещение поочередно;

Dr. Jekyll and Mr. Hyde - человек, в котором одерживает верх то доброе начало, то злое.

The British lion - "британским лев", является символом Великобритании и Англии, поэтому выступает в качестве метафоричного названия Англии или всей Британии;

Arkansas toothpick - длинный охотничий нож, популярный в Арканзасе.

Таким образом, использование и активизация фразеологических оборотов и единиц в речи позволяет достигать разнообразные результаты и решать многие задачи. Изучение фразеологизмов на занятиях иностранного языка позволяет активизировать не только лексику, но и исправить грамматику; сформировать умения осуществлять различные виды чтения; развивать умения монологической и диалогической устной речи и письма. Кроме того, фразеологические обороты и единицы позволяют привнести в изучение английского языка элементы увлекательности, знакомят учеников с англоязычной культурой; позволяют расширить страноведческий кругозор учеников и студентов и повысить интерес к английскому языку и мотивацию к его изучению.

Список использованной литературы:

1. Тупикова, С.Е. К вопросу о вербальных средствах репрезентации этикетных высказываний / С.Е. Тупикова // Язык и мир изучаемого языка. 2016. № 7. С. 93-97.
2. Никитина, Г.А. Фразеологизмы как фактор риска в процессе межкультурной коммуникации (на материале английского языка) / Г.А. Никитина // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2014. № 25. С. 183-188.
3. Шанский, Н.М. Фразеология совр. русского языка. / Н.М. Шанский. М.: Высш. шк., 1985.
4. Федуленкова, Т.Н. Английская фразеология: Курс лекций. / Т.Н. Федуленкова. Архангельск, 2000.
5. Кунин, А.В. Англо-русский фразеологический словарь. / А.В. Кунин. М.: Рус. яз., 2000.
6. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Сов. энциклопедия, 1990.
7. Мальцева, Д.Г. Страноведение через фразеологизмы. / Д.Г. Мальцева. М.: Высшая школа, 1991.

И.Ю. Шалетин,

Л.К. Ланцова

*Саратовский национальный исследовательский государственный
университет имени Н.Г. Чернышевского*

УДК 821.111

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ОБРАЗОВ В РОМАНЕ ДЖ. ДЖОЙСА «ПОРТРЕТ ХУДОЖНИКА В ЮНОСТИ»

В статье рассматриваются теоретические вопросы, связанные с лингвистическими и стилистическими особенностями портрета персонажа художественного произведения, различные подходы к классификации выразительных средств языка, анализируются фонетические, лексические и синтаксические выразительные средства. Анализ выразительных средств, используемых Дж. Джойсом в романе «Портрет художника в юности» имеет своей целью исследовать их роль в создании и раскрытии образов персонажей.

Ключевые слова: выразительные средства языка, стилистика, образ персонажа.

The article focuses on theoretical aspects of linguistic and stylistic features of a character portrayal in fiction and different approaches to the classification of language expressive means - phonetic, lexical and syntactical. The aim of the analysis of the expressive means used by J. Joyce in his novel "A Portrait of the Artist as a Young Man" is to define their role in personages' depiction.

Key words: language expressive means, stylistics, character portrayal.

Авторский художественный текст был и остается одним из ключевых направлений как для языкознания в целом, так и для лингвостилистики в частности. Он предоставляет огромное поле для изысканий, и одним из ключевых направлений исследований художественного текста в рамках этой дисциплины является исследование способов раскрытия посредством языка, стиля и стилистических приемов авторского замысла, заложенных в текст художественных образов.

Согласно определению В. Г. Кузнецова, художественный образ – это такое понятие эстетики, специфика которого состоит в способности воплощать средствами искусства идею художественного произведения в конкретной чувственной форме [1, с. 655-656]. А.А. Потебня описывает образ как «воспроизведенное представление» – как определенную данность, воспринимаемую чувственно [2, с. 32–35]. Именно это значение образа является определяющим для теории искусства. Если говорить о специфике образности применительно к литературе и лингвистике, то здесь её во многом определяет то, что она воплощена в слове. Слово представляет собой конвенциональный знак, то есть оно не похоже на предмет, который

обозначает [3, с. 20]. В связи с этой невещественностью словесные образы обращаются напрямую к воображению читателя, обладая тем самым предметностью, но не имея прямой наглядности. Тем не менее, они апеллируют к зрению читателя.

Лингвистическое определение образу можно дать через понимание образности как лингвистической категории, которую трактуют как семантическую двуплановость, то есть перенос названия с одного объекта на другой. Взаимодействие этих элементов имеет двусторонний характер, поскольку искусство не только познает, но и оценивает жизнь. Это и позволяет тексту быть носителем художественной информации [4, с. 25]. В связи с этим, важнейшим элементом художественного произведения следует считать подтекст – скрытый смысл высказывания, который является результатом отношения словесных значений и контекста [там же, с. 21].

Стилистические приемы представляют собой некий особый способ организации языковой ткани текста, который автор выбирает для наиболее точного отражения своей мысли, видения. Они усиливают прагматический эффект текста, придают ему особую выразительность [5, с. 371]. Следует отметить, что данное явление в языкознании имеет множество трактовок и определений. Помимо собственно термина «стилистический прием» можно встретить, например, такие определения, как «выразительные средства», «фигуры речи», «экспрессивные средства», «стилистические средства», «средства выразительности», «тропы» и т.д. Они могут иметь как синонимическое значение, так и более разграниченное [6, с. 366].

Существует множество различных подходов к классификации и разделению этих явлений, которые в данной работе носят общее название «лингвостилистические образные средства», например, традиция разделять образные языковые средства на тропы и фигуры речи. С развитием этой традиции появилась новая классификация, получившая название функциональной. В ней все языковые средства разделяются на изобразительные и выразительные, где первые – все возможные виды образного употребления лексем, фонем и лексических единств, а вторые – стремятся не к созданию яркой образности, а к повышению выразительности речи [7, с. 74]. Однако наиболее разработанной, подробной и ценной для данного исследования представляется концепция И. Р. Гальперина. В ней все языковые выразительные средства подразделяются по уровням языка: фонетические, лексические и синтаксические [8]. К фонетическим средствам он относил ассонанс и аллитерацию. Фонетические средства позволяют задать художественному тексту нужное настроение, увеличить степень его эмоциональности. К лексическим средствам относят обширную и более распространенную группу средств, которую можно поделить на несколько

подразделов. Критериями их распределения служат семантическая составляющая слова, возможность выбора средств, а также различные семантические процессы [9, с. 106]. Подгруппа синтаксических средств включает в себя устойчивые словосочетания и их взаимодействие в контексте.

Анализ лингвостилистических средств создания художественного образа проводился на материале романа Дж. Джойса «Портрет художника в юности». Большинство ученых сходятся на том, что литература Джойса относится к течению модернизма, характерными чертами которой являются отход от традиций классического романа, поиск новых решений, литературных форм, большая свобода выбора художественных моделей. Литература модернизма отмечена переходом восприятия мира автором от классического к новому, для которого характерен отказ от каких-либо готовых концепций реальности, морали. Демонстрируется относительность истины. Литература модернизма становится либо чистым отображением реальности, либо ее противоположностью. Художественный мир литературного произведения разрушается, повествование становится фрагментированным, эпизодическим. Сюжет подается с точки зрения нескольких героев, тем самым зачастую представляя разные точки зрения на излагаемые события и факты [10, с. 323].

Большинство исследователей сходятся на том, что роман имеет определенную поэтапную структуру, с которой текст, его стилистика и, как следствие, используемые в нем художественные средства, имеют тесную взаимосвязь. Язык плавно, но заметно усложняется, становится богаче. Меняется образ мыслей главного героя, Стивена Дедала, и вслед за ним радикально меняется стиль текста. В итоге создается огромное разнообразие способов письма, каждый из которых является продолжением предыдущего. Эта особенность является ключевой для всего произведения, выражая его идею и смысловое наполнение. В связи с этим представляется необходимым установить границы каждого из ее этапов: «лирический», низший, наиболее личный этап - первая глава, «эпический» - со второй по четвертую, «драматический», самый развитый и богатый язык - завершающая пятая глава.

На самом раннем, младенческом этапе речь еще примитивна, поэтому среди средств выразительности преобладают синтаксические: анафора, бессоюзие, парцелляция. Например, парцелляция создает эффект фрагментарности мышления главного героя: «*His father told him that story: his father looked at him through a glass: he had a hairy face*» [11, с.1]. «*When you wet the bed first it is warm then it gets cold. His mother put on the oilsheet. That had the queer smell. His mother had a nicer smell than his father. She played on*

the piano the sailor's hornpipe for him to dance» [11, с. 1]. На более «взрослом» этапе первой главы, который описывает ранние школьные годы героя, также можно заметить использование парцелляции, показывающей последовательность и в то же время фрагментированность образов, воспоминаний, ассоциаций: «*That was not a nice expression. His mother had told him not to speak with the rough boys in the college. Nice mother!*» [11, с. 4]. «*But he was not sick there. He thought that he was sick in his heart if you could be sick in that place. Fleming was very decent to ask him. He wanted to cry.*» [11, с. 9]. Тот же эффект достигается в следующих примерах, но здесь наблюдается использование не парцелляции, а многосоюзия: «*The fellows were struggling and groaning and their legs were rubbing and kicking and stamping.*» [11, с. 4].

В первой главе встречается еще один синтаксический прием - риторическое восклицание: «*That was mean of Wells to shoulder him into the square ditch... How cold and slimy the water had been!*» [11, с. 5]. «*O how cold and strange it was to think of that!*» [11, с. 16]. «*How far away they were!*» [11, с. 22]. Его задача - показать эмоциональное отношение главного героя к произошедшему с ним событию и отчасти передать простоту и непосредственность его мыслей. Основная задача построенных таким образом предложений - показать цепочку ассоциаций. В этом проявляются зачатки широко используемой Джойсом в его последующих произведениях техники «потока сознания». За счет такого подхода к письму автор передает свой замысел - показать мышление ребенка, который по большей части только отмечает явления окружающего его мира, не анализируя или почти не анализируя их. Однако, в отличие от «младенческого» языка, в языке мальчика появляются не только синтаксические, но и лексические средства выразительности. Самым распространенным из них является сравнение, которое показывает, что ребенок учится не только воспринимать, но и анализировать, сопоставлять явления, которые происходят вокруг него: «*He shivered as if he had cold slimy water next his skin.*» [11, с. 5]. «*...after every charge and thud of the footballers the greasy leather orb flew like a heavy bird through the grey light.*» [11, с. 3].

В тексте есть и метафоры, имеющие необычную форму и выраженные прилагательными: «*The evening air was pale and chilly...*» [11, с. 3]. «*And the air in the corridor chilled him too. It was queer and wettish.*» [11, с. 7]. «*They had big voices and big boots and they studied trigonometry.*» [11, с. 13]. Такая структура метафор служит передаче внутренних ощущений Стивена, его субъективного восприятия явлений окружающего мира. Схожим по задаче лексическим приемом является пример метонимии: «*The prefect's shoes went away.*» [11, с. 16]. Появление скрытых и явных сравнений указывает на развитие героя и в то же время уже начинает постепенно создавать образ

Стивена-художника, указывая на то, что уже в детстве он имеет склонность к подобным формам мышления.

Одной из авторских находок, точно передающих такое мышление, является и использование аллитерации, зачастую с помощью авторских неологизмов: «*They had silvery whistles and their keys made a quick music: **click, click, click, click.***» [11, с. 17]. «*And a fellow had once seen a big rat jump **plop** into the scum.*» [11, с. 10]. Эти примеры также говорят о том, что герой начинает упорядоченно воспринимать окружающий его мир, в том числе посредством того, что дает собственные названия его явлениям и своим ощущениям. Все эти фрагменты, наряду с другими примерами фонетических выразительных средств в первой главе, показывают значимость в восприятии Стивеном звукового компонента действительности. Это один из многих примеров, показывающих музыкальность и ритмико-звуковую выразительность прозы в романе Джойса.

Следующая часть произведения иллюстрирует мышление повзрослевшего Стивена. Манера письма становится менее личностной, в гораздо большей степени направленной на внешний мир. Текст, особенно в начале второй главы, подчеркнута обстоятельный, эпический, написанный в духе классических произведений реализма. Во многом он носит описательный характер. Соответственно, здесь, в числе прочих образных средств, представлены лексические средства: эпитеты, сравнения, метафоры: «*All **serene**, Simon, said the old man **tranquilly.***» [11, с. 65]. «*The **swift** December dusk had come tumbling **clownishly** after its **dull** day...*» [11, с. 115]. «*A soft peal of **mirthless** laughter escaped from his lips...*» [11, с. 83].

Отдельное внимание следует обратить на фрагменты, описывающие разворачивающуюся во второй главе сюжетную линию романтических чувств юного Дедала: «*He wanted to meet in the real world the **unsubstantial image** which his soul so constantly beheld. He did not know where to seek it or how, but a **premonition** which led him on told him that this **image** would, without any overt act of his, encounter him*» [11, с. 71]. Под «видением», «образом» здесь метафорически описывается влюбленность, еще не оформившаяся, не обретшая вещественность в конкретном человеке. Эпитет *unsubstantial*, который можно перевести как «бестелесный», «призрачный», в значительной степени усиливает этот эффект. Стилистически окрашенное существительное *premonition* («предчувствие») с невероятной точностью, емко передает суть его ощущений. Данные примеры иллюстрируют, что в моменты, когда герой испытывает романтические переживания, характерные для его возраста, текст становится более образным и личным. Отчасти происходит возвращение к языку первой главы, «детскому» сознанию. В тексте есть и другие примеры подобного «возвращения в детство» на уровне языка. В

сочетании с эпитетом, метафорическое описание перемен, которые герой предчувствует в себе («*He would fade...*», «*...he would be transfigured*») показывают эфемерность, смутность и в то же время силу его ощущений. Он еще не до конца понимает, что и как происходит с ним, но вполне осознает значение и важность этих перемен.

В третьей главе продолжается переход к большей эмоциональности и образности текста. В начале главы Стивен осознает, осмысливает свой поступок, и он представляется ему невероятно греховным. Его состояние во время этих размышлений раскрывается посредством ряда эпитетов: «*A cold lucid indifference reigned in his soul....The chaos in which his ardour extinguished itself was a cold indifferent knowledge of himself*» [11, с. 116]. Данные тропы передают холодную отчужденность Стивена, его уверенность в том, что для него все уже потеряно.

Сильнейшие эмоции, чувство озарения, откровения, метафорически описывается в следующем фрагменте как огонь, как кипение внутри его головы: «*A wave of fire swept through his body: the first.*» «*His brain was simmering and bubbling within the cracking tenement of the skull.*» [11, с. 143]. Переживания героя раскрываются также с помощью приема олицетворения, напряжение усиливается посредством использования анафоры: «*He went up to his room after dinner in order to be alone with his soul: and at every step his soul seemed to sigh: at every step his soul mounted with his feet, sighing in the ascent, through a region of viscid gloom*» [11, с. 156].

Четвертая глава стилистически во многом продолжает линию третьей. Параллелизм предложения «*From the door of Byron's public-house to the gate of Clontarf Chapel, from the gate of Clontail Chapel to the door of Byron's public-house and then back again to the chapel and then back again to the public-house he had paced...*» [11, с. 191] передает нервные, беспокойные размышления Стивена о своей дальнейшей судьбе, мучительное ожидание. Джойс использует необычно яркие, сложные метафоры, совершенно нетипичные для языка второй и третьей главы. Использование настолько нехарактерных, выделяющихся образных средств знаменует собой начало перехода мышления героя к завершающему «художественному» этапу романа. Данные примеры в очередной раз показывают, насколько плавно в романе происходит переход от одного стиля, манеры письма, языка к другим.

Таким образом, очевидна взаимосвязь лингвостилистических художественных средств не только с конкретными художественными образами, но и с более широкими категориями: мотивами, идеей художественного произведения. Ключевым мотивом романа «Портрет художника в юности» является мотив взросления и развития мышления и языка главного героя. В целом, можно сделать вывод, что

лингвостилистические образные средства являются неотъемлемой и важнейшей частью художественного текста. Они служат одним из главных средств выражения авторского замысла. Владение автором этими средствами позволяет очень точно выразить желаемое и сделать это с мощной эмоциональностью, производящей впечатление на читателя. Именно эти точность и эмоциональность делают художественный текст столь важной частью языка и мировой культуры.

Список использованной литературы:

1. Словарь философских терминов / Научная редакция профессора В. Г. Кузнецова. М. : ИНФРА-М, 2007. 731 с.
2. *Потебня, А. А.* Мысль и язык / А. А. Потебня. М.: Высшая школа, 1990. 300 с.
3. *Борисова, Е. Б.* О содержании понятий «художественный образ» и «образность» в литературоведении и лингвистике / Е. Б. Борисова // Вестник Челябинского государственного университета. 2009. № 35 (173). С. 20-26.
4. *Кухаренко, В.А.* Практикум по стилистике английского языка / В. А. Кухаренко. М.: Флинта; Наука, 2009. 184 с., с. 74
5. *Жеребило, Т. В.* Словарь лингвистических терминов, Изд. 5-е, испр-е и дополн. / Т. В. Жеребило. Назрань : Изд-во "Пилигрим", 2010. 486 с.
6. *Брандес, М. П.* Стилистика текста / М. П. Брандес. М. : Прогресс-Традиция ИНФРА-М, 2004. 416 с.
7. *Гальперин, И. Р.* Стилистика английского языка / И. Р. Гальперин. М. : Высшая школа, 1981. 334 с.
8. *Калимуллина, В. М.* Каламбур в текстах английских анекдотов / В. М. Калимуллина, Е. С. Обуткина // Вестник Башкирского университета. 2012. № 1 (I). С. 527-529.
9. *Знаменская, Т. А.* Стилистика английского языка / Т. А. Знаменская. М. : Издательство ЛКИ, 2008. 224 с.
10. *Егорова, Л. П.* История русской литературы XX века. Первая половина / Л. П. Егорова М. : Флинта, 2014. 450 с.
11. *Joyce, J.* A Portrait of the Artist as a Young Man / J. Joyce New York : B. W. Huesch MCMXVI, 1916 299 p.

**О.И. Шекян,
М.В. Золотарев**

*Саратовский национальный исследовательский государственный
университет имени Н.Г. Чернышевского*

УДК 81`27

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ МЕТАФОРЫ АНГЛОЯЗЫЧНОГО И РУССКОЯЗЫЧНОГО ПЕСЕННОГО ДИСКУРСА

Статья посвящена изучению употребления концептуальных метафор в современном англоязычном и русскоязычном песенном дискурсе. Сравнивается употребление концептуальных метафор исполнителями разных жанров: поп, рок и рэп, а также сопоставляется употребление и функционирование концептуальных метафор в песнях англоязычных и русскоязычных исполнителей-мужчин и исполнителей-женщин.

Ключевые слова: *концептуальная метафора, песенный дискурс, жанр, поп, рок, рэп, гендер.*

The article deals with the conceptual metaphors in modern English and Russian song discourse. The use of conceptual metaphors by pop singers, rock singers and rappers is compared, the ways conceptual metaphors are used in the songs of Russian and American male and female singers are contrasted.

Key words: *conceptual metaphor, song discourse, genre, pop, rock, rap, gender.*

Песенный дискурс часто рассматривается как один из мощнейших ресурсов воспроизводства ключевых ценностей культуры. С помощью песни человек познает и интерпретирует все окружающее. Слова песни, в свою очередь, говорят о том, каким видит мир автор данной песни.

В современный период многие лингвисты и культурологи обращаются к текстам песен как к ценному источнику материала для изучения особенностей культуры народа, а также некоторых характеристик языка и коммуникации людей. Возраст, пол, род деятельности автора/исполнителя песни также часто находят отражение в песенном дискурсе. Цель настоящей работы – рассмотреть жанровый и гендерный аспект функционирования концептуальных метафор в текстах песен американских и российских музыкальных исполнителей. Для этого обратимся к теоретико-методологической базе настоящего исследования и опишем некоторые существенные положения.

Цель песенного дискурса, на наш взгляд, заключается в донесении интенции автора до слушателя, оказании на него эмоционального воздействия для формирования социальной позиции и ценностной ориентации слушателя, что отражается в подборе лингвосемиотических единиц дискурса [1, с. 100].

Таким образом, смысл, заложенный в песне, всегда подлежит интерпретации. Адресат интерпретирует его, исходя из ситуации, имеющихся у него общекультурных знаний и разделяемых им коммуникативных конвенций. Каждый песенный жанр задает определенные установки и правила коммуникации, поскольку в процессе взаимодействия актуализируются определенные представления о мире, мнения, суждения, интенции [2, с. 141].

Вслед за О.В. Шевченко условно поделим жанровое пространство песенного дискурса по трем направлениям: рок, рэп и поп. Каждое из направлений выполняет определенные функции и обладает рядом особенностей [3, 243].

Так, рок музыка направлена на исполнение апеллятивной функции. Она призывает слушателя к ориентированию на конкретные ценности, нормы и стили поведения, которые положительно оценены автором [3, с. 245].

В рэп-жанре реализуются нарративная и конвинсивная функции. Исполнитель излагает свои взгляды о различных явлениях реальности, а затем убеждает слушателя в их истинности [3, с. 245].

Что касается поп-жанра, то его главенствующей функцией является отражение переживаний и эмоций автора, иными словами – эмотивная функция [45, с. 246].

Чтобы добиться цели песенного дискурса – оказание эмоционального воздействия на слушающего и формирование у него новой, отличной от прежней социальной позиции, исполнители часто прибегают к использованию метафор.

Общеизвестно, что метафора является универсальным средством мышления и познания мира. Традиционно метафору рассматривали как исключительно языковое явление, которое непосредственно связано со словом. Метафора, согласно данному подходу, – лишь средство украшения языка. Современный же подход к рассмотрению метафоры, предложенный американский лингвистом Дж. Лакоффом и философом М. Джонсоном, основан на идее о том, что метафора концептуальна по своей природе и имеет связь с мышлением человека.

Согласно данной теории, метафора – это явление, суть которого заключается в «понимании и переживании сущности одного вида в терминах сущности другого вида» [4, с. 27]. И, действительно, воспринимая и осмысливая мир, человек часто прибегает к аналогии: мы осознаем известное через неизвестное, абстрактное – через конкретное.

Метафора в данном ключе понимается как одна из основных ментальных операций, а также как способ познания и объяснения

окружающего нас мира. По Лакоффу вся «наша обыденная понятийная система, на языке которой мы думаем и действуем, по сути своей метафорична» [4, с. 27].

В своих исследованиях Дж. Лакофф и М. Джонсон выделяют системы метафор, которые базируются на точках зрения по отношению к определенным объектам обозначения, принятых в обществе. Подобные метафоры они называют концептуальными. Именно поэтому теория Лакоффа и Джонсона носит название «теория концептуальной метафоры». Данный термин, по мнению американских исследователей, позволяет дифференцировать языковые средства выражения и лежащий в их основе когнитивный процесс, то есть процесс понимания одного явления в терминах другого [4, с. 27].

В настоящей статье предлагается рассмотреть концептуальные метафоры англо- и русскоязычного песенного дискурса. Были проанализированы песни современных американских и российских исполнителей с целью анализа употребления концептуальных метафор исполнителями в разных песенных жанрах. Кроме того, нами была предпринята попытка перекрестного сравнения использования концептуальных метафор американскими исполнителями-мужчинами – российскими исполнителями-мужчинами/ американскими исполнителями-женщинами – российскими исполнителями-женщинами.

В общей сложности было проанализировано 370 песен, в них было выявлено 280 случаев употребления концептуальных метафор.

Проведенный анализ позволяет выделить наиболее распространенные для каждого жанра концептуальные области. Так, в песнях поп-жанра чаще всего метафоризации подвергается концептуальная область ЛЮБОВЬ (98% всех проанализированных песен жанра поп). Любовь понимается и описывается исполнителями-мужчинами и -женщинами по-разному.

Сравнительный анализ текстов песен исполнителей-мужчин и исполнителей-женщин показывает, что существует ряд гендерных различий в употреблении концептуальных метафор в песнях поп-жанра. Так, вне зависимости от языка исполнительницы-женщины употребляют концептуальные метафоры в текстах песен чаще, чем исполнители-мужчины. При этом англоязычные исполнительницы используют больше метафор, чем русскоязычные (57 примеров и 42 примера использования метафор соответственно).

Количественный анализ употребления концептуальных метафор в англоязычном лирическом песенном дискурсе позволяет выделить группы метафор, характерные для исполнителей разных полов. Среди метафор, которые употребляют преимущественно женщины можно выделить

следующие: ЛЮБОВЬ=ВОЙНА, ЛЮБОВЬ=АЛКОГОЛЬНЫЙ НАПИТОК/НАРКОТИК, ЛЮБОВЬ=ЯВЛЕНИЕ ПРИРОДЫ.

You're my new obsession/ Let go of any hesitation/ Baby, be my new addiction/ Intoxicate me gently with your loving (Demi Lovato – *Sexy Dirty Love*)

Добавляешь мне яд в бокал / Мы походу сошли с ума /Этой ночью и тобой я зависима (Елена Темникова – *Вдох*)

So let this drought come to an end and make this desert flower again (Selena Gomez – *A Year Without Rain*)

А на сердце – чужая тень, нежный дождь теперь уже ливень;/И эта пустота хочет обесточить тебя! (Нюша – *Где ты, там я*)

Для мужчин же характерно использование следующих метафор: ЛЮБОВЬ=БОЛЕЗНЬ, ЛЮБОВЬ=ПРЕСТУПЛЕНИЕ.

You and that drug you're dealing should be against the law (Nick Jonas – *Levels*)

Baby, your love is a crime (Adam Lambert – *Evil In the Night*)

The medication flowing through my veins was you (Adam Lambert – *The original high*)

Как классно, ведь ты моя панацея (Мот – *Капкан*)

Сегодня болен тобой и завтра болен тобой (Дима Билан – *Болен тобой*)

Кроме количественных различий в использовании концептуальных метафор в песенном дискурсе можно отметить различия в интенциях, закладываемых в метафоры мужчинами и женщинами. Так, для мужчин в целом характерно концептуализировать любовь как негативное явление, в то время как женщины используют концептуальные метафоры для описания любви как счастливого чувства.

Что касается рок-жанра, то в нем наиболее часто метафоризации подвергаются следующие концептуальные области: ЖИЗНЬ, УСПЕХ, ЛЮБОВЬ.

В отличие от поп-жанра, где песни в равной мере исполняют и мужчины, и женщины, в рок-жанре количество исполнителей-женщин значительно меньше количества исполнителей-мужчин. В связи с этим рассмотрение гендерных различий в песнях данного жанра представляется затруднительным. Однако интересно сравнить употребления концептуальных метафор исполнителями-носителями разных языков: русского и английского.

Самой распространенной концептуальной метафорой в песнях американских и российских групп является метафора ЖИЗНЬ=СВЕТ и обратная ей метафора СМЕРТЬ=ТЬМА, а также ЛЮБОВЬ=ПОЛЕТ.

Deep inside me, I'm fading to black (Imagine Dragons – *Natural*)

Солнца наших сердец медленно гаснут искрами в пепле/Каждый из нас уже мертвец, тянутся вверх красные стебли (Дельфин – 520)

*Though our journey's long, I know our love is strong/You're my shooting star/ We're **flying high** above* (Imagine Dragons – Levitate)

Не отпускай, держи меня - я упаду (Lumen – Хроника бешеных дней)

Другие концептуальные метафоры встречаются либо в песнях американских групп, либо в песнях российских групп. Так, наиболее часто в песнях американских рок-групп употребляется концептуальная метафора УСПЕХ=ПОДЪЕМ.

*I would always open up the door/ Always looking up for **higher floors*** (Imagine Dragons – Rise Up)

*Some only live to die, I'm alive to **fly higher** than angels in outfields inside of my mind* (Panic! At The Disco – King Of The Clouds)

Что касается русскоязычных исполнителей, то в их песнях концептуальные метафоры чаще используются в негативном контексте. Так, одной из наиболее распространенных метафор в песнях рок-жанра у российских групп, является метафора ЧУВСТВО=ОРУЖИЕ. При этом речь идет не только о любви, но и о других чувствах (грусть и др.)

Любовь используя в качестве яда/ Преданность загоняя в спины по самую рукоять (Дельфин – 2030)

*В них и причина любого искусства, **мы ранены грустью*** (Animal ДжаZ – Чувства)

Таким образом, американские исполнители чаще российских употребляют концептуальные метафоры в песнях рок-жанра. Кроме того, спектр метафор, употребляемых в песнях американских рок-групп шире, чем у российских групп (7 различных видов концептуальных метафор и 4 вида соответственно).

Среди исполнителей рэп-жанра, как и в предыдущем случае, не так много женщин. Как следствие, основной интерес нашей работы представлял сравнительный анализ употребления концептуальных метафор исполнителями-мужчинами носителями русского и английского языков.

Наиболее распространенной концептуальной метафорой в песнях жанра рэп российских исполнителей-мужчин является метафора УСПЕХ=ПОДЪЕМ, которая также часто встречается в песнях американских рок-групп.

*Мне верят люди, бизнес растет. **Расправив крылья, идем на взлет*** (Тимати – О последней любви на земле)

В ряде песен успех предстает в виде горы, которую исполнителю необходимо покорить.

***Король горы** - это статус, его легко потерять* (Тимати – Финал)

Покорил Олимп, гордо подняв голову (Тимати – Финал)

Американские же исполнители чаще всего используют концептуальную метафору ЖИЗНЬ=ВОЙНА с целью показать, что каждый день им необходимо бороться за свое существование и за успех.

I get in beefs, my enemies die, I don't cease fire 'til at least all are deceased (Eminem – The Ringer)

But I'm looking for more/ Somewhere I can feel safe And end my holy war (Kanye West – Ultralight Beam)

Другой распространенной в американском рэп-жанре концептуальной метафорой является метафора ЛЮБОВЬ=СОН.

You live in my dream state/ Relocate my fantasy/ I stay in reality/Anytime I count sheep/That's the only time we make up/You exist behind my eyelids/Now I don't wanna wake up (Tyler, the Creator)

I can only see your face when I close my eyes (Tyler, the Creator – See you again)

Воспринимая жизнь как войну, американские рэп-исполнители в своих текстах часто говорят о том, что хотят сбежать от нее. Именно поэтому любовь они сравнивают со сном – способом уйти от реальности.

Таким образом, количественный анализ употребления концептуальных метафор в песнях рэп-жанра показал, что тексты песен российских и американских исполнителей в примерно одинаковой мере наполнены метафорами, однако спектр метафор значительно отличается.

Одним из наиболее важных выводов, которые можно сделать, опираясь на результаты проведенного исследования, заключается в том, что поп-жанр значительной степени больше «наполнен» концептуальными метафорами, чем рок- или рэп-жанры (см. рисунок 1).

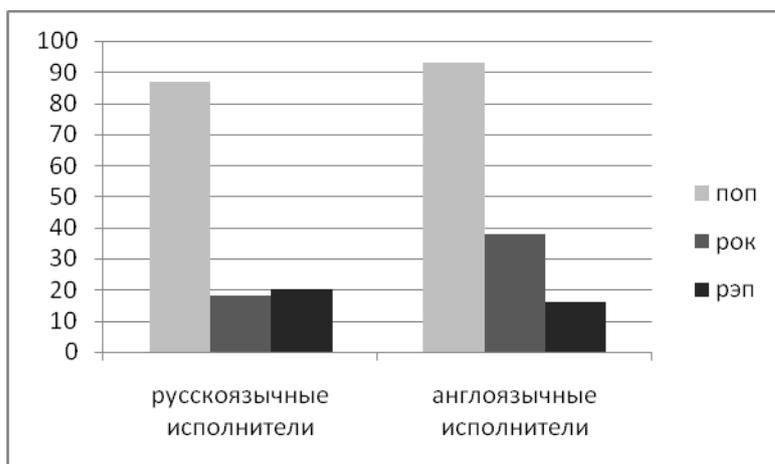


Рисунок 1 – Употребление концептуальных метафор в песнях англоязычных/русскоязычных исполнителей разных жанров

Таким образом, проведенный анализ позволил выделить некоторые тенденции в употреблении концептуальных метафор, зависящие от гендера исполнителя, от языка, на котором исполняется песня и от жанра, в котором она написана.

Список использованной литературы:

1. Астафурова, Т.Н. Англоязычный песенный дискурс / Т.Н. Астафурова, О. В. Шевченко // ДИСКУРС-ПИ. № 2. Екатеринбург: Институт философии и права УрО РАН, 2016. С. 98-101.
2. Потапчук, М.А. Песенный дискурс как коммуникативный процесс / М.А. Потапчук // Вестник ЧелГУ. 2013. №2 (293). С. 140-143.
3. Шевченко, О.В. Тематическое своеобразие песенных текстов как способ реализации функций жанров песенного дискурса / О.В. Шевченко // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2009. №115. С. 242-249.
4. Лакофф, Дж. Метафоры, которыми мы живем: Пер. с англ. / Дж. Лакофф, М. Джонсон. М. : ЛКИ, 2017. 256 с.

**О.Д. Шматок,
Л.К. Ланцова**

Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

УДК 821.111

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛОЯЗЫЧНОГО КОРОТКОГО РАССКАЗА

Статья посвящена рассмотрению функций фонетических, лексических и синтаксических выразительных средств языка, использованных авторами англоязычного короткого рассказа, а также основных особенностей короткого рассказа как жанра. Кроме того, затрагивается гендерный фактор, влияющий на выбор автором средств художественной выразительности. Исследование проводится на материале произведений Кэтрин Мэнсфилд и Эрнеста Хемингуэя.

Ключевые слова: функции стилистических средств, короткий рассказ, лингвостилистический анализ, гендерные стереотипы.

The article is devoted to the analysis of the functions of phonetic, lexical and syntactic expressive means used by the authors of English short stories as well as the main peculiarities of short story as a genre. Some attention is given to the role of gender in language choice. The research is based on the short stories written by Katherine Mansfield and Ernest Hemingway.

Key words: functions of stylistic means, short story, linguistic stylistic analysis, gender stereotypes

Жанр короткого англоязычного рассказа возник в эпоху возрождения, но свое развитие получил в 19 веке в период романтизма. Сегодня жанр короткого рассказа является востребованным и популярным литературным направлением. Он, как и любой другой жанр, имеет свои характерные черты и особенности. Кроме того, многие писатели внесли свой вклад в его развитие.

Для стилистики и науки в целом важно определять способы, которые позволяют наиболее полно передавать авторскую идею и замысел, которые, в первую очередь, передаются в художественном тексте различными средствами художественной выразительности. Художественный текст — это отдельное в высшей степени индивидуальное произведение художественной речи, написанное на данном языке, а также целостная единица в системе подобных текстов [1, с. 202]. Такой текст может включать языковые черты и даже целые фрагменты научного, официально-делового, публицистического стилей. Он богат средствами художественной выразительности.

Когда текст завершен, он подвергается анализу читателем и выполняет следующие функции:

- 1) познавательную – когда читатель познает окружающую действительность с помощью художественного текста;
- 2) эстетическую – оказывает влияние на эмоции читателя;
- 3) оценочную – дается оценка явлениям, поступкам, чувствам и т.д.;
- 4) воспитательную – происходит формирование точки зрения человека, его личности;
- 5) самовыражения – происходит отождествление себя и своей жизни с главными героями произведения [2, с. 5-7].

Наиболее важной функцией является эстетическая функция, так как остальные функции не выполняются, если читатель не заинтересован в произведении и оно не вызывает у него никаких эмоций. Если такое происходит, то читатель не сможет понять и оценить содержание произведения.

Лингвостилистический анализ художественного текста позволяет выявить скрытые идеи, личные мысли автора, особенности стиля писателя и определяет отличительные черты произведений конкретного автора. В стилистическом энциклопедическом словаре дано следующее определение лингвостилистического анализа: это подробный и тщательный анализ роли и функций языковых средств разных уровней в организации и выражении идейно – тематического содержания произведения [3, с. 20].

Главной целью лингвостилистического анализа художественного текста является рассмотрение художественного произведения как организованной системы языковых средств, отражающей определенное

идейно-тематическое, образное и эстетическое содержание текста в их общих и особенных чертах [4, с. 3]. Лингвостилистический анализ охватывает все уровни текста. Например, на лексическом уровне анализу подвергаются отдельные слова, которые используются автором в качестве средств художественной выразительности. При анализе художественного текста на синтаксическом уровне анализу подвергаются способы организации текста на уровне словосочетаний и предложений.

Язык и речь героев имеют то же значение, что и сами действия персонажей. Язык выступает в роли посредника, помогающего понять их мысли и чувства. Использование стилистических средств подчинено идее автора, содержанию самого произведения, созданию образов героев и их воздействию на читателя. Языковые средства позволяют точно выразить мысли, переживания, образы и духовный мир персонажей, а также отношение самого автора к героям и их поступкам.

Можно выделить следующие функции использования стилистических средств в художественном произведении: 1. экспрессивная функция; 2. характерологическая функция. Основной целью экспрессивной функции является передача эмоционального состояния героя, его отношения к предмету речи, оценки происходящего вокруг. Целью характерологической функции является передача социального статуса персонажа, уровня его образованности, уровня благосостояния, гендерная характеристика.

Гендерная характеристика персонажа также важна при описании персонажа - ведь половая принадлежность определяет мотивы поступков героя, его речь и поведение. Данная характеристика может осуществляться путем использования средств художественной выразительности. Известно, что речь мужчин более резкая, чем речь женщин, они всегда говорят все напрямую, поэтому в их речи больше просторечных слов, жаргона, насмешек, реже встречаются поэтические слова. Речь женщин более эмоциональна, поэтому богата прилагательными-эпитетами, эвфемизмами, метафорами, часто встречается инверсия. Также гендерную характеристику дают и предпочтения в использовании частей речи. Для речи женщин характерно частое употребление наречий, определяющих прилагательные, наречий категории состояния, а для речи мужчин - наречий, определяющих глаголы, наречий категории места.

Впечатления, которые читатель получает при чтении художественного произведения, определяются образностью произведения. В языкознании часто употребляются такие термины, как «стилистические средства», «средства выразительности», «стилистические приёмы», «тропы», «фигуры речи», которые часто трактуются как синонимы. Существует также разделение на выразительные средства и стилистические средства, которые в

свою очередь делятся на нейтральные и эмоциональные. Между экспрессивными и стилистическими приёмами имеются некоторые расхождения, но в целом обе категории средств являются одним целым [5, с. 89]. Под выразительными средствами языка понимаются такие морфологические, словообразовательные и синтаксические формы языка, которые используются для логического или эмоционального усиления речи [6, с. 100]. Со временем устанавливаются правила использования таких средств языка в различных видах дискурса.

Обратимся к классификации И. Р. Гальперина, которая считается одной из наиболее подробных, а также отличается значимостью и признается в современной науке. Первый раздел по классификации И. Р. Гальперина составляют фонетические средства выразительности. В него входят два приема – ассонанс и аллитерация. В их основу входит повтор звуков. Использование фонетических средств выразительности направлено на придание тексту особой звуковой организации, при которой произнесение текста и восприятие его на слух максимально облегчено [7, с. 130].

К лексическим средствам выразительности относят: метафору, метонимию, иронию, эпитет, оксюморон, полисемию, зевгму и каламбур. Лексические выразительные средства служат для создания зрительных, слуховых, обонятельных образов, помогают создать определенную атмосферу, произвести на читателя желаемый эффект.

Однако нельзя недооценивать роль и синтаксических приемов, используемых для усиления образно-выразительной функции речи. К синтаксическим средствам выразительности относят: инверсию, обособленные конструкции, параллельные конструкции, повтор, перечисление, ретардацию и др.

В гендерных исследованиях существуют понятия «мужского» и «женского» языков, которые имеют некоторые отличительные черты. Выбор средств художественной выразительности зависит от пола писателя. Мужчины-писатели, как правило, стараются более точно и конкретно показать действительность, изобразить ее системно, описать предмет, явление с точки зрения внутренней логики. Они стремятся к точной и конкретной передаче художественных образов. Мужская речь определяется как конкретная и прямолинейная. Как в диалогах, так и в авторских заметках редко встречаются лирические отступления, а вводные слова придают высказыванию уверенность.

Что касается женщин-писателей, то их речь также характеризуется некоторыми особенностями. Считается, что женщины-писатели более эмоциональны и речь женских персонажей в произведении звучит более выразительно. Женщины склонны к употреблению коннотативно

нейтральных слов и выражений, эвфемизмов. Женщины-писатели больше используют экспрессивные формы речи персонажей (диалоги, междометия, восклицательные и побудительные предложения).

Рассказ – это наиболее лаконичная форма художественной литературы. Он требует серьезной работы над содержанием, сюжетом, композицией, стилистическими средствами. Именно из-за своего объема рассказ считается одним из трудных жанров. Как и роман, рассказ способен изображать нравственные проблемы героев, общества или выражать взгляды и чувства персонажей. Рассказ может быть бытовым, философским, сатирическим, юмористическим или психологическим. Одним из самых важных составляющих рассказа является сюжет. Авторская позиция и значимость темы также существенны. Основными особенностями короткого рассказа являются: небольшой объем, одна сюжетная линия, ограниченное число действующих лиц, лаконизм, динамизм, напряженность, цельность повествования. Отсутствует избыточная информация. Все элементы текста информационно значимы. Второстепенные герои помогают раскрыть характер главного героя или саму проблему, связанную с ним. Большую роль в рассказе играют важные детали, которые автор не упускает. Повествование всегда ведет один человек – автор, рассказчик или главный герой. У каждого писателя своя индивидуальная манера организации художественного произведения. Автор, написавший несколько работ в жанре короткого рассказа, способен создать жанровую модель. Так, Кэтрин Мэнсфилд и Эрнест Хемингуэй выбрали данный жанр художественной литературы как основной в своем творчестве и внесли огромный вклад в развитие короткого рассказа, добавив ему особенные черты.

Читателя не могли оставить равнодушными герои Мэнсфилд, их драматическая судьба. Мэнсфилд начала использовать новые подходы к изображению человека, обращая внимание на неярких, простых и заурядных героев, которых помещала в обычные естественные условия. Центральной темой рассказов становится тема одиночества и отчуждения, которая отражает атмосферу «окончания века». Герои Мэнсфилд раскрываются через свои мечты, иллюзии, воспоминания, всевозможные оттенки мыслей, настроений и душевных состояний, которые передаются различными средствами художественной выразительности.

Обратимся к фонетическим средствам выразительности. Например, в рассказе Кэтрин Мэнсфилд «The Man without a Temperament» можно встретить звукоподражание насекомому: «*over a bed of scarlet waxen flowers some **big black insects zoom-zoomed***» [8, с. 110]. Косвенное звукоподражание связано с таким приемом, как аллитерация. Например, «*The children stopped screaming as suddenly as they had begun. They stood round the dead duck*» [8, с.

10]. В данном примере повторяются согласные звуки *s* и *d*, и сочетания *scr*, *st*, что передает напряженность и ужас, испытываемые героями произведения.

Лексические средства выразительности широко применяются, например, в рассказе «A Cup of Tea», в частности эпитеты, использованные для описания главной героини, специально подобраны так, чтобы показать положительное отношение автора к героине: «*She was young, brilliant, extremely modern, exquisitely well dressed, amazingly well read in the newest of the new books*» [8, с. 328].

Ирония, стилистический прием, основанный на взаимодействии и фактическом взаимоисключении предметно-логического и контекстуального значений лексем, помогает Мэнсфилд выразить отношение к своим персонажам, немного высмеивая или шутя над их поступками, как, например, в произведении «The Doll's House»: «*So they were the daughters of a washerwoman and a gaolbird. Very nice company for other people's children!*» [8, с. 324].

Анафора, синтаксическое средство выразительности, в рассказе «Sixpence» выполняет несколько функций. В случае с «*Watch! Watch me! Watch me now!*» [8, с. 568] она используется для эмоционального выделения части высказывания. Герой хотел показать нечто важное, что вызвало у него такие яркие эмоции. А в случае с «*Now she could see that one was in front and one close behind. Now she could see that they were the Kelveys*» [8, с. 569] она служит для создания эффекта чередующихся событий, для плавности повествования.

Эрнест Хемингуэй также использовал звукоподражательные слова для выражения экспрессивности и эмоционального воздействия на воображение читателя: «*He heard the whunk that meant that the bullet was home*» [9, с. 20]. С помощью таких слов создаются ассоциации между звуками слов и действиями, которые происходят в рассказе, что производит определённый эмоциональный эффект.

Примером использования лексических средств выразительности - сравнений и эпитетов - является рассказ «The Old Man At The Bridge». Сам старик описан солдатом как уставший крестьянин: «*He did not look like a shepherd nor a herdsman*», «*He looked at me very blankly and tiredly*» [9, с. 57]. В рассказе «A Day`s Wait» эпитеты, используемые автором, помогают точно описать экспозицию, главного героя и его болезненное состояние: «*bright, cold day*», «*frozen creek*» «*white-faced*», «*very sick and miserable boy*» [9, с. 332].

В рассказе «A very short story» встречается такой синтаксический стилистический прием, как параллельные конструкции, который придает

повествованию монотонность и создает представление об одиночестве и эмоциональных страданиях главного героя, которые он испытывает: «*They were all about the hospital, and how much she loved him and how it was impossible to get along without him and how terrible it was missing him at night*» [9, с. 105]. В произведении «*The Old Man At The Bridge*» замечен повтор. Автор прекрасно передает атмосферу усталости и нервного напряжения в рассказе, используя повтор слов *grey, dusty* как при описании персонажей, так и погоды: «*I looked at his black **dusty clothes** and his gray **dusty face** and his steel rimmed spectacles*» [9, с. 57].

Гендерный фактор не мог не проявить себя в творчестве Мэнсфилд и Хемингуэя. С грамматической точки зрения, язык Мэнсфилд не слишком сложен, однако текст насыщен простыми модальными, пассивными и герундиальными конструкциями: «*Rosemary, can I come in? She can't be more than twenty. It simply can't be done. I couldn't keep her against her will*» [8, с. 335]. В диалогах же можно встретить предложения в повелительном наклонении: «*Come and sit down*», «*Don't cry*», «*Do stop crying*», «*Come along*», что доказывает, что Розмари привыкла повелевать и получать все, что она захочет, от слабых и беспомощных людей. В диалогах между двумя героинями используются вопросительные предложения, выражающие вежливую просьбу, что говорит о скромности мисс Смит («*May I speak to you a moment?*», «*Would you let me have the price of a cup of tea?*») и вопросительные предложения, выражающие недоумение Розмари: «*Would you let me have the price of a cup tea?*» “*A cup of tea? Then have you no money at all?*» [8, с. 336]. Как женщина-писатель Мэнсфилд склонна к эмоциональному повествованию, поэтому в речи героев можно увидеть большое количество восклицательных предложений, которые выражают отношение героев к чему-либо или кому-либо: «*Charming!*», «*How extraordinary*», «*How thoughtless I am!*», «*Pretty!*», «*Lovely!*», «*There!*».

В рассказе «*Sixpence*» Мэнсфилд рассуждает на тему роли наказания в воспитании детей. Семейные проблемы и разговоры в этой истории мастерски изображены и полностью правдоподобны. Диалоги между матерью и отцом довольно формальны: «“*Oh, Edward, I'm so thankful you have come home,*” she cried. “*Why, what's happened?*”» [8, с. 565]. Также в тексте можно встретить большое количество повелительных предложений, которые придают эмоциональную окраску словам говорящего: «*Dicky, come here! Come here, sir, at once! Do you hear your mother calling you? Dicky!*», «*Mother, come and look what he's done!*» [8, с. 566]. Как женщине Мэнсфилд присуще использование междометий. Они присутствуют в тексте для того, чтобы показать сожаление: «*Oh, my dear*», «*Oh, Mrs. Spears, I don't know how to apologise for leaving you by yourself like this*» [8, с. 566]

Как мужчина-писатель Хемингуэй более конкретен, точен, информативен в изображении действительности, мыслит системно и логично. В его произведениях нет эмоциональности, свойственной женскому стилю письма. В диалогах не прослеживается использование междометий, восклицательных или повелительных предложений. Хемингуэй выражает эмоции героев через их действия, поступки, внутренние мысли: «*He felt sick about saying good-bye like that*», «*They felt as though they were married, but they wanted everyone to know about it, and to make it so they could not lose it* [9, с. 105].

Итак, можно с уверенностью сказать, что выразительные средства языка являются неотъемлемой и важной частью художественного текста. Лишь владея в полной мере богатством языка и всеми его выразительными средствами, писатель может выразить живые человеческие эмоции, чувства, мысли, мироощущения, идеи и авторскую позицию. Лингвостилистический анализ художественного текста позволяет выявить особенности стиля писателя и определить отличительные черты произведений конкретного автора. Авторы художественных произведений широко используют фонетические, стилистические и синтаксические средства выразительности. Каждая группа средств выразительности имеет свои функции и значение.

Гендерный фактор влияет на выбор автором средств художественной выразительности. В гендерных исследованиях существуют понятия «мужского» и «женского» языков. Особенности этих «языков» проявляются на всех уровнях - фонетическом, лексическом и грамматическом.

Список использованной литературы:

1. *Нелюбин, Л. Л.* Толковый переводоведческий словарь. / Л. Л. Нелюбин. М: Флинта: Наука, 2003. 320 с.
2. *Гончар, И. А.* Тип сложного портретного описания в художественном тексте / И. А. Гончар // Филологический класс. 2014. №3 (37), С. 13-18.
3. *Кожина, М. Н.* Стилистический энциклопедический словарь. / Кожина М. Н. М.: Флинта: Наука, 2006. 608 с.
4. *Мельников, П. И.* Лингвостилистический анализ художественного текста: Учебное пособие. издание 2-е, испр. и доп. / П. И. Мельников. Борисоглебск: БГПИ, 2005. 96 с.
5. *Арнольд, И. В.* Стилистика. Современный английский язык: учебник для вузов. / И. В. Арнольд. М.: Флинта, 2016. 384 с.
6. *Гальперин, И. Р.* Стилистика английского языка. / И. Р. Гальперин. М.: Высшая школа, 1981. 334 с.
7. *Солганик, Г. Я.* Стилистика текста. / Г. Я. Солганик. М.: Флинта, Наука, 2014. 256 с.

8. *Mansfield, K.* The Collected Stories of Katherine Mansfield. / K. Mansfield. London: Wordsworth Classic, 2016. 535 p.

9. *Hemingway, E.* The Complete Short Stories of Ernest Hemingway. / E. Hemingway. London: Finca Vigia Edition, 2003. 651 p.

С.В. Якунина,

И.М. Хижняк

Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

УДК 81'1

КОНЦЕПТ «СЧАСТЬЕ» В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ И РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

В статье рассматриваются средства вербализации концепта 'счастье / happiness' как в качестве универсальной, так и национально-специфичной ментальной структуры в английском и русском языках. Целью исследования является изучение сходства и различий в менталитете и восприятии мира английскими и русскими людьми. Поставленная цель была достигнута за счет изучения структурно-семантических и экспрессивно-оценочных компонентов пословиц и поговорок. В качестве материала исследования использованы выборки из толковых и фразеологических словарей, электронных словарей и тезаурусов, сборников пословиц и поговорок и др. В результате исследования выявлены как общие, так и специфические значения русских и английских пословиц в рассматриваемых языках.

***Ключевые слова:** лингвокультурология, концепт, менталитет, пословицы, поговорки, национально-культурная идентичность, этнос, самосознание.*

The article considers the means of verbalization of the concept of 'happiness' as a universal and national-specific mental structure in the English and Russian languages. The aim of the article is to study the similarities and differences in mentality and perception of the world by English and Russian people. The goal was achieved by studying the structural-semantic and expressive-evaluative components of proverbs and sayings. As a material of the study, the data of the sample from the explanatory and phraseological dictionaries, electronic dictionaries and thesauruses, collections of proverbs and sayings were used. The study revealed both general and specific meanings of Russian and English proverbs in the languages under consideration.

***Key words:** linguoculturology, concept, mentality, proverbs, sayings, national and cultural identity, ethnos, self-consciousness.*

Язык тесным образом связан с культурой. На основе этой идеи возникла новая наука — лингвокультурология. Исследование взаимосвязи языка и культуры имеет важное значение для областей прикладной лингвистики, требующих понимания языка как системы, прочно укорененной в культуре [1].

Лингвокультурология как наука в настоящее время переживает период

расцвета. Исходя из определений разных ученых, ее можно рассматривать как филологическую науку, которая исследует отношения между языком и культурой [2].

Языковые и культурные особенности мировоззрения, культуры и мышления впервые начали рассматриваться в аспекте философии и логики Людвигом Витгенштейном. В его труде «Логико-философский трактат» был введен термин «картина мира». Языковая картина мира, возникающая как метафора, в настоящее время является одним из основных понятий лингвистики. В широком смысле языковая картина мира – это способ мировоззрения людей через призму языка. В частности, это вся информация о внешнем и внутреннем мире, закрепленная средствами живых языков. В различных языках языковые картины мира могут варьироваться [3, с. 208].

В последние годы многие исследователи рассматривают «концепт» как минимальную единицу языковой картины мира. Ученые указывают на то, что объективная реальность отражается в нашем сознании в концептах (понятиях), а концепты мы одеваем в слова. Содержание концептов как форм познания объективной реальности одинаково для всех людей, независимо от того, на каком языке они говорят. Однако способы вербального выражения концептов разных языков не идентичны: для выражения одних и тех же понятий могут использоваться разные образы-символы. Различные языки не просто по-разному обозначают один и тот же предмет или явление, а отражают разные его видения [4].

Наиболее ярко национально-культурная самобытность народа отражается во фразеологическом корпусе языка, в частности — пословицах и поговорках, которые представляют собой короткие, четко определенные изречения, содержащие поучения, советы и назидания. Пословицы и поговорки как прецедентные тексты формируют этническую картину мира, раскрывают его национальное восприятие и мышление [5, с. 61]. Сопоставительный анализ пословиц и поговорок разных лингвокультур дает нам как более широкую картину об особенностях менталитета народов сравниваемых языков, так и представление о богатстве, выразительности и ярком воображении языков.

Для нашего анализа мы выбрали концепт "счастье", поскольку понятие "счастье" является фундаментальной категорией человеческого бытия. В связи с этим, изучение феномена «счастье» в настоящее время имеет важное значение для лингвистической теории в плане выявления и констатации лингвокультурных, аксиологических и лексико-семантических аспектов понятия «счастье», отражающих как общие, так и этноспецифические культурно-исторические особенности формирования национальных образов мира. Мы провели сопоставительный анализ реализации данного концепта в

англоязычной и русской лингвокультурах.

Сравнительный анализ концепта "счастье" в языковой картине мира русского и английского языков предполагает изучение лингвистического понимания образа счастья, вербализованного номинантом "счастье / happiness", что находит отражение в русской и английской лингвокультурах, воссозданной в филологических, философских и этических источниках русского и английского языков. Приведем некоторые из определений.

I. Счастье

1. Чувство и состояние полного, высшего удовлетворения.

2. Успех, удача [6].

II. Счастье

1. Состояние высшей удовлетворенности жизнью, чувство глубокого довольства и радости, испытываемое кем-л. *Семейное счастье. Народное счастье.*

2. Успех, удача. *Счастье в игре. Военное счастье.*

3. Хорошо, удачно. *Да! Счастье, у кого есть такой сынок!*
Грибоедов, Горе от ума.

4. Часть, доля, судьба. Всякому свое счастье. Поговорка [7].

Из определений, предложенных в словарях, можно выделить следующие семантические компоненты: «рок, судьба», «удача», «радость», «состояние удовольствия», «состояние благополучия», «удовлетворенность бытием» «состояние созидания», «полнота, осмысленность жизни», «случайность».

Далее рассмотрим определения номинанта "happiness", предложенные в толковых словарях английского языка.

I. «Happiness» - the feeling of being pleased or happy («happy» - 1. feeling, showing, or causing pleasure or satisfaction; 2. (used in greetings for special occasions) full of enjoyment and pleasure; 3. (of a condition or situation) lucky; 4. (of words or behaviour) suitable. 5. Used as a polite way to express your willingness to do something. 6. cheerful, willing - *happy to help*. 7. characterized by a spontaneous or obsessive inclination to use something. Often used in combination: trigger-happy; 8. enthusiastic about or involved with to a disproportionate degree. Often used in combination: money-happy; clothes-happy [8].

II. «Happiness» - 1. The quality or state of being happy. 2. Good fortune; pleasure; contentment; joy[10].

Здесь нам кажется возможным выделить такие семантические компоненты, как: «радость», «удача», «удовольствие», «чувство удовлетворения», «состояние спокойствия», «готовность», «увлеченность, одержимость».

Очевидное совпадение таких сем, как «состояние удовольствия, удовлетворения», «радость», «удача» говорит о частичном совпадении картины мира русского и английского языков.

После того, как мы выделили различные значения концепта, мы можем сказать, что такое абстрактное понятие, как «счастье», скрывает за собой простые жизненные понятия.

Проведенный нами сравнительный структурно-семантический анализ пословиц в английском и русском языках, связанных с концептом «счастье/happiness», позволил выявить многоаспектное отношение народов к этому понятию.

Характерным для пословиц и поговорок русского народа является представление «счастья» и «несчастья» как неразрывных понятий:

Кто в горе руки опускает, тот счастья никогда не узнает.

Счастье с несчастьем двор обо двор живут (в одних санях ездят)[11].

Более того, русский человек связывает счастье со страданиями и испытаниями судьбой. Во многих пословицах буквально говорится о том, что не познав несчастья, счастья не видать.

Не было бы счастья, да несчастье помогло.

Нет худа без добра[12].

В то же время для русского обыденного самосознания характерна вера в то, что счастье и неудачи следуют друг за другом. Это выражается во многих пословицах и поговорках:

После грозы ведро, после горя радость.

Чем ночь темней, тем ярче звезды[13].

Во многих русских пословицах счастье сравнивается с явлениями природы: например: «красное солнышко», «гроза», «ведро» (солнечный день), «ночь», «звезды» и др. Интересен тот факт, что выразительность в русских пословицах создается за счет уменьшительных суффиксов, так как языки с развитой аффиксацией позволяют выражать тонкие семантические различия и выразительность, чего нельзя сказать о языках с бедными ресурсами аффикса.

Значение «счастье и несчастье идут друг за другом, изменения к лучшему приходят после неудач» прослеживается и среди пословиц и поговорок английского языка:

It is always darkest before the dawn.

If there were no clouds we should not enjoy the Sun [13].

Английские пословицы этой группы также образны и выразительны. Абстрактное значение этих пословиц можно увидеть через конкретное проявление таких природных явлений, как «dawn», «clouds», «sun», «wind», «misty morning», «cloudy day». Такие пословицы, связанные с погодными

условиями, отражают менталитет англичан, живущих в дождливом, переменчивом климате, для которых солнечная погода ассоциируется с чем-то хорошим и веселым.

Следующая выделенная группа английских пословиц выражает значение «одна удача идет за другой»:

Nothing succeeds like success.

Luck goes in cycles.

He dances well to whom fortune pipes[13].

Рассмотрим русские эквиваленты:

Где счастье, там и петух снесется.

Одна удача идёт, другую ведёт[13].

Анализируя данную группу пословиц, можно заметить, что английские пословицы стилистически нейтральны и образность создается за счет необычного лексического соответствия.

Существует также группа английских пословиц, имеющих следующее значение: «человек должен искать счастья, полагаясь на свои силы»:

God helps those who help themselves.

Every man is the architect of his own fortune.

Fortune is good to him who knows how to make good use of it.

Подберем русские эквиваленты:

Всяк своего счастья кузнец.

На Бога надейся, а сам не плошай.

Бог то Бог, да и сам будь неплох.

Богу молись, а к берегу гребись.

Бережёного Бог бережёт.

Счастье в воздухе не вьется, а руками достаётся[13].

Форма выражения мысли в английских и русских пословицах различна, но и те и другие выражают оптимизм и опору на собственные силы, характеризующие как английский, так и русский народ. Однако почти во всех русских пословицах упоминается Бог, отражающий благочестие русского народа.

Несмотря на значительное смысловое соответствие, есть разница в составе английских и русских пословиц. Английские пословицы дидактические, имеют книжный характер и структурно непохожи. Что касается русских пословиц, то это в основном сложные предложения, они представляют собой структурное сопоставление и ритмическую организацию. Кроме того, английские и русские пословицы различны по своей лексико-синтаксической структуре. Английские пословицы - это простое высказывание, их словарный запас нейтрален. Русская пословица имеет фольклорный характер и необычное сопоставление и рифмование

слов.

Некоторые русские и английские пословицы не имеют эквивалентов в английском и русском языках: например, английская пословица «*He is happy that thinks himself so*» [14], в которой ярко отражается менталитет англичан, не имеет эквивалента в русском языке, и наоборот: есть некоторые русские пословицы, не имеющие эквивалентов в английском языке.

Особенно ясно это прослеживается в русских пословицах и поговорках, где счастье рассматривается как свобода:

Счастье вольная птичка: где захотела, там и села.

Счастье в оглобли не впряжешь[13].

Такое понимание счастья характерно для русского человека и носит социальный характер. Эти пословицы указывают на свобододолюбивый характер русского народа и его стремление к счастью.

Структурно-семантический анализ пословиц позволяет расширить содержание концептов «счастье» – «happiness», определить их межконцептуальные связи. В результате проведенного исследования мы можем сделать вывод о том, что русское понятие «счастье» отнюдь не является повседневным словом и не относится к числу «базовых эмоций» в русском языке, напротив, оно принадлежит к «высокому» регистру и обладает сильным эмоциональным зарядом, являющимся следствием его двойственного употребления, свойственного крайностям «русской души».

В английском же языке слово «счастье» обладает рядом синонимов, широко употребляемых как в разговорной речи, так и в художественных произведениях, что говорит о том, что счастье в английском языке обладает более повседневным значением.

В целом, анализ английских и русских пословиц, содержащих в себе концепты «счастье» - «happiness», позволил выявить основные жизненные ценности русского народа - сострадание, милосердие, глубокую любовь к человечеству, взаимопомощь, естественную наивность, некоторую простоту и доброту, в то время как английские пословицы отражают совершенно разные черты характера - жесткость и, в то же время, некоторую вольнодумность, в сочетании с отсутствием мечтательности и чрезмерно резкими взглядами на жизнь, в целом крайним прагматизмом.

Список использованной литературы:

1. *Зиновьева, Е. И.* Лингвокультурология, Теория и практика. / Е. И. Зиновьева, Е. Е. Юрков. СПб., 2009.
2. *Карасик, В. И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс. / В. И. Карасик. Волгоград, 2002.
3. *Маслова, В. А.* Лингвокультурология. / В. А. Маслова. М., 2001.

4. *Корнилов, О. А.* Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. / О. А. Корнилов. Казань, 2015.
5. *Hofstede, G.* Cultures and Organizations: Software of the Mind: Inter cultural Cooperation and its importance for Survival. / Gert J. Hofstede. N.Y., 2010.
6. *Ожегов, С. И.* Толковый словарь русского языка. / С. И. Ожегов. М., 2011.
7. *Даль, В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка. / В. И. Даль. М., 1998.
8. *Cambridge Dictionary* [Электронный ресурс] / URL : <https://dictionary.cambridge.org> (дата обращения: 20.04.2019). Загл с экрана. Яз англ.
9. *Oxford Dictionary* [Электронный ресурс] / URL : <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com> (дата обращения: 23.04.2019). Загл с экрана. Яз англ.
10. *Даль, В. И.* Пословицы и поговорки русского народа. / В. И. Даль. М., 1998.
11. *Зимин, В. И.* Русские пословицы и поговорки. Учебный словарь. / В. И. Зимин. М., 1994.
12. *Мокиенко, В. М.* Большой словарь русских пословиц. / В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитина, Е.К. Николаева. М., 2010
13. *Маргулис, А.* Русско-английский словарь пословиц и поговорок. / А. Маргулис, А. Холодная. М., 2000.
14. *Smith, W. G.* The Oxford Dictionary of English Proverbs. / George W. Smith. Oxford, 2015.

Сведения об авторах

Абдракова А.Р., студент 4 курса факультета иностранных языков и лингводидактики, *Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского*

Александрова Т.Н., доцент кафедры английского языка и методики его преподавания, канд. филологических наук, доцент, *Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г.Чернышевского*

Будагян Г.А., магистрант 1 курса факультета иностранных языков и лингводидактики, *Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского*

Васильева Е.А., ст. преподаватель кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации, *Саратовский государственный технический университет им. Гагарина Ю.А.*, аспирант Саратовского государственного медицинского университета имени В.И. Разумовского

Вражнова И.Г., доцент кафедры романо-германской филологии и переводоведения, канд. филологических наук, *Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г.Чернышевского*

Галайко Е.А., магистрант 2 курса факультета иностранных языков и лингводидактики, *Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского*

Галлямова Г.Р., магистрант 2 курса факультата иностранных языков и лингводидактики, *Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского*

Губанова П.Ю., магистрант 1 курса факультета иностранных языков и лингводидактики, *Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского*

Гурьянова М.Н., магистрант 2 курса факультета иностранных языков и лингводидактики, *Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского*

Гущина В.Г., студент 4 курса факультета иностранных языков и лингводидактики, *Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского*

Данилина Н.И., доцент кафедры русского и латинского языков, доктор филологических наук, *Саратовский государственный медицинский университет имени В.И. Разумовского*

Диденко С.Н., магистрант 2 курса факультета иностранных языков и лингводидактики, *Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского*

Емельянов Д.О., студент 3 курса факультета компьютерных наук и информационных технологий, *Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского*

Запорожцев А.Г., магистрант 1 курса факультета иностранных языков и лингводидактики, *Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского*

Захаров А.В., магистрант 2 курса факультета иностранных языков и лингводидактики, *Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского*

Золотарев М.В., доцент кафедры английского языка и методики его преподавания, канд. филологических наук, *Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского*

Калинина Е.А., доцент кафедры английского языка и методики его преподавания, канд. педагогических наук, *Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского*

Клименко Г.А., доцент кафедры немецкого языка и методики его преподавания, канд. педагогических наук, *Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского*

Кожина А.А., студент 4 курса факультета иностранных языков и лингводидактики, *Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского*

Кошелева А.А., студент 4 курса факультета иностранных языков и лингводидактики, *Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского*

Кутузова А.С., студент 4 курса факультета иностранных языков и лингводидактики, *Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского*

Ланцова Л.К., доцент кафедры английского языка и методики его преподавания, канд. филологических наук, *Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского*

Ланцова Л.К., доцент кафедры английского языка и методики его преподавания, канд. филологических наук, *Саратовский национальный*

исследовательский государственный университет имени Н.Г.Чернышевского

Матяшевская А.И., доцент кафедры английского языка и межкультурной коммуникации, канд. филологических наук, *Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г.Чернышевского*

Метласова Т.М., доцент кафедры английского языка и методики его преподавания, канд. филологических наук, *Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г.Чернышевского*

Михралиева Л.Р., преподаватель кафедры английского языка и межкультурной коммуникации, *Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского*

Мостовая С.В., магистрант 2 курса факультета иностранных языков и лингводидактики, *Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского*

Мурашова Т.А., студент Института педагогики и психологии детства, 3 курс, группа НОА-1601, *Уральский государственный педагогический университет*

Назарова Р.З., профессор кафедры английского языка и методики его преподавания, канд. филологических наук, доцент, *Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г.Чернышевского*

Неежлева Э.А., магистрант 2 курса факультета иностранных языков и лингводидактики, *Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского*

Немцова И.К., студент 4 курса факультета иностранных языков и лингводидактики, *Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского*

Никитина Г.А., зав. кафедрой английского языка и методики его преподавания, канд. педагогических наук, доцент

Плаксина Е.Б., доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах, канд. филологических наук, *Уральский государственный педагогический университет*

Полянина Е.В., доцент кафедры немецкого языка и методики его преподавания, канд. филологических наук, *Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г.Чернышевского*

Привалова Е.Д., магистрант 2 курса факультета иностранных языков и лингводидактики, *Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского*

Рутенберг Я., магистрант 2 курса факультета иностранных языков и лингводидактики, *Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского*

Рыжова В.В., студент 3 курса факультета иностранных языков и лингводидактики, *Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского*

Савушкина Е.В., магистрант 1 курса факультета иностранных языков и лингводидактики, *Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского*

Салахова В.О., студент 4 курса факультета иностранных языков и лингводидактики, *Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского*

Сидоров С.С., студент 4 курса факультета иностранных языков и лингводидактики, *Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского*

Сосновцева Т.И., доцент кафедры английского языка и методики его преподавания, канд. филологических наук, доцент, *Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского*

Спиридонова Т.А., доцент кафедры английского языка и методики его преподавания, канд. филологических наук, доцент, *Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского*

Тасеменова М.А., магистрант 2 курса факультета иностранных языков и лингводидактики, *Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского*

Толобаев И.О., студент 3 курса факультета компьютерных наук и информационных технологий, *Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского*

Томова Я.А., студент 4 курса факультета иностранных языков и лингводидактики, *Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского*

Тренина С.Л., студент 4 курса факультета иностранных языков и лингводидактики, *Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского*

Трошина Н.Ю., магистрант 1 курса факультета иностранных языков и лингводидактики, *Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского*

Тупикова С.Е., доцент кафедры английского языка и методики его преподавания, канд. филологических наук, доцент, *Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского*

Турцева А.В., студент 4 курса факультета иностранных языков и лингводидактики, *Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского*

Филатова А.В., студент 4 курса института филологии и журналистики, *Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского*

Фильчакова А.И., магистрант 2 курса факультета иностранных языков и лингводидактики, *Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского*

Хижняк И.М., доцент кафедры английского языка и методики его преподавания, канд. педагогических наук, *Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского*

Шалетин И.Ю., студент 4 курса факультета иностранных языков и лингводидактики, *Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского*

Шекян О.И., магистрант 1 курса факультета иностранных языков и лингводидактики, *Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского*

Шендакова О.А., доцент кафедры английского языка и методики его преподавания, канд. филологических наук, *Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского*

Шишкова Ю.С., студент 3 курса факультета иностранных языков и лингводидактики, *Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского*

Шлюпкин П.В., студент 3 курса факультета компьютерных наук и информационных технологий, *Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского*

Шматок О.Д., студент 4 курса факультета иностранных языков и лингводидактики, *Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского*

Якунина С.В., студент 4 курса факультета иностранных языков и лингводидактики, *Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского*

ДЛЯ ЗАМЕТОК

Научное издание

Иностранные языки: проблемы преподавания и риски коммуникации

Редакторы: Р.З.Назарова, Г.А. Никитина

Электронная верстка: В.В. Рыжова

410028, Саратов, ул. Заулошнова, 3
Саратовский национальный исследовательский государственный
университет имени Н.Г. Чернышевского
Факультет иностранных языков и лингводидактики
Тел.: (8452) 22-85-35
E-mail: engdept3@gmail.com

Подписано в печать..... Формат 60x84/16.
Усл.-печ.л. 12,3.Тираж 300 экз. Заказ № 210

Издательство «Саратовский источник»
г. Саратов, ул. Кутякова 138б,3 этаж.
Тел. 52-05-93
Отпечатано в типографии «Саратовский источник»