

**Проблемы современной
лингвистики и методики
преподавания иностранных
языков**

Сборник тезисов XI Всероссийской
студенческой научно-практической
конференции

11.03.2020

Коломна

Министерство образования Московской области
ГБОУ ВО МО
“Государственный социально-гуманитарный университет”

ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Кафедра германо-романских языков и методики их преподавания

**Проблемы современной лингвистики
и методики преподавания
иностраннЫХ языков**

*Сборник тезисов XI Всероссийской студенческой
научно-практической конференции*

**Коломна
2020**

УДК 81-22 (063)

ББК 81.2 я 431

П 78

Рекомендовано к изданию редакционно-издательским советом ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет»

Рецензенты:

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков филологического факультета ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов» Кривошлыкова Л.В.,

кандидат филологических наук, доцент, руководитель секции НОПриЛ «Прикладная лингвистика сегодня и завтра: молодёжная секция» Мигдаль И.Ю.

П 78 Проблемы современной лингвистики и методики преподавания иностранных языков: сб. тезисов науч.-практич. конф. для студентов / под общ. редакцией профессора И.И. Саламатиной. – Коломна: ГСГУ, 2020. – 286 с.

В сборнике представлены материалы научно-практической конференции для студентов, которые являются результатом исследований в области лингвистики и методики преподавания иностранных языков. Материалы сборника могут быть полезны научным работникам, преподавателям-практикам, студентам вузов при написании курсовых и выпускных квалификационных работ.

УДК 81-22 (063)

ББК 81.2 я 431

Содержание

Абдрахманова А.А. ОБРАЗ ПРЕЗИДЕНТА ФРАНЦИИ ВО ФРАНКОЯЗЫЧНЫХ КОММЕНТАРИЯХ К НОВОСТНОЙ СТАТЬЕ.....	9
Абдулова Н.И. ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКОВОГО МЕНТАЛИТЕТА: КУЛЬТУРНЫЕ КОНЦЕПТЫ.....	12
Аксенова Е.А. К ВОПРОСУ ОБ АКАДЕМИЧЕСКОМ БЛОГГИНГЕ КАК ОДНОМ ИЗ ДОМИНИРУЮЩИХ СРЕДСТВ ВЛИЯНИЯ НА СОЗНАНИЕ МОЛОДЕЖИ.....	15
Алексеева Д. А. МОРФОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАНКОЯЗЫЧНОГО ПУТЕВОДИТЕЛЯ КАК ЖАНРА ТУРИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА	18
Алехно А.А. СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ В ТЕКСТЕ ПЕРЕВОДА (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКОВ).....	21
Алпысбаева А.Б ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КВЕСТОВ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	25
Альжева Ю.О. РОЛЬ ИНТОНАЦИИ В УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛАХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	27
Аникеева Е.А. ОРГАНИЗАЦИЯ НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА СЮЖЕТНОЙ ОСНОВЕ.....	30
Афанасьева В.А. ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАНЦУЗСКИХ СМИ В СФЕРЕ ДИЗАЙНА	33
Баринская И.А. СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ДОМИНАНТЫ ИНТЕРНЕТ-ЛИНГВИСТИКИ: КОММУНИКАЦИЯ ВЛАСТИ И ОБЩЕСТВА В ИНТЕРНЕТЕ	37
Баркова Е.Р. ПРИМЕНЕНИЕ МОБИЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОНЛАЙН И ОФФЛАЙН КУРСОВ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	40
Бобр А.Д. О ПРИНЦИПАХ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ В РАМКАХ SCRUM-ТЕХНОЛОГИИ.....	43
Будашкина Л.А. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ	45
Будкина А.А. МОБИЛЬНЫЕ ПРИЛОЖЕНИЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ЗА И ПРОТИВ	48
Воробьева А.Д. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВЕБ-ЗАДАНИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	51

Воронкова Т.П.	
ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ УМК «АНГЛИЙСКИЙ В ФОКУСЕ»).....	54
Галиева Т.Р.	
ПРОЯВЛЕНИЕ ТРОЛЛИНГА КАК ВИДА РЕЧЕВОЙ АГРЕССИИ В ИНТЕРНЕТ-КОММЕНТАРИЯХ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА)	58
Гатамова Ш.А.	
СИНТАКСИС СЛОЖНОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ ВО ФРАНЦУЗСКИХ ПАРЕМИЯХ С КОМПОНЕНТОМ «ПИЩА» .	61
Герасимова М.Ю.	
АКТИВНЫЕ И ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОЙ ГРАММАТИКЕ.....	63
Гилязова В.Т.	
ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ-ВЕСТОНИМОМ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	67
Глинка А.Д.	
АУТЕНТИЧНЫЙ ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	70
Головатенкова О.А.	
АКТИВНЫЕ И ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ.....	73
Грузнова П.О.	
ТРУДНОСТИ МОДЕЛИРОВАНИЯ РЕЧЕВЫХ СИТУАЦИЙ.....	76
Данилина К.А.	
ЯВЛЕНИЕ КУЛЬТУРНОГО ШОКА	79
Дубовых С.А.	
ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ	82
Заблоцкая А.В.	
СОЗДАНИЕ ВИЗУАЛЬНЫХ ОПОР ПРИ ОБУЧЕНИИ УСТНОЙ РЕЧИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	85
Загорная А.Ф.	
СПЕЦИФИКА ЭВФЕМИСТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «PROFESSIONS» В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....	89
Зайцева А.М.	
РУССКИЕ НАИМЕНОВАНИЯ В ПАРИЖСКОЙ УРБАНОНИМИИ	92
Зайцева Н.В.	
ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОГО ЗВЕНА	94
Зими́на Д.М.	
ТЕКСТЫ ИНОЯЗЫЧНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ РЕКЛАМЫ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ..	97
Иванченко К.С.	

ЯЗЫКОВАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПОНЕНТОВ СУПЕРСТРУКТУРЫ СОЦИАЛЬНОЙ РЕКЛАМЫ	101
Кабанова Д. А.	
РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМНО-ПОИСКОВОГО МЕТОДА В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ С ПОМОЩЬЮ ИКТ	104
Какабаев Б.	
ГАЛЛИЦИЗМЫ В АНГЛИЙСКОМ ГЛЮТТОНИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ.....	108
Каняхина Д.В.	
СЕМИОТИКА ГЕНДЕРНЫХ КОНЦЕПТОВ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ВОШЕБНЫХ СКАЗКАХ.....	112
Карасева А.А.	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СКАЗКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	115
Карякина Е.М.	
РОЛЬ МИНИ-САЙТА В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	118
Качнов Ф.М.	
РОЛЬ ДИСКУРСА В ВОСПРОИЗВОДСТВЕ РАСИЗМА КАК ДИСКРИМИНАЦИОННОЙ ПРАКТИКИ.....	122
Kashirina A.	
THE MODUS CATEGORY OF APPROXIMATION IN AN INFORMATIONAL INTERVIEW IN THE ENGLISH LANGUAGE.....	125
Князева В.Д.	
ОСНОВНЫЕ ПРИЧИНЫ И СЛЕДСТВИЯ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОНФЛИКТОВ.....	129
Комова В.Д.	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ К УМК ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....	132
Корюкина А.С.	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕНТАЛЬНЫХ КАРТ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА	135
Косолапова А.П.	
ЗАИМСТВОВАНИЯ ИЗ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....	138
Красикова Н.Б.	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	140
Krasovskaya K.	
LANGUAGE MEANS OF EXPRESSING THE CATEGORY OF SUBJECTIVE MODALITY IN THE ARTICLES OF BELARUSSIAN AND ENGLISH-LANGUAGE NEWSPAPERS.....	143
Крылова А.К.	
РОЛЬ ЛИЧНЫХ ИМЕН СОБСТВЕННЫХ В ПОПОЛНЕНИИ СЛОВАРНОГО СОСТАВА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	147
Кузнецов А.Д.	

СПЕЦИФИКА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЗАИМСТВОВАНИЙ ВО ФРАНКОЯЗЫЧНОМ КИНОДИСКУРСЕ.....	151
Куликова Ю.А.	
МЕСТО И РОЛЬ ПЕРЕВОДА НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	154
Левкович Я.А.	
ЧТЕНИЕ ВСЛУХ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	156
Луценко Е.А.	
МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ. СРАВНЕНИЕ ПОВЕДЕНИЯ И ЯЗЫКА В БИЗНЕС-СРЕДЕ АНГЛИЧАН И РУССКИХ.....	161
Макеева М.С.	
КЕЛЬТСКИЙ КУЛЬТУРНЫЙ СУБСТРАТ В АНГЛИЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ	166
Малиева А.Т.	
КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА УРОКАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА	169
Маркова Е.М.	
К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ПРЯМОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ	172
Мицель А.А.	
ЗНАЧЕНИЕ ФАКТОРА АДРЕСАТА В РЕКЛАМНОМ ТЕКСТЕ ПАРФЮМЕРНОЙ ПРОДУКЦИИ	176
Мозжерова А.В.	
ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	179
Мухаметшина И.Э.	
ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЭВФЕМИЗМОВ ТЕМАТИЧЕСКОГО ПОЛЯ «POVERTY»	183
Мухсинова Р.Р.	
«ПРИМЕНЕНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СТАРШИХ КЛАССАХ»	186
Мухтасипова Я.Р.	
ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАНЦУЗСКОЙ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ	188
Низамова А.М.	
АУДИТИВНЫЕ ИГРЫ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ ..	192
Носова А.Р.	
ЭМПАТИЯ И СИМПАТИЯ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ.....	195
Оксузян Д.А.	
ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ С КОМПОНЕНТОМ «ДЕНЬГИ» ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ	198
Охманюк Т.Ю.	
НЕПОНИМАНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЮМОРА В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ	201
Паутова С.С., Успенский Д.А.	

ОТРАЖЕНИЕ КОНЦЕПТА «НЕМЕЦКОЕ» ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ФРАЕОЛОГИЗМОВ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА И ПРОИЗВЕДЕНИЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	204
Пегушина К.А.	
ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАНЦУЗСКОГО ТУРИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА	209
Пузравина Н.М.	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В СТАРШИХ КЛАССАХ	213
Романова М.Г.	
ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ ИГР ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕГО ЗВЕНА	216
Савинская Р.Р.	
ИЗ ОПЫТА ОБУЧЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ	219
Селянская Ю.О.	
СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ИДИОМ С КОМПОНЕНТОМ «БЕЗУМИЕ/ MADNESS» В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ.....	221
Семенова А.Ю.	
ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СЛЕНГА В ФРАНЦУЗСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ВИДЕОБЛОГИНГЕ: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ.....	224
Синило С.М.	
ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ К УСТНОЙ ЧАСТИ ОГЭ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	228
Солопова О.С.	
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕНСАТОРНОЙ (СТРАТЕГИЧЕСКОЙ) КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ РАЗВИТИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ.....	231
Старокадомская А.И.	
ВОЗМОЖНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ РАБОТЫ С GOOGLE MAPS И ПЕРСОНАЛЬНЫМ САЙТОМ УЧИТЕЛЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	234
Столярова А.И.	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КИБЕРБЕЗОПАСНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА.....	237
Тарасова А.В.	
ГЕНДЕРНО ОБУСЛОВЛЕННЫЙ «ЯЗЫК ВРАЖДЫ» В ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)	239
Тарасова Е. Д.	
СПЕЦИФИКА РЕКЛАМНЫХ ОБЪЯВЛЕНИЙ НЕДВИЖИМОСТИ ВО ФРАНЦИИ	242
Терентьева Ю.Н.	
СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАНЦУЗСКОГО ПЕСЕННОГО ДИСКУРСА НА ПРИМЕРЕ МЮЗИКЛА МОЦАРТ	246

Топорина Д.А.	
ТРУДНОСТИ ПРИ ОВЛАДЕНИИ НАВЫКОМ ГОВОРЕНИЯ.....	250
Турчанинова В.С.	
МАШИННЫЙ ПЕРЕВОД.....	253
Федотова А.Д.	
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЯЗЫКОВОГО ОБУЧЕНИЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ МЕТОДА СОТРУДНИЧЕСТВА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	256
Фомина О.А.	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ-ЗООНИМОМ В НАЧАЛЬНОМ ЗВЕНЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	258
Фоничкина К.С.	
РОЛЬ НЕМЕЦКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В СОВРЕМЕННОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ.....	261
Харисова Г.М.	
ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ СПОРТИВНОЙ ТЕМАТИКИ ВО ФРАНЦУЗСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ	264
Чапаева А.Э.	
ГРАММАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СЛЕНГА В СОВРЕМЕННОЙ ФРАНЦУЗСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ: НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА Г. МЮССО «ТЫ БУДЕШЬ ТАМ?»	267
Чигарева Ю.С.	
АНАЛИЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТАФОРИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ В ТЕКСТАХ СОВРЕМЕННЫХ ФРАНЦУЗСКИХ ПЕСЕН	270
Чумаков И.Д.	
ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА НАИМЕНОВАНИЯ ФРАНЦУЗСКИХ КИНОКОМЕДИЙ.....	275
Яковлева А.С.	
РОЛЬ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА	278
Якупбаев А.С.	
ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СПОРТИВНОГО ДИСКУРСА (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА)	281
Якупова А.И.	
ИНТЕРАКТИВНАЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ СТРАТЕГИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	284

ОБРАЗ ПРЕЗИДЕНТА ФРАНЦИИ ВО ФРАНКОЯЗЫЧНЫХ КОММЕНТАРИЯХ К НОВОСТНОЙ СТАТЬЕ

В наши дни средства массовой информации бесспорно влияют на мировоззрение граждан, которые являются объектами воздействия и формирования образа того или иного персонажа, события. Особенно деятельность СМИ актуальна в политической сфере.

«Обратной связью» и способом выражения собственной точки зрения у народа, как правило, служит Интернет. Дискурс в Интернет-среде является важнейшей чертой и особенностью современной культуры, который понимается как сложное явление, состоящее из участников коммуникации, ситуации общения и самого текста. Интернет-дискурс определяется А. Г. Абрамовой как «коммуникативное взаимодействие субъектов, осуществляемое посредством компьютера» [1, с. 23]. Среди многообразия жанров виртуального дискурса отдельного внимания заслуживает жанр комментария, актуализируемый в неформальном коммуникативном взаимодействии участников дискуссии посредством сети Интернет.

Материалом исследования послужили 260 комментариев к статье от 23 декабря 2019 года на тему отказа Эмманюэля Макрона от отставки с поста президента, а также о создании иного функционирования традиционной системы ежемесячных выплат для бывших правителей. Была выбрана статья «Emmanuel Macron renonce à sa retraite de président: quels droits lui reste-t-il?» [2], повествующая о данном событии на французском портале «Le Figaro». Основываясь на предложенных комментариях, мы выделили несколько явных характеристик, с которыми французы ассоциируют президента Франции. Ими оказались: лидерские, патриотические и реформаторские качества, а также презентация Макрона как демагога и актера. Проанализируем более детально каждый из указанных случаев.

1. Макрон-лидер

Наличие лидерских качеств определяет успех правления президента, вызывает доверие народа. Более этого это является ключевым фактором убеждения и гарантирует максимальную поддержку при нововведениях в стране. Лидерские качества Макрона мы можем проследить в ходе его публичных выступлений, обращений и международных встреч. Именно поэтому среди комментариев встречаются восторженные отзывы в его адрес:

- *Ses actions sont respectées. C'est audacieux et moderne, c'est ce dont la France a besoin!* / 'Его действия заслуживают уважения. Именно в таких решительных и современных мерах нуждается Франция!'

- *Toutes ses actions montrent ses qualités de leader. Continuez comme ça!* / 'Все его действия демонстрируют его лидерские качества. Продолжайте в том же духе!'

- *Il est l'un des présidents responsables de leurs paroles!* / 'Он один из президентов, отвечающих за свои слова.'

- *Je suis convaincu que cet homme a une ambition pour notre pays.* / 'Я убежден, что у этого человека великие планы относительно нашей страны.'

Приведенные комментарии показывают преданность и уважение множества людей своему президенту. Такая поддержка и вера в светлое будущее своей страны является примером уверенной позиции президента в качестве политического деятеля.

2. Макрон-актер

В современном мире технологий, Интернет-дискурс является площадкой свободного выражения собственного мнения, где анонимность придает уверенности пользователям и создает почву для появления множества негативных высказываний. По наблюдениям французов, Макрон зачастую ведет себя несерьезно, будто играет на публику. Такое поведение вызывает большое количество негативных комментариев:

- *Toutes ses déclarations ne sont qu'un théâtre présidentiel!* / 'Все заявления президента являются лишь театральной постановкой.'

- *Les actions de Macron trompent tout le pays! Quel comédien. Y en a marre!!* / 'Своими действиями Макрон обманывает всю страну! Какой комедийный актер. Как он мне надоел!'

- *C'est un illusionniste qui essaye d'hypnotiser les Français !* / 'Это фокусник, пытающийся загипнотизировать французов!'

3. Макрон-демагог

В процессе исследования нам встречалось большое количество комментариев, обвиняющих Президента Франции в пустой болтовне. Из приведенных выше примеров очевидно недоверие людей словам и действиям Макрона.

- *On verra dans 2 ans s'il tient sa parole...* / 'Через 2 года увидим, сдержит ли он свое слово...'

- *Il lui reste le droit de démissionner. Il a assez fait de conneries.* / 'Он все еще может подать в отставку. Он совершил достаточно глупостей.'

Политика является эпицентром громких дебатов, которые не знают границ и не видят конца. По приведенным примерам можно сделать вывод, что французы видят в своем президенте недовольство как личностью, так и проводимой политикой.

4. Макрон-реформатор

На протяжении всей истории правления, каждый президент хотел выгодно отличиться, и, безусловно, «поднять» страну на новый уровень. Заслужить народную любовь, удержать статус и оправдать ожидания своей страны посильно не каждому правителю, но многочисленные положительные комментарии к изменениям политики Макрона, говорят, что он на верном пути.

- *Intéressant. Il semble plus aimer son pays que les présidents précédents.* / ‘Это интересно. Кажется, он любит свою страну больше, чем предыдущие президенты.’

- *C'est courageux...* / ‘Это смело...’

- *Tout cela va dans le mieux sens!* / ‘Все это только к лучшему!’

Данные примеры доказывают, что несмотря на внушительный объем негативного мнения о французской политике, у Макрона есть ряд защитников, готовых поддерживать своего президента и доверять ему до конца.

5. Макрон-патриот

Патриотическое воспитание населения страны является важным звеном в ведении политики каждого президента. В ходе изучения нашей работы мы заметили, что акцент большого количества комментаторов делался именно на патриотизм президента.

- *Macron est un vrai Patriote qui montre le caractère français!* / ‘Макрон-истинный патриот, который демонстрирует французский характер!’

- *Ce président a tout: la loyauté envers son peuple, l'amour de sa patrie et un véritable esprit français!* / ‘В этом президенте есть все: преданность своему народу, любовь к родине и настоящий французский дух!’

Изучив комментарии к политической статье, можно составить приблизительный образ президента в сознании франкоязычных комментаторов. Для лучшего понимания оценки Эмманюэля Макрона представим соотношение компонентов образа президента Франции среди франкоговорящих Интернет-пользователей в виде диаграммы (Рис. 1).

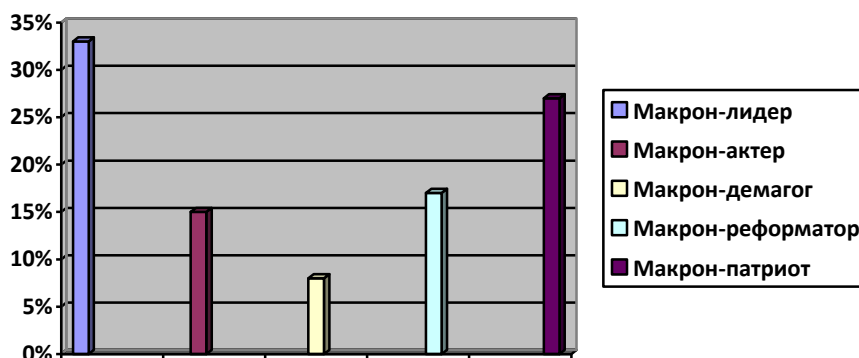


Рис. 1 - Образ Эмманюэля Макрона

В соответствии с рисунком преобладающими компонентами репрезентации образа президента Франции являются характеристики лидера (33 %), патриота (27 %) и реформатора (17 %), что говорит о том, что большинство французов видят в Эмманюэле Макроне президента, который сможет поднять свою страну на новый уровень и удержать высокий статус в мировой политике. Но необходимо также заметить наличие негативных характеристик, таких как Макрон-актер (15%) и Макрон-демагог (8%), которые указывают на некоторые недовольства народа своим президентом.

Таким образом, анализ материал исследования позволил выявить и представить общую картину мнений об Эмманюэле Макроне не только как о президенте, но и как о политическом лидере и отдельной личности.

Список литературы:

1. Абрамова, А.Г. Лингвистические особенности электронного общения: автореф. дис. канд. филол. наук / А.Г. Абрамова. – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2005. – С. 23-26.
2. Emmanuel Macron renonce à sa retraite de président: quels droits lui reste-t-il? / Le Figaro.fr – URL: <https://www.lefigaro.fr/social/emmanuel-macron-renonce-a-sa-retraite-de-president-quels-droits-lui-reste-t-il-20191222> (дата обращения 13.01.2020).

Абдулова Н.И.

г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет

ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКОВОГО МЕНТАЛИТЕТА: КУЛЬТУРНЫЕ КОНЦЕПТЫ

В терминах гуманитарной мысли XIX в. *менталитет* – это «дух народа». И правда, изучая иностранный язык, каждый хоть раз задумывался не столько о происхождении того или иного слова сколько о подлинном смысле, который оно несёт. Нередко главная трудность перевода заключается не только в правильном дословном поиске эквивалента одного и того же слова в разных языках. Оказывается, для того чтобы сделать достоверный перевод необходимо “познакомиться” с изучаемым языком, а именно с культурой и мироощущением его носителей, то есть изучить его языковой менталитет.

Сейчас данное словосочетание вошло в наше обыденное употребление и не вызывает проблем в своём понимании. Однако с понятием *культурные концепты* дело обстоит иначе. Концептами культуры называют обусловленные культурой базовые единицы картины мира, обладающие значимостью как для отдельной языковой личности, так и для лингво-культурного сообщества в целом. Если разобрать данное определение по отдельным смысловым группам, то получается что базовые единицы картины мира, такие как *истина, творчество, долг, судьба, любовь, дружба* и тд, существуют в любом языке и актуальны как для каждого человека, так и для всего общества. Однако немногие могут раскрыть их содержание даже на родном языке, не говоря уже об изучаемом. А ведь именно культурные концепты в понимании отдельных этносов раскрывают большинство тайн, связанных с их языковым менталитетом.

С точки зрения универсального и национально-специфического содержания культурные концепты бывают:

- *когнитивно универсальные*, то есть общие универсальные понятия, имеющие небольшую окрашенность в отдельном языковом менталитете (мать, жизнь, смерть);

- *когнитивно уникальные*, то есть понятия, имеющие только в отдельном языковом менталитете особую ценность (японское понятие “пустота” несёт в себе особую ценность, так как японские острова всегда были подвержены природным катаклизмам, что заставляло людей отказываться от лишних вещей в доме. К тому же обделённые сушей японцы привыкли обходиться минимумом предметов. Японская эстетика утверждает: “Всё лишнее безобразно”);

- *вербально уникальные*, то есть понятия, неперебиваемые на язык другой культуры, безэквивалентные (русское *тоска*, английское *privacy*). [1, С.235]

Также культурные концепты не могут обойтись без *семантической модели*, благодаря которой находят своё воплощение в словах. Выделяют 7 основных компонентов:

- 1) само слово или словосочетание, обозначающее этот концепт в языке;
- 2) его семантические признаки и атрибуты, составляющие его внеязыковое содержание;
- 3) его дефиниция, то есть определение, растолкованное в работах философов, писателей, публицистов, народном творчестве-фольклоре;
- 4) его этимология, то есть внутренняя форма;
- 5) набор смыслов и ассоциаций, представлений и образов;
- 6) его функция-роль и место в иерархии ценностей;
- 7) его прагматика, то есть совокупность поведенческих норм и стереотипов, реакции, закреплённые за ним, в том числе обряды, ритуалы. [1, С.236]

В качестве примера приведём русский культурный концепт *соборность*, который включает в себя:

- ✓ семантические признаки - *община, мир, всемирный собор*;
- ✓ дефиницию - это внутреннее единение людей на основе свободно осознанного качественного отношения (любви) по общности духа;
- ✓ внутреннюю форму - идея *со-бранности, со-бирания, совместности* и тд;
- ✓ входит в парадигматический ряд: *духовность, православие, мир, единая душа* и тд;
- ✓ роль в системе ценностей – приоритет коллективных ценностей над индивидуальными, большинство всегда право и тд;
- ✓ прагматика – ориентация на авторитет в стереотипах бытового поведения.

Культурные концепты реализуются на разных уровнях общественного сознания: *обыденном, художественном, религиозном, научном*. Если вернуться к примеру с концептом *соборности*, то *обыденный* уровень его понимания отражён в стереотипах поведения массы, в пословицах и народных сказках, в боязни выделиться, высказать своё мнение, в бездумном повторении клишированных словесных формул; *художественный*- в произведениях

Л.Н.Толстого (Платон Каратаев в романе “Война и мир”, его идея о ‘роевом начале жизни’, то есть каждый положительный герой в конце концов должен связать свою судьбу с судьбой народа); *религиозный* -в православной обрядности (крестный ход); *научный* – в осмыслении этой категории общности по большей части в трудах философов-славянинов. [1, С.237]

Являясь коренными носителями русского языка и обладая огромным количеством знаний о менталитете русского народа, мы не затрудняемся при виде того или иного культурного концепта на родном языке. И тем не менее, когда дело касается изучаемого языка, невозможно обойтись без дополнительной литературы, ведь чаще всего с культурами других народов мы знакомы довольно посредственно.

Для рассмотрения английского культурного концепта *mind* обратимся к научным трудам А.Вежбицкой. Концепт *mind*, который в основном своём значении означает ‘сознание, ум, разум’, но включает в себя и такие русскоязычные понятия как ‘дух, душа, память’. Это связано с тем, что в западной культуре центром внутренней жизни личности является *сознание* (*голова, разум*), а не *душа* (*сердце*), как у русских. [2, С.384] Если в русском языковом менталитете *телу* противопоставлена *душа*, то в англосаксонской культуре *телу* противопоставлено *сознание*, то есть *mind*. “Вся эта этническая модель личности рассматривает каждого человека, как состоящего из тела(*body*) и интеллектуального(*mind*), сосредоточенном на мысли(*thinking*) и знании(*knowing*), вне сферы чувств и духа”, – пишет Вежбицкая. В свою очередь русская модель личности построена на принципиально иных основаниях, в которых разум и сознание порой трактуются как отрицательные черты, а полноценная основа внутренней жизни сосредоточена в душе. [1, С.252]

Таким образом, понятия языкового менталитета и культурных концептов неразрывно связаны между собой, так как без знания культуры, особенностей, ценностей народа, на языке которого мы хотим говорить или намерены изучить, невозможно до конца понять устройство языка, его суть.

Список литературы:

1. Радбиль Т.Б. Основы изучения языкового менталитета. Учебное пособие. 3-е издание. – М.: ФЛИНТА, 2013
2. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. – М.: Русские словари, 1997

К ВОПРОСУ ОБ АКАДЕМИЧЕСКОМ БЛОГГИНГЕ КАК ОДНОМ ИЗ ДОМИНИРУЮЩИХ СРЕДСТВ ВЛИЯНИЯ НА СОЗНАНИЕ МОЛОДЕЖИ

Сегодня общество живет в эпоху, для которой характерны тенденции глобализации, информатизации, цифровизации и компьютеризации. Выражение «Кто владеет информацией, тот владеет миром», сказанное еще в конце 18 века британским банкиром и политиком Натаном Ротшильдом, в современном мире приобрело невероятную актуальность. Действительно, информация в век цифровых технологий является краеугольным камнем для всех сфер нашей жизнедеятельности.

Информационное общество, к становлению которого мы движемся на сверхбыстрых скоростях, характеризуется культурой свободы и творчества, а также развитием интернета второго поколения (web 2.0), отличающегося независимостью и сложностью контролирования извне. Вместе с развитием web 2.0 возник и феномен блоггинга – способа межличностного общения, формы досуга, а также метода распространения информации, который можно противопоставить традиционным средствам массовой информации. Так, по статистике «Индекс доверия СМИ», предоставленной ВЦИОМ, за последние три года доля россиян, считавших телевидение основным источником информации, снизилась с 60% до 52%. При этом, популярность блогосферы как источника информации выросла с 22% до 32% [1]. Приведем еще один пример. В США в ходе президентских выборов 2017 года, Дональд Трамп и Хиллари Клинтон в-целом потратили около 80-ти миллионов долларов на продвижение своей персоны в сети Интернет, что заняло 2-ое место в графе расходов (после телевидения), причем Д. Трамп выделил в 3,5 раза больше средств. Российское правительство также признает значимость блогосферы, и начинает считаться с этой структурой. Так, 22 мая 2017 года ряд блоггеров были приглашены в Государственную Думу на заседание, посвященное молодежной политике в РФ. Однако, наряду с повсеместным развитием блогов и повышению доверия к ним, возникает проблема исключительной веры в блоггеров со стороны подростков, которые оказываются наиболее подвержены их влиянию. Наша задача в данной статье – указать на причины данного явления и выявить плюсы и минусы данной тенденции.

В первую очередь следует обратиться к понятиям «блог» и «блогосфера», к истории их возникновения и ключевым этапам становления.

Весьма трудно проследить дату создания первого в мире блога, поскольку некоторые из них, созданные в середине 90-х годов прошлого столетия удалялись и не архивировались, а следовательно, данных о них не осталось.

Однако, первым блоггером принято считать американского студента-программиста Джастина Холла, который в 1994 году создал страницу, на которой делился интересными, по его мнению, html-ссылками и периодически писал о своей жизни [2].

Слово «блог» имеет достаточно нестандартную историю происхождения. Изначально, блоги назывались интернет-дневниками, поскольку контент, публиковавшийся в рамках блога, в некотором роде напоминал содержание личного дневника человека. Но уже в 1997 году, интернет-пользователь Джон Бергер назвал свою онлайн-страницу «weblog» (от английского словосочетания «logging the web» - вести журнал в сети). В 1999 году в качестве шутки данное слово было разделено на словосочетание «we blog» (мы ведем блог). Таким образом, сначала возникло существительное «blog», а несколько позже его начали употреблять и в качестве глагола [4].

Понятие «блогосфера» также характеризуется необычной этимологией, поскольку было образовано по аналогии с такими терминами как ноосфера, биосфера и т.д., и снова в качестве шутки. Используя сложение терминов «blog» и «sphere» американский публицист Брэд Грэхем указывал на глобальность распространения блоггинга и подчеркивал его влияние, его сращение со всеми сферами современного общества [2]. Сегодня, согласно онлайн-словарю Cambridge Dictionary, «blogosphere – 1. all the blogs on the internet, and the people who write or read them; 2. all the opinions, articles, etc. that are published by people on internet blogs». Таким образом, блогосфера включает в себя все существующие блоги, всех блоггеров, их читателей, их мнения и идеи, а потому обладает весьма большим влиянием.

Как было отмечено выше, блоги сегодня составляют конкуренцию традиционным видам СМИ: радио, телевидение, журналистика и т.д. Это обусловлено рядом значимых характеристик, предложенных социологом и футурологом Элвином Тоффлером в его работе «Метаморфозы власти». Всего им выделяется 6 таких признаков:

1. **Интерактивность** (возможность обратной связи между создателем и потребителем контента).

2. **Мобильность** (общедоступность к информации с любого девайса и любой точки земного шара).

3. **Обратимость** (например, преобразование видеoinформации в аудио и т.д.)

4. **Возможность взаимосвязи** (объединение нескольких девайсов, сайтов, блогов в одну сеть).

5. **Повсеместность** (широкое распространение сети Интернет и доступ к любому иностранному блогу независимо от места его создания).

6. **Глобализация** (возникновение глобальной по своим сферам деятельности инфраструктуры) [6].

На наш взгляд, блогосфера повлияла на сферу журналистики и СМИ следующим образом:

1. Журналисты печатных изданий сегодня добывают сенсационную информацию, исследуя популярные блоги в сети, где все новости появляются намного быстрее.

2. Практически все существующие газеты, журналы и прочие издания запускают онлайн-версию своих издательств, где помимо контента, который присутствует и в печатной версии, есть уникальные материалы, дополнительные сервисы и т.д.

3. Сегодня появляется все больше сайтов, зарегистрированных как интернет-СМИ, полностью отказавшихся от печатного издания своих работ, запустивших аналоги своего основного сайта на самых популярных платформах (Instagram, Facebook, VK и т.д.).

4. Социальные сети являются мощным инструментом по формированию общественного мнения на конкретные ситуации, по своевременному донесению важной информации и освещению существующих в обществе проблем.

Благодаря обозначенным выше и ряду других факторов, таких как плюрализм мнений, равноправие, новизна, акцент на личности «контентмейкера», грамотное сочетание «индивидуализм-сообщество», блогосфера приобрела огромное влияние в вопросах формирования общественного мнения, особенно в молодежном сообществе.

Среди наиболее влиятельных блоггерских платформ в России можно выделить YouTube, Instagram, Twitter и ВКонтакте. При этом большинство «лидеров мнений» сосредоточено именно на сервисах YouTube и Instagram.

Молодежь является самым нестабильным слоем общества. Система базовых ценностей формируется у человека, как правило, к 18-20 годам. А потому подростки, которые только отстраивают свою картину мира и еще не обладают собственным мнением по всем вопросам, относятся к группе, подвергающейся наибольшему влиянию [3]. Современный подросток доверяет любимому блоггеру намного больше, чем учебникам, книгам, телевидению, газетам, а иногда, даже чем родителям и близким. А потому перед современными создателями интернет-контента стоит существенная моральная проблема – как транслировать важную для подростков информацию, при этом внедряя ее в интересный для них и для создателя контент.

Самым высоким уровнем доверия сегодня отличается платформа YouTube и известные в кругах молодежи видеоблоггеры. На растущую популярность видеоблогов влияет тот факт, что сами авторы видео пытаются сделать свои работы максимально приближенными и интересными для потенциальных зрителей. Большое количество контента, предлагаемого в рамках данного сервиса, не несет никакой интеллектуальной нагрузки – это могут быть «челленджи», бесполезные «лайфхаки», влоги (видео о повседневной рутине блоггера) и т.д. Однако, существует ряд «контент-мейкеров», подходящих к содержанию своего блога более осознанно и рассказывающих подписчикам о том, как успешнее учиться в школе, как важно уделять время благотворительности, саморазвитию, своим примером

показывают, что необходимо совершать добрые поступки, делятся научно-популярной информацией, освещают мировые новости и т.д.

Таким образом, невозможно отрицать тот факт, что блогосфера сегодня оказывает значительное влияние на развитие молодежи, на становление их мировоззрения и базовых ценностей. При широкой вариации существующего контента, очевиден и тот факт, что, данное влияние может быть как негативным, так и позитивным. Российское правительство уже считается с данной структурой, следует принять во внимание значимость блогосферы для подростков и в рамках образовательного процесса, и постараться воспользоваться данной тенденцией, обернуть ее в свою пользу.

Список литературы:

1. Результаты опроса ВЦИОМ «Индекс доверия СМИ» [Электронный ресурс] URL: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=116190> (Дата обращения: 08.05.2019 г.)
2. Интернет и интерактивные электронные медиа: исследования: сборник Лаборатории медиакультуры, коммуникации, конвергенции и цифровых технологий / Московский гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, Фак. журналистики, Лаб. медиакультуры, коммуникации, конвергенции и цифровых технологий; под ред. И. Засурского. - Москва : Изд-во МГУ, 2007. Часть II. Блоги в системе массовых коммуникаций, — 243 с.
3. Вараксин А. В. Влияние социальных сетей на формирование ценностных ориентиров современной молодежи // Преподаватель XXI век. 2016. №2.
4. Евсюкова Т. В., Гермашева Т. М. Основные подходы к определению понятий «Блог» и «Блогосфера» в лингвистике // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. №11-2.
5. Столяров А.И. СОВРЕМЕННЫЙ ВИДЕОБЛОГИНГ: ПРИЧИНЫ ПОПУЛЯРНОСТИ // Научное сообщество студентов XXI столетия. ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ: сб. ст. по мат. LX междунар. студ. науч.-практ. конф. № 12(60).
6. Тоффлер Э. Метаморфозы власти: Пер. с англ. / Э. Тоффлер. — М.: ООО «Издательство АСТ», 2003. — 669 с.

Алексеева Д. А.

г. Казань, Казанский (Приволжский) федеральный университет

МОРФОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАНКОЯЗЫЧНОГО ПУТЕВОДИТЕЛЯ КАК ЖАНРА ТУРИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

В современном мире туризм активно развивается и занимает одну из лидирующих позиций как сектор мировой экономики. Туристический дискурс представляет собой один из видов институционального дискурса. Многие современные исследования посвящены именно понятию “туристический

дискурс”. Ученые заинтересованы во всех аспектах данного дискурса. Они изучают тактики в этой сфере коммуникации, стилистические особенности языка этой сферы. Туристическому дискурсу посвящены исследования С.А. Погодаевой [2], Е.И. Панченко [1], Н.В. Филатовой [4], Л.Р. Сакаевой [3] и др.

По словам Н.В. Филатовой [4], туризм является массовой культурой, которая направлена на удовлетворение таких потребностей людей, как уход от рутины и отдых. Поэтому для того, чтобы привлечь еще больше потребителей и сохранить их интерес, туристический дискурс должен обладать хорошим информационным аспектом.

В связи с тем, что туризм включает в себя большое количество жанров, мы бы хотели сделать акцент именно на путеводителе, который является одним из основных источников информации о том или ином регионе.

Несмотря на то, что туризм является одной из самых быстроразвивающихся сфер мировой экономики, путеводитель, как туристический жанр, опирающийся именно на французский язык, не изучен хорошо с точки зрения лингвистики. Поэтому очень важно изучить грамматические особенности франкоязычного путеводителя на морфологическом уровне.

Материалом исследования послужили различные франкоязычные онлайн путеводители [5, 6, 7].

Было выяснено, что имя прилагательное является одним из самых популярных грамматических средств. И это неудивительно, ведь именно эта часть речи с точки зрения морфологии является самой описательной. Благодаря ей складывается более яркая картинка того, что представлено в тексте. Как в положительной, так и в превосходной степени, имя прилагательное позволяет выделить самые привлекательные особенности французских городов, достопримечательностей, архитектуры, природы и др.

Le Château d’If, véritable forteresse méditerranéenne vaut le détour.

Partez à la recherche des curiosités, comme le Sartine, un navire qui boucha le Vieux-Port de Marseille en 1780, ou la maison la plus vieille de Marseille l’hôtel de Cabre.

Il faut dire que peu de villes rivalisent avec son patrimoine historique, architectural, gastronomique et culturel.

Paris est riche des ses monuments phares : Musée du Louvre, Champs-Élysées, Tour Eiffel, Sacré-Cœur.

Paris est d’abord connue pour ses monuments emblématiques.

Le musée du Quai Branly abrite quant à lui de très belles collections d’arts.

Такое количество прилагательных помогают понять туристу, что он выбирает правильное место для отдыха. Создается положительный образ места назначения, так как разнообразие прилагательных позволяют красочнее раскрыть образ объектов, которые человек планирует посетить. Подсознательно у туриста складывается впечатление, что он выбирает одно из наиболее удачных мест отдыха, если не самое лучшее.

Если говорить о местоимениях, то можно отметить частое использование местоимения *Vous*, которое помогает выстроить образ доверительных и очень уважительных отношений между читателем и автором.

Vous pouvez par exemple partir à la recherche des plus belles œuvres de street art, visiter le squat artistique le plus étonnant de la capitale.

Si vous préférez la liberté de la voiture, le plus dur sera de trouver un parking abordable.

Pour vous y aider, nous avons sélectionné quelques parkings où stationner pas cher dans Paris.

Bien d'autres activités insolites sont possibles à Paris. On vous donne plein d'idées ici.

Ce guide touristique a été créé pour vous aider à préparer votre séjour et ainsi profiter pleinement de vos vacances.

Благодаря данному местоимению, устанавливается контакт автора и читателя тет-а-тет, поэтому турист испытывает доверие к тому, что он читает, следовательно, он будет продолжать использовать данный путеводитель в своем путешествии.

Было замечено частое использование притяжательных местоимений, которые используются в контексте конкретного назначения. Они показывают принадлежность к определенной местности или городу, а может и всей Франции в целом.

Sa vie culturelle est extrêmement riche, ce que les habitants comme les visiteurs de passage ne manquent pas d'apprécier.

Pour goûter à ses spécialités, les « bouchons » lyonnais sont incontournables.

Chaque quartier de Lyon a une atmosphère différente, façonnée par son histoire et ses résidents.

On y vient pour découvrir sa richesse historique illustrée par sa Grand-Place, son Hôtel de ville, sa Vieille Bourse et sa vieille ville.

Обилие имен собственных позволяет туристу узнать больше о истории данного региона. Во франкоязычных путеводителях представлено огромное количество городов, достопримечательностей, географических объектов, которые являются гордостью Франции и привлекают миллионы иностранцев каждый год.

Le quartier de la gare et Wazemmes ont eux aussi leur lot d'établissements sympas.

Sinon, vous avez aussi une bonne offre d'hébergement dans le centre-ville où se situent le Palais des Beaux-Arts et l'Hôtel de ville.

Profitez d'un concert de musique classique dans les Arènes de Cimiez ou à l'Opéra de Nice.

Pour une expérience sensorielle, rendez-vous à la Maison Molinard.

Au coeur du Massif central, le parc naturel régional des Volcans d'Auvergne offre au regard ses silhouettes coniques verdoyantes, sur un vaste territoire à cheval sur le Puy-de-Dôme et le Cantal.

Si l'on avait quelque doute sur la nature volcanique de la préfecture de la Haute-Loire, nous voici vite face à la réalité d'un paysage époustouflant : dominée par ses monuments perchés sur des dykes et autres pitons rocheux, Le Puy-en-Velay impressionne par sa situation unique.

D'importants événements ont été célébrés à l'intérieur de Notre-Dame, parmi les plus importants : le sacre de Napoléon Bonaparte, la canonisation de Jeanne d'Arc et le couronnement d'Henri VI d'Angleterre.

Анализ некоторых грамматических особенностей франкоязычного путеводителя позволяет заключить, что доминирование определенных частей речи в дискурсе продиктовано намерением авторов путеводителей наладить контакт с читателем, то есть туристом, установить доверительные отношения и представить тот или иной регион в полном объеме.

Список литературы:

1. Панченко Е. И. К вопросу о лингвистическом статусе туристического дискурса / Е. И. Панченко. – Лингвистика. Лингвокультурология. – 2014. – Т.7. – С. 66–72.
2. Погодаева С. А. Побудительность в туристическом дискурсе / С. А. Погодаева // Вестник ИГЛУ. Сер. Филология. –2008. – №1. – С. 167–169.
3. Сакаева Л. Р. Понятия «туризм» и «туристический дискурс» в современной научной парадигме / Л. Р. Сакаева, Л. В. Базарова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 6. Ч. 1. – С.159–161.
4. Филатова Н. В. Жанровое пространство туристического дискурса / Н. В. Филатова // Филологические науки. М., 2012. – № 2. С. 76– 82.
5. Civitatis Paris [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.etsionvisitaitparis.com/cathedrale-notre-dame> (дата обращения 23.02.2020).
6. Generation Voyage [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://generationvoyage.fr/location-camping-car-nice/> (дата обращения 23.02.2020).
7. Lonely Planet [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.lonelyplanet.fr/article/decouvrir-lauvergne-les-sites-incontournables> (дата обращения 23.02.2020).

Алехно А.А.

**г. Могилев, Могилевский государственный университет
имени А. А. Кулешова**

СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ В ТЕКСТЕ ПЕРЕВОДА (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКОВ)

Комическое – одна из самых сложных и разноплановых категорий эстетики, которая с древнейших времен является объектом изучения для таких сфер, как философия, психология, лингвистика [2, с. 7]. В данной статье

рассматривается явление комизма в жанре ситуативной комедии (ситкома), для которого характерно наличие ситуативного и лингвистического комизма.

В. З. Санников отмечает, что все шутки можно разделить на два вида: предметные и языковые. В предметной шутке важен комизм ситуации, в языковой – использован чисто лингвистический механизм [5, с. 18]. При этом не стоит жестко разграничивать речевое и ситуативное комическое, так как ситуативный компонент находит речевое выражение, но можно говорить о том, что основой создания текста с содержанием комического может являться один из перечисленных пунктов ниже или их взаимодействие:

1) универсальное комическое противоречие (в ситуации или в отношении к этой ситуации);

2) социально и культурно обусловленное противоречие (ситуация, предмет, отношение);

3) собственно языковая игра, когда для создания комизма, она занимает ведущее положение, а одно из предыдущих условий – подчиненное, второстепенное [3, с. 224–228].

Под языковой игрой в исследовании понимается «творческое, нестандартное (неканоническое, отклоняющееся от языковой / стилистической / речеповеденческой / логической нормы) использование любых языковых единиц и / или категорий для создания остроумных высказываний, в том числе – комического характера» [4, с. 802].

Передача в тексте перевода явлений языковой игры является одним из основных источников трудностей для переводчиков. Наиболее адекватным, по мнению исследователей, признается перевод, в котором передается, с одной стороны, предметно-логическое содержание фрагмента текста подлинника, включающего тот или иной прием языковой игры, с другой стороны, его прагматическое воздействие, то есть комический эффект. Более того, важно точно передавать характер комического – от безобидной шутки до едкой сатиры [1, с. 320].

Теория и практика перевода выработала ряд различных подходов к передаче языковой игры. Так, согласно классификации Д. Делабастиа, можно выделить следующие стратегии перевода языковой игры:

- «языковая игра – языковая игра» (PUN TO PUN): данная стратегия применима в том случае, когда оба языка обладают языковой игрой, сходной по семантике и синтаксису и созданной с помощью тех же средств.

- «языковая игра – другая стилистическая фигура речи» (PUN TO PUNOID или PUN TO RELATED RHETORICAL DEVICE): языковая игра заменяется иной стилистической фигурой, родственной языковой игре (повторение, ирония, парадокс), цель которой – передать эффект языковой игры исходного текста;

- «языковая игра – не языковая игра» (PUN TO NON-PUN): языковая игра воспроизводится другой фразой, которая может передавать только семантическую эквивалентность, при этом желаемый стилистический эффект полностью упускается;

- «опущение языковой игры» (PUN TO ZERO): часть текста, содержащего языковую игру, просто опускается;
- «не языковая игра – языковая игра» (NON-PUN TO PUN): переводчик вводит языковую игру в той позиции текста, где исходный текст не содержит языковой игры, в качестве компенсации языковой игры исходного текста, опущенного в другом месте, или по любой другой причине;
- «конструирование новой языковой игры» (ZERO TO PUN): добавляется абсолютно новый текстовый материал, который содержит языковую игру и не имеет видимых прецедентов или проявлений в исходном тексте;
- «копирование языковой игры» (“DIRECT COPY”): в тексте перевода языковая игра объясняется в виде сноски или предисловия [6, с. 134].

Источником фактического материала исследования послужил популярный во всем мире американский ситком «Everybody Hates Chris» и его перевод на немецкий язык.

В ходе исследования было установлено, что в данном аудиовизуальном тексте самой распространенной стратегией передачи языковой игры является «языковая игра – языковая игра» (72%). Стратегии «языковая игра – не языковая игра» (18%), «опущение языковой игры» (1%) и «копирование языковой игры» (9%) представлены значительно реже.

Далее приведем несколько примеров передачи языковой игры.

«Языковая игра – языковая игра» (258 случаев употребления).

В примере ниже языковая игра основана на выделении ключевого слова *dreaming*. Крис продавал печенье и попал в полицию:

Chris: While I was dreaming about getting out of a jail, my mother was dreaming she was a Dreamgirl.

При переводе на немецкий язык сохраняется повтор ключевого слова *träumen*, при этом в последнем судчае переводчик сохраняет исходную лексику *Dreamgirl*:

Chris: Wäre ich davon träumte, dass Gefängnis zu verlassen, träumte meine Mutter, sie wäre tatsächlich ein Dreamgirl.

«Языковая игра – не языковая игра» (65 случаев употребления).

В примере ниже языковая игра основана на повторении ключевого выражения *on time*. Крис постоянно опаздывал в школу, поэтому он решил, что будет приходить раньше всех:

Chris: I made it on time. The joke was there was nothing to be on time for.

При переводе данная языковая игра пропадает, однако сохраняется семантическая эквивалентность:

Chris: Ich war pünktlich, Die Witze war, dass es heute egal gewesen wäre.

«Опущение языковой игры» (5 случаев употребления).

В следующем примере языковая игра основана на созвучии окончаний двух слов *sleeveful* и *earful*. Крис был счастлив, что девочка попросила его о помощи:

Chris: While I got a sleeveful, my mother was getting an earful.

При переводе на немецкий язык первая часть предложения была опущена:

Chris: Zur gleichen Zeit wurde meine Mutter endlos zu getestet.

«Копирование языковой игры» (30 случаев употребления).

В следующем примере языковая игра основана на использовании личного имени *Magic Johnson* для выражения общей идеи:

Chris: What's the difference who's in the front court if Magic Johnson is in the back?

В переводе данное личное имя не было заменено или адаптировано на немецкий язык:

Chris: Was ist der Unterschied, wer vor Gericht steht, wenn Magic Johnson absichert ist?

Таким образом, при переводе ситкома «Everybody hates Chris» на немецкий язык были использованы четыре стратегии перевода: «языковая игра – языковая игра», «языковая игра – не языковая игра», «опущение языковой игры» и «копирование языковой игры». Наиболее употребимой оказалась стратегия «языковая игра – языковая игра» (72%), что говорит о том, что зачастую при переводе языковая игра находит свой эквивалент в целевом тексте, что помогает сделать перевод адекватным и тем самым вызвать необходимый отклик у зрителя.

Список литературы:

1. Влахов, С. Непереваемое в переводе / С. Влахов, С. Флорин. – М. : Международные отношения, 1980. – 352 с.
2. Дмитриев, А. В. Смех: социофилософский анализ / А. В. Дмитриев, А. А. Сычев. – М. : Альфа, 2005. – 594 с.
3. Капащинская, В. М. Комический текст. Проблема выделения речевого и ситуативного комического в тексте / В. М. Капащинская // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2007. – № 3. – С. 224 – 228.
4. Культура русской речи : Энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л. Ю. Иванова. – М. : Флинта : Наука, 2003. – 840 с.
5. Санников, В. З. Русский язык в зеркале языковой игры / В. З. Санников. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Языки славянской культуры, 2002. – 552 с.
6. Delabastita, D. Wordplay and translation / D. Delabastita. – St. Jerome Publishing, 1996. – 240 p.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КВЕСТОВ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

На сегодняшний день одной из актуальных проблем образовательной системы является разнообразие учебного процесса, активизация самостоятельной познавательной деятельности учащихся, расширение сфер их интересов и их непосредственное участие в учебном процессе. Это требует освоения новых форм, методов и технологий обучения. Наиболее востребованными становятся интерактивные формы, позволяющие задействовать всех участников, реализовать их творческие способности, воплотить имеющиеся знания, умения и навыки в практической деятельности. Одной из таких современных технологий является квест-технология.

Образовательный квест - педагогическая технология, включающая в себя набор проблемных заданий с элементами ролевой игры, для выполнения которых требуются какие - либо ресурсы.

Все уроки данного типа построены на следующих принципах:

- наличие проблемы;
- развлекательный характер;
- связь с жизнью и желаниями детей;
- сюжет, задания, правила и критерии победы;

На сегодняшний день имеются разные виды заданий квестов. Это:

- пересказ;
- самопознание;
- творческое задание;
- научные исследования и т.д.

Во многом опираясь на труды Л.С. Выготского Т. Марч утверждал, что этот вид поисковой деятельности нуждается в «опорах», которые должен предоставить учитель. Опоры - это помощь учащимся работать вне зоны их реальных умений. Примерами опор могут быть такие виды деятельности, которые помогают учащимся правильно строить план исследования, вовлекают их в решение проблемы, направляют внимание на самые существенные аспекты изучения.

Исходя из нашей исследовательской научной работы, мы заключаем, что структура образовательных квестов подразумевает определенные, четкие принципы, позволяющие нам добиться поставленной цели.

- введение - краткое описание темы квест урока.
- задание - формулировка проблемной задачи и описание формы представления конечного результата.

- порядок работы и необходимые ресурсы - описание последовательности действий, ролей и ресурсов, необходимых для выполнения задания;

- оценка;
- заключение;
- использованные материалы;
- комментарии для преподавателя.

В данной статье, я хочу поделиться своим опытом проведения квест урока. Он был составлен для учащихся в 7 классе по УМК “Spotlight 7” на тему “Gadget Madness”. Главной задачей этого квест урока заключалась в отработке чтения и грамматического материала “Future Simple”.

На сегодняшний день существуют следующие форматы квест уроков:

- походы;
- запертая комната;
- конструкторы.

Для конкретного урока, мы выбрали формат похода. Это уроки, где ученикам предлагается путешествовать с места на место. Учащиеся ищут предметы, подсказки, улики или элементы головоломки, которые нужно собрать воедино, чтобы победить.

Квест урок состоял из трех частей. Для начала мы разделили класс на две команды, после чего они выполняли задания. Задачей двух команд было вставить пропущенные слова в предложения на время, отрабатывая при этом новую грамматический материал. Во второй части учащиеся составляли текст с использованием предложений из первой части нашего квеста и нового лексического материала за определенное время. Задачей третьего этапа квеста было перевести составленный противоположенной командой текст, зачитать исходный вариант и перевод, отрабатывая при этом навыки чтения. За каждое правильно выполненное задание, присуждается 10 очков. Команда набравшая наибольшее количество очков побеждает.

Анализируя результаты работы учащихся, можно сделать следующий вывод. Использование технологии квеста на уроках английского языка позволяет решать целый ряд дидактических задач: формировать навыки просмотрового чтения и чтения с целью извлечения информации; пополнять словарный запас обучающихся; формировать устойчивую мотивацию к изучению английского языка, расширять кругозор школьников.

Подводя итог можно заключить, что квест как социально-педагогическая технология в средней школе при изучении иностранного языка может быть использована в разных аспектах образовательного процесса:

- квест, как форма проведения занятия, позволяет учащимся быть активными участниками действия, творчески взаимодействовать друг с другом, а также важные качества личности, способность быстро принимать решения, навыки командной работы;

- квест, как форма задания для методической разработки, квест уроки требуют навыков создания общественной реальности, создания сюжетов, проектирование заданий и условий их выполнения.

- квест, как форма оценки учащихся.

Таким образом, проведенный теоретический анализ об особенностях современной квест-технологии, а также собственный опыт разработки и реализации образовательных квестов позволяет утверждать, что внедрение квест-технологии в образовательный процесс соответствует самым современным требованиям организации образовательной среды.

Бесспорно, главным преимуществом использования квестов в учебном процессе является побуждение аналитического и креативного мышления у учащихся, также развить способность объективного оценивания своих результатов и результатов остальных учащихся. Квесты - это не только инновационный метод обучения и контроля полученных знаний преподавателем, но и новый способ приобретений знаний учениками в образовательном пространстве.

Список литературы:

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий. – М., 2009. – 488с;
2. Быховский Я. С. Образовательные веб-квезеты [Электронный ресурс]// Информационные технологии в образовании: [сайт].<http://ito.cdu.ru/1999/III/1/30015.html>;
3. Афанасьева Л.О., Поречная Е.А. Использование квест-технологии при проведении уроков в начальной школе // Школьные технологии. 2012. - №6. - С.149-159.
4. https://www.predmetnik.ru/conference_notes/69

Альжева Ю.О.

г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет

РОЛЬ ИНТОНАЦИИ В УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛАХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Правильное владение речевой интонацией является признаком фонетической грамотности говорящего. Поэтому изучающим английский язык следует уже с первых сказанных предложений уметь верно передавать мелодику английской речи и расставлять фразовое ударение [5, С. 46]. Многие обучающиеся, имея теоретические знания, нуждаются в практическом освоении иностранного языка.

Проблемой употребления интонации занимались такие известные фонетисты как: Буряя Е. А., Гальскова Н.Д, Колкова М. К. и другие, так как, по

их мнению, большая роль отводится интонации в английском языке, поскольку она придает сообщению смысловую законченность [3, С. 97].

На первом этапе обучения иноязычной речи больше внимания должно уделяться правильному произношению и интонации. Работа над произносительными и ритмико-интонационными навыками должна производиться на всех этапах обучения иностранному языку обучающимся необходимо быстро понять сказанное и интонационно правильно оформить свою речь [2, С.58]. Упражнения, помогающие этому, должны способствовать автоматизации навыков произношения.

На современном этапе учебники, которые используются в общеобразовательных школах для изучения английского языка почти не освещают проблему развития интонации, находится лишь несколько упражнений на развитие этого немаловажного навыка. Поэтому многим преподавателям приходится самим находить упражнения, тренирующие интонацию и внедрять их в процесс урока. Нужно понимать, что обладать интонацией нужно уже на начальных этапах изучения английского языка, так как она необходима для понимания иностранной речи.

Мне удалось проанализировать линейку учебников английского языка «Starlight. Звездный английский. Баранова К.М. Дули Д.» на предмет упражнений, которые способствуют развитию интонационных навыков.

Начнем свой анализ с учебников для начальной школы для 1-4 класса. «Starlight Starter» учебник для самых маленьких учащихся, поэтому в нем собрано большое количество песен, которые помогают правильной постановке интонации. Музыка и пение могут оказать неоценимую помощь в совершенствовании навыков произношения и вообще при изучении языка. Песни способствуют совершенствованию навыков иноязычного произношения, развитию музыкального слуха. Разучивание и исполнение коротких, несложных по методическому рисунку песен с частыми повторами помогают закрепить правильную артикуляцию и произнесение звуков, правила фразового ударения, особенности ритма и т.д. С первых страниц учебника мы можем наблюдать такого рода задания как: «Прослушай песенку и спой ее», «Прослушай запись, обведи правильный ответ и скажи, используя образец...». Для начальной школы такие упражнения на прослушивание английской речи очень подходят для того, чтобы ребенок привыкал к постановке правильного ударения в утвердительных и вопросительных предложениях.

Далее перейдем к учебнику той же линейки, но для 2 класса. В учебнике второго класса мы можем наблюдать появление еще одного вида упражнений для развития интонации как диалог, формулировка задания выглядит следующим образом: «Слушай диалог и смотри на картинки». Благодаря такому заданию учитель может попросить учащихся воспроизвести предложения с точностью за диктором для того, чтобы они слышали и понимали основной смысл текста и какие слова являются ключевыми в этом диалоге. Для этого учитель должен внести дополнительную информацию в виде ударных, безударных слов, тем самым возлагая на себя лишнюю работу.

Та же ситуация прослеживается и в учебниках для 3 и 4 класса той же линейки «Starlight». Диалоги, песни, добавились стихотворения, которые учащиеся могут выучить и воспроизвести с соответствующей интонацией. Также на этих уровнях изучения английского языка встречаются задания на повторение, воспроизведения фраз за диктором. В ходе выполнения упражнений проверяются следующие аспекты:

- Правильность восприятия услышанного высказывания;
- Умение правильно воспроизвести речевое высказывание с опорой на образец;
- Умение осознать речевое высказывание, если имелся образец;
- Правильность воспроизведения своего собственного высказывания [4, С. 115].

Перейдем к анализу учебников для среднего звена 5-9х классов. Начиная с 7 класса, мы наблюдаем такие упражнения на говорение, где учащиеся могут выступать в качестве интервьюера и респондента, они могут имитировать речевую деятельность, а так же практиковаться в развитии интонационных навыков, используя разные тона в различных вопросах и ответах на них.

В учебнике для 9 класса есть упражнения на выделение ключевых слов в предложении. Данный вид задания можно было бы так же разнообразить тем, что учащиеся должны прочитать предложения с ключевыми словами, используя фразовое ударение и соответствующую интонацию.

Анализируя учебники для старшей школы, в учебнике 10 класса нашлось лишь несколько упражнений, где можно было бы отрабатывать навыки интонации. Например, в одном упражнении учащимся предлагается принять роль матери и дочери и разыграть диалог, такое упражнение дает детям волю в проявлении своих эмоций, где можно в простом общении потренировать разную интонацию. Такие диалогические высказывания, служат основой развития речемыслительной деятельности школьников, способствует развитию как подготовленной, так и неподготовленной речи.

В учебнике для 11 класса прослеживаются такие задания, которые близки к тренировке интонационных навыков. В учебнике представлено большое количество упражнений на говорение, поэтому, если учитель будет обращать свое внимание на употребление интонации в процессе коммуникации, то учащиеся смогут как можно точнее и понятнее передать смысл своих высказываний с помощью интонационных навыков для своего собеседника.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что не во всех учебниках линейки «Starlight» с 1-11 класс есть упражнения, которые не направлены на изучение и развитие интонационных навыков. В них присутствуют лишь упражнения на развитие речевых навыков, таких как говорение, но не интонационных. Для того, чтобы развить этот навык, учителям самим приходится выходить из ситуации и придумывать задания для развития у учащихся английской интонации, потому что она является важным аспектом в понимании англоязычной речи. Лишь в начальной школе мы можем наблюдать большое количество песен, стихотворений, где благодаря музыке, на уроке

английского языка создается благоприятная атмосфера, снижается психологическая нагрузка, активизируется языковая деятельность, у обучающихся повышается эмоциональный тонус, поддерживается интерес к изучению языка.

При формировании интонационных навыков надо помнить, что овладение интонацией относится к наиболее сложным аспектам слухоартикуляционной работы над языком [1, С. 96]. На начальном этапе главным образом используются вопросно-ответные единства. На продвинутых этапах подключаются и другие виды диалогических единств. В ходе работы над интонацией английской речи используется аналитико-синтетический метод, сущностью которого является синтез и употребление интонационных средств на основе анализа практического речевого опыта.

Список литературы:

1. Бурая Е.А., Галочкина И.Е., Шевченко Т.И., Фонетика современного английского языка. Теоретический курс / Е.А. Бурая, И.Е. Галочкина, Т.И. Шевченко - М.: Академия, 2008. 272 с.
2. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя / Н.Д. Гальскова — М.: АРКТИ, 2003. 192 с.
3. Колкова М. К. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / М.К. Колкова — Спб.: КАРО, 2008. 224 с.
4. Логинова Л.И. Как помочь ребёнку заговорить по-английски / Л.И. Логинова - М: ВЛАДОС, 1990. 250 с.
5. Поплавская Т.В. Общая фонетика: проблемы и методы / Т.В. Поплавская - Минск: Возрождение, 2006. 243 с.

Аникеева Е.А.

г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет

ОРГАНИЗАЦИЯ НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА СЮЖЕТНОЙ ОСНОВЕ

В настоящее время методическая база в сфере преподавания иностранных языков представляется максимально разработанной. Современная методическая литература предлагает учителю широкий выбор средств педагогического воздействия – от частных приёмов до целостных педагогических технологий. Тем не менее, чаще всего в центре внимания методистов оказываются такие аспекты как планирование урока, отбор и распределение форм работы, особенности представления лингвистического материала. Вопрос же организационной основы построения программы как целостной системы взаимосвязанных занятий не встречает должного внимания. Таким образом, большинство учебных пособий имеют в своей основе классическую структуру, представленную определённой последовательностью более или менее

самостоятельных лексико-грамматических блоков. То есть, будучи снабжённым широким ассортиментом инструментов педагогического воздействия, современный учитель иностранного языка оказывается ограниченным в выборе материала для работы [2, с. 9] в силу того, что организационная основа современных УМК достаточно однотипна и представляет собой в высокой мере формализованную систему правил и упражнений [2, с. 54-55]. При этом социальный запрос относительно качества преподавания иностранного языка ставит особый акцент на коммуникативной и социокультурной компетенциях. В этом контексте на первый план выходят такие параметры как активизация коммуникативной деятельности, преодоление языкового барьера, особое внимание к мотивирующей составляющей, а также тесное соотнесение обучения с жизнью. Всё это невозможно без объединения всех без исключения компонентов учебного процесса в органическое целое. На наш взгляд, одной из наиболее удачных форм реализации подобного синтеза является организация обучения иностранному языку на сюжетной основе [2, с. 9].

Данная методика предполагает использование в качестве системообразующего компонента аутентичного текста, соответствующего возрасту и интересам обучающихся и адаптированному к имеющемуся у них уровню владения языком. При этом уже само содержание художественного произведения становится источником как языкового, так и социокультурного материала. Обучение в ходе чтения литературного произведения уже содержит в себе реализацию одной из целей изучения языка (чтение книг на иностранном языке), создаёт эффект ожидания, а также реализует потенциал проблемного обучения, что устраняет вопрос о значимости изучаемого языкового материала. Иными словами, организация обучения иностранному языку на сюжетной основе позволяет избежать абстрактности в изучении языка и делает возможным осуществление обучения в прикладной форме [3, с. 101], чего и требует современное общество.

Несомненно, начальный этап изучения языка является наиболее важным [3, с. 96-97]. Первая глава выбранного произведения – сказочной повести П. Трэверс «Мэри Поппинс» была адаптирована к уровню начальной школы и снабжена соответствующей системой упражнений, позволяющей актуализировать заложенный в произведении лингво-культурный материал. Для апробации выпускной квалификационной работы был разработан фрагмент учебно-методического комплекта, на основе которого было проведено 2 пробных занятия с обучающимися 3 класса МБОУ «Средняя школа №1 им. В.Н. Леонова» г. Зарайска.

В оформлении учебных пособий учитывались особенности развития детей и выбранного нами этапа обучения: тексты заданий выполнены на русском языке, форма введения и отработки материала соответствует особенностям наглядно-образного мышления, каждый урок имеет аудио-приложение.

Целью данного УМК является повышение качества обучения английскому языку на начальном этапе посредством воплощения в практику принципов организации обучения на сюжетной основе. Таким образом, перед нами были поставлены следующие задачи:

- 1) выбор аутентичного произведения, соответствующего возрасту и интересам обучающихся;
- 2) адаптация текста произведения до уровня знаний обучающихся;
- 3) разработка системы упражнений для введения и отработки языкового материала;
- 4) распределение упражнений между учебником и рабочей тетрадью;
- 5) техническое и художественное оформление пособия (художественное оформление пособия было выполнено в рамках проведённых в ходе апробации занятий);
- 6) апробация пособия.

Разработанный нами фрагмент УМК охватывает одну главу сказочной повести П. Трэверс «Мэри Поппинс». Каждый урок включает в себя фрагмент изучаемого произведения, в котором выделены ключевые языковые единицы урока; упражнения, нацеленные на усвоение нового материала и его практическое применение. Достаточное внимание уделено фонетическому аспекту речи. Словарик и упражнения, направленные на отработку лексического материала, снабжены транскрипциями, многие упражнения имеют аудио-сопровождение. Аудиозапись текста произведения сопровождается переводом каждого предложения. Правила в пособии имеют визуальное выделение и снабжены вопросами и заданиями, нацеленными на актуализацию усвоенных знаний, и призваны обеспечить более осознанное восприятие материала.

Рабочая тетрадь имеет своей целью закрепление нового материала, отработку навыков письма, а также усвоение системы транскрипционных знаков. Каждый урок завершается заданием прогностического характера. По итогам урока или серии уроков обучающимся предлагается творческое задание, позволяющее актуализировать накопленные знания. Такие задания располагаются на отдельном листе и могут использоваться при создании языкового портфолио обучающихся.

Апробация методики на основе разработанного нами пособия проходила в 3 «А» классе МБОУ «Средняя школа №1 им. В.Н. Леонова» г. Зарайска в период с 04.02.20 по 17.02.20. Нами было проведено 2 урока, в ходе которых было отмечено следующее:

- 1) в ходе уроков обучающиеся проявляли устойчивый интерес к изучению преподаваемого материала, результаты анкетирования показали, что 86% обучающихся признали наличие интереса во время урока, при этом 59% обозначили уровень интереса как высокий;
- 2) сосредоточенность внимания в двух экспериментальных группах сохраняла необходимый уровень в течение всего хода занятия;

3) обучающиеся проявляли активность в овладении материалом, задавали вопросы учителю, осуществляли иноязычную речевую деятельность;

4) оценив свою деятельность в ходе урока, 55% обучающихся отметили полное усвоение материала, 41% признал наличие незначительных трудностей;

5) 86% обучающихся проявили желание научиться читать книги на английском языке, что свидетельствует о наличии мотивации к изучению языка;

6) 95% обучающихся выразили готовность к межкультурному взаимодействию, при этом 86% отметили намерение реализации непосредственной языковой деятельности;

7) 68% обучающихся выразили желание продолжать обучение по апробируемому пособию.

Таким образом, можно сделать вывод об успешности апробации УМК, построенного на сюжетной основе. Мы смогли убедиться, что такая форма организации обучения позволяет достичь высокого уровня мотивации к изучению языка, обеспечивает необходимый уровень усвоения языкового материала, способствует развитию коммуникативных навыков.

Список литературы:

1. Мэри Поппинс: книга для чтения на английском языке. – Санкт-Петербург: КАРО, 2015. – 192 с. – (Modern Prose).
2. Остапенко К.К. Организация начального обучения английскому языку учащихся общеобразовательной школы на сюжетной основе: Дис. кандидата педагогических наук. – С.-Пб., 2003. – 256 с.
3. Nohora Inés Porras González Teaching English through Stories: A Meaningful and Fun Way for Children to Learn the Language - PROFILE Vol. 12, No. 1, 2010. ISSN 1657-0790. Bogotá, Colombia. Pages 95-106

Афанасьева В.А.

г. Казань, Казанский (Приволжский) федеральный университет

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАНЦУЗСКИХ СМИ В СФЕРЕ ДИЗАЙНА

Масс-медиа сегодня-это то, без чего уже сложно представить повседневную жизнь. Люди каждый день получают новую информацию из самых разных источников, но одним из самых популярных являются СМИ. Посредством обращения к СМИ, люди узнают новую информацию и вместе с ней новую лексику. С этим и связано решение изучить лексико-семантические особенности французских СМИ. Сфера дизайна выбрана ввиду малой степени изученности лексической и семантической составляющей данной сферы. Объектом для изучения лексико-семантических особенностей стали термины и заимствования, так как в связи с развитием технологий и расширением

контактов между странами, процесс появления новых терминов и заимствование новых слов являются очень актуальными.

Заимствования изучались многими лингвистами, среди которых В. М. Аристова, Л. П. Крысин, И. В. Арнольд, В. В. Виноградов, а также зарубежными учёными, такими как П. Гиро, Ш. Балли, Л. Блумфильд и др.

Существует большое количество определений понятия «заимствование». По определению лингвистического энциклопедического словаря Ярцевой, заимствование-это не только элемент другого языка, перешедший из одного языка в другой посредством языковых контактов, но и сам процесс перехода этих элементов. [5, URL] Чаще всего под заимствованием понимают не только иноязычный элемент, перешедший из другого языка, но и достаточно освоенный принимающим языком. [3, с.231]

Терминам, как и любым другим элементам языка сложно дать одно конкретное определение. Изучением терминов и их особенностей занимались такие учёные как Д. Н. Ушаков, Б. Н. Головин, А. А. Реформаторский, В. П. Даниленко, Д. С. Лотте и др.

С. И. Ожегов даёт понятию «термин» следующее определение: «Термин-название определённого понятия какой-нибудь области» [2, с.795] По мнению Г. О. Винокура, термины-это слова с особой функцией. [1, с.3]

Таким образом, несмотря на большое количество работ по изучению заимствований и терминов, всё ещё нет единого определения и классификации. Поэтому целью данного исследования является изучение особенностей лексики во французских СМИ сферы дизайна, анализ и классификация заимствований и терминов для определения специфики их использования в языке.

В качестве материала для исследования были взяты 2 выпуска журнала “Elle decoration” за 2019 год, интернет-блог о веб-дизайне и графическом дизайне. Объектом исследования стали заимствования и термины, а для более обширного понимания особенностей их употребления была проведена их классификация на основе различных критериев.

Говоря о заимствованиях, можно отметить, что в процессе исследования было обнаружено использование большого количества англицизмов и итальянизмов. В связи с этим, для выявления того, из какого языка заимствовано наибольшее количество слов, была проведена **классификация по языку-источнику** заимствования (см. диагр. 1) На основе собранных данных, были выделены группы заимствований из 11 следующих языков:

1) Английский язык: shopping, cosy, coworking, mix and match, hand made, т.д

2) Немецкий язык: quartz, kitsch, leitmotiv.

3) Итальянский язык: dôme, studio, terrazzo, portfolio, baldaquin, scénario, belvédère, т.д

4) Арабский язык: alcool, tarif, laque, sultanat, hammam, souk, arsenal.

5) Испанский язык: patio, tapas.

6) Португальский язык: jacaranda, acajou, azulejo.

7) Японский язык: zen, tatami, futon, tsunami, kaki, wabi-sabi, origami, kakemono.

8) Турецкий язык: mohair.

9) Чешский язык: robot.

10) Нидерландский язык: mannequin.

11) Иранский язык: divan.

12) Русский язык: шарка.

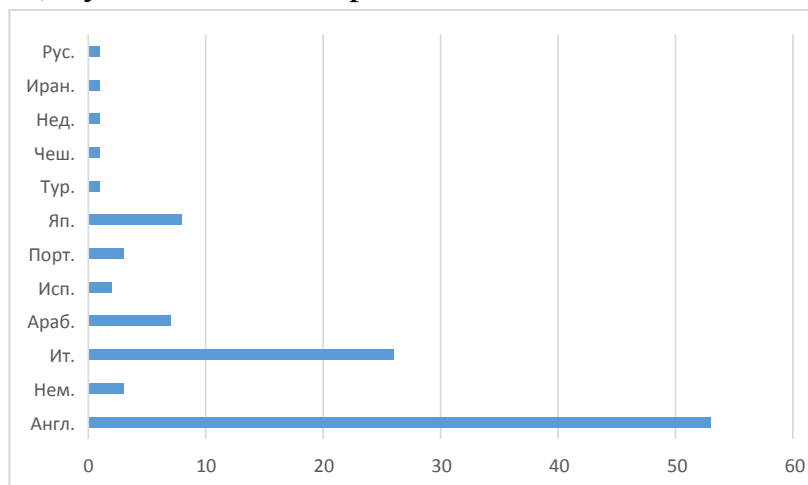


Диаграмма 1 Классификация заимствований по языку-источнику

Большая часть лексики заимствована из английского и итальянского языков, причём необходимо отметить, что наибольшее количество слов, связанных со сферой дизайна, искусства и архитектуры заимствованы именно из итальянского языка. Этот факт наводит на вопрос о том, из каких ещё сфер деятельности заимствуется иноязычная лексика. Для этого приведём **семантическую классификацию** (на основе классификаций Т. К. Елизовой, А. В. Зеленина), разделив выявленную заимствованную лексику на следующие тематические группы:

1) Наименования в искусстве и дизайне: ballet, origami, Bauhaus, arabesque, terrazzo, loft, baroque.

2) Интернет-лексика: clic, scroll, messaging, hashtag, chat-bot, e-mail, blog, web.

3) Компьютерная лексика/программирование: screen, desktop, dashboard, CSS, CMS, JS, SVG, codage.

4) Кулинарная лексика: sandwich, latte, smoothie, cocktail.

5) Финансово-экономическая лексика: marketing, blockchain, e-commerce, start-up, cryptomonnaie.

По аналогии с заимствованиями, термины были классифицированы по **тематическому критерию** на следующие группы:

1) Направления в искусстве и архитектуре: vintage, classicisme, modernisme, minimalisme, brutalisme, cubisme, Bauhaus.

2) Лексика, связанная с дизайном интерьера: vitrail, panneau, loft, tapisserie, alcôve, mosaïque, fresque.

3) Лексика, связанная с веб-дизайном: header, call to action, serveur, plugin, drag n drop, CMS, CSS, UI.

4) Лексика, связанная с графическим дизайном: logo, slogan, quadrichromie, pixel, vectoriser, nuancier, façonnage.

5) Формы современного искусства: installation, performance, anamorphose.

Рассмотрим также употребление терминов внутри предложения, а для этого приведём **синтаксическую классификацию** и разделим термины по форме их употребления на:

1) Слова: composition, collage, clipart, blockchain, éclectisme.

2) Словосочетания: art decoratif, mood board, art brut, call to action, identité visuelle, charte graphique.

3) Аббревиатуры: DFD, SVG, CMS, CSS, UI, API, JS.

Подводя итоги, можно сказать, что представленные выше классификации в совокупности дают широкое представление об особенностях употребления терминов и заимствований в рассматриваемой сфере. Можно сделать вывод, что большая часть заимствованной лексики, связанной со сферой дизайна интерьера, перенята из итальянского языка. В данном исследовании в печатных СМИ было выявлено большее количество терминов, чем в интернет-источниках. Превалирующая часть терминов, выявленных в исследуемых материалах, так или иначе связана со сферой дизайна, на втором месте - термины, связанные с компьютерной лексикой. Термины из других сфер деятельности, таких как политика, экономика, наука отсутствуют. Иначе обстоит дело с заимствованиями: среди них встречаются как термины из сферы дизайна, так и обычная лексика из различных сфер, а именно, компьютерная лексика, кулинарная, финансовая, экономическая, слова повседневного употребления в процессе общения. В исследуемых материалах заимствованная лексика использовалась больше, чем термины, а большая часть терминов по происхождению являются заимствованными.

Сфера дизайна является одной из развивающихся, в которой используется как многообразие богатой лексики французского языка, так и перенимаются слова и понятия последних достижений и открытий, тенденции дизайна, моды, архитектуры, используются международные термины. Результаты, полученные благодаря данному исследованию, могут быть использованы в дальнейшем для более обширного анализа лексики и семантики в языке СМИ, а также для сравнения лексико-семантической составляющей сферы дизайна с другими сферами.

Список литературы:

1. Винокур Г. О. О некоторых явлениях словообразования в русской технической терминологии // Сборник статей по языковедению / Г. О. Винокур. – М.: ЛИТЕРА, 1939. – Т.5 – 54 с.
2. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов. – М.: ООО «ИТИ Технологии», 2003. – 944с.
3. Сорокин Ю. С. Развитие словарного состава русского литературного языка. 30-90-е годы XIX века / Ю. С. Сорокин. – Л.: Наука, 1965. – 565 с.

4. Чекалина Е. М. Лексикология французского языка: учебное пособие / Е. М. Чекалина. – СПб: Изд. дом Санкт-Петербургского университета, 1998. – 235 с.
5. Ярцева В. Н. Лингвистический энциклопедический словарь / В. Н. Ярцева. – М.: Советская Энциклопедия, 1990. – 685 с. – URL: <http://tapemark.narod.ru/les/158a.html>
6. Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales / Etymologie. – URL: <https://www.cnrtl.fr/etymologie/>
7. Larousse, Dictionnaire de Français. – URL: <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>

Баринская И.А.

г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет

СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ДОМИНАНТЫ ИНТЕРНЕТ-ЛИНГВИСТИКИ: КОММУНИКАЦИЯ ВЛАСТИ И ОБЩЕСТВА В ИНТЕРНЕТЕ

Современное общество постепенно вступает в новую эпоху информационного развития, это означает превалирование современных технологий во всех сферах человеческой жизни. Актуальность данной работы заключается в том, что с расширением интернет-коммуникаций и их влиянием на общество, государство нуждается в государственной кадровой политике, направленной на эффективное взаимодействие с гражданами путем эффективного диалога через интернет. Именно несовершенство механизмов информационного взаимодействия и тормозит развитие самоорганизационных процессов, становление гражданского общества. Целью данной работы выступает анализ специальных социолингвистических доминант интернет-лингвистики на примере взаимодействия власти и общества в сети интернет. Различные аспекты социолингвистических доминантов интернет-лингвистики в своих трудах затрагивали многие деятели науки: М. Бубер, Ю. Хабермас, М. Бахтин [Авзалова, 2015, С. 113-117]. Исследование диалога в рамках интернет-коммуникации особенно важно в демократическом обществе: где преобладают принципы свободы личности и верховенства права. Однако их исследования освещались в качественно иных социальных и политических условиях. Поэтому так мало научных работ, посвященных исследованию изучения языка интернета, особенно в рамках виртуального взаимодействия между властью и обществом. В данных процессах становятся очень важными коммуникационные связи, т. е. каналы распространения информации, в которых функционируют определенные культурные формы. В современном языкознании сегодня принято выделять новое направление – интернет-лингвистику. Необходимо отметить, что данное направление находится на

стадии становления, лингвистами принято отдавать предпочтение именно понятию «интернет-лингвистика», так как именно он в полной мере отражает языковую суть процесса интернет-коммуникации [Катушева, 2014, С. 82-86].

Виртуализация общества – это современная реалья XXI века, характеризующаяся: превалированием информации и технологий во всех сферах человеческой жизни; появлением виртуальной реальности, созданием виртуального пространства, где ключевую роль играет использование сети интернет [Holtber, 2010, С.15-34]. Это можно продемонстрировать, описывая симуляцию модернистских институционализированных практик в избранных для анализа институциональных сферах: экономике, политике, науке, искусстве, семье [Bennett, 2011, С.707-731]. Ярким примером виртуализации общества можно считать виртуальный университет МГОУ в Москве. С 2001 года в России также начало функционировать специализированное государственное научное учреждение на правах научно-исследовательского института – Российский государственный институт открытого образования Министерства образования и науки РФ.

Д.И. Иванов в своих трудах обозначил четкую тенденцию виртуализации политических институтов – выборов, государства, партий. Сегодня борьба за политическую власть – это не борьба партий или конкуренция программ действий. Скорее это борьба образов – виртуальных имиджей, которые и создают необходимый для победы рейтинг. За реальной личностью политика на самом деле стоят имиджмейкеры, PR – агенства, «звезды» шоу бизнеса, пресс-секретари и т.д. Сам политик в данном случае играет роль «алиби» для тех, кто создает имидж [Иванов, 2000, С.96].

С точки зрения интернет-лингвистики, используются определенные лингвистические конструкции в официальных обращениях, в блогах значимых общественных деятелей в через социальные сети. Стоит отметить также, что по сравнению с западными политиками, в России культура «открытого» взаимодействия «политика и общества» через социальные сети еще не достаточно развита, например, отсутствие собственных страничек у президента РФ В.В. Путина. Следовательно, в России данная культура только зарождается.

Основоположником «доминантного подхода» является В. фон Гумбольдт. Он предложил изучать язык как систему, где все процессы взаимосвязаны и последовательны. Выделяются определенные нормы, своеобразные определители – детерминанты, которые позволяют установить согласование всех единиц и уровней языковой системы. Взаимосвязь внешней и внутренней детерминант очевидна и неоспорима, внешние условия порождают новые изменения в языке. Достаточно очевидно, что знание о внешней детерминанте системы языка является достаточно абстрактным. Необходимо изучение внутренней детерминанты, грамматического строя языка, чтобы целостно представлять насколько развивается язык, в рамках интернета, например. Таким образом, проанализировав 25 текстовых фрагментов на материале русского и английского языков, научных изданий статей и журналов, новостных изданий в интернете, личные страницы в социальных сетях значимых политических

деятелей, в языке интернета можно выделить общие закономерности, типичные для всех жанров интернет-дискурса:

1. Со стороны лексики и грамматики выделяются следующие доминанты: переход терминологических лексем, ранее служивших для определения технических терминов, в массовое употребление, приобретение ими новых семантических функций (Google – to google); широкое использование аффиксации и словосложения с целью экономии времени – cyberattac; опущение глаголов и артиклей в заголовках; использование аббревиатуры, понятной только «осведомленным» людям.

2. Со стороны стилистики: большое использование метафор, что даёт основания полагать, что язык интернета является метаморфическим, использование риторических вопросов с целью привлечения внимания, строгих правил при оформлении официальных обращений, однако, отмечается нарушение официально-делового тона особо значимыми в политической среде личностями, в неофициальных источниках четкой структуры и клише при оформлении заметки не наблюдается, именно поэтому личные блоги и приватные страницы в социальных сетях являются более посещаемыми и читаемыми, чем официальные источники. Примером могут послужить официальные сайты kremlin.ru в России и whitehouse.gov в США.

3. Со стороны орфографии: намеренный аграмматизм, если сообщение слишком большое, с целью экономии времени; использование специальных символов, множественное многоточие, восклицание и т.д., чтобы придать больше экспрессии и показать свое отношение к чему-то. Примечательно, что разные символы понимаются по-разному пользователями в зависимости от контекста сообщения, что требует определённых фоновых знаний, а это говорит уже о наличии Интернетом собственного символического языка.

Список литературы:

1. Авзалова Э.И. Методологические особенности изучения роли Интернет-коммуникаций в политике // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология. 2015. Т. 15. № 2. С. 113-117.
2. Иванов Д.В. Виртуализация общества: пособие. Санкт-Петербург: Петербургское Востоковедение, 2000. 96 с.
3. Катушева К.А. Трансформации политической коммуникации в системе «общество – власть» в современной России // Власть, 2014. Т.22. № 2. С. 82-86.
4. Bennett W.L. A new era of minimal effects? The changing foundations of political communication. // Journal of communication, №58. pp. 707-731.
5. Holtber R.L., Garrett R.K., Gleason L. A new era of minimal effects? A response to Bennet and lyengar // Journal of communication. 2010. №60. pp. 15-34.

ПРИМЕНЕНИЕ МОБИЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОНЛАЙН И ОФФЛАЙН КУРСОВ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

На сегодняшний день образование представляет собой сложный процесс, в котором преподавание иностранных языков подразумевает использование многочисленных методик и технологий, в том числе мобильных технологий, которые являются наиболее современными на сегодняшний день.

На современном этапе развития образования результат обучения определяется требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов, в основе которых лежит системно-деятельностный подход. Основная суть данного подхода сводится к формированию навыков и умений для самообразования, реализацией которого может стать интеграция мобильных технологий в сферу обучения на аудиторных и внеаудиторных занятиях по английскому языку, элективных курсах и как итог – подготовке к экзаменам ОГЭ и ЕГЭ [Лукина, 2016].

Таким образом, интеграция мобильных технологий в обучение, в том числе и в преподавание иностранных языков – это процесс, необходимый для успешного развития современного образования и усвоения учебного материала.

В работе с учащимися средних и старших классов особенно важно научить обучающихся самостоятельно добывать знания, работать с новой информацией, организовывать свою деятельность, рефлексировать и оценивать свои результаты.

Мы считаем, что использование методики мобильных онлайн или оффлайн курсов способствует достижению этих целей. Именно поэтому мы применили эти технологии на уроке в рамках преддипломной практики в школе. Занятие, темой которого являлся «Инфинитив», проводилось в 8 классе. Основной задачей урока было объяснение грамматического материала по теме «Инфинитив» и его проработка на практике.

Первым этапом внедрения технологии является подготовительным. Он включает в себя теоретическое изучение методики применения мобильных технологий, подбор нужной платформы для применения данных технологий, изучение теоретическо-методической литературы на тему использования данной платформы. На данном этапе, после отработки теоретического материала, мы выбрали платформу Google classroom для дальнейшего использования ее на уроке и изучили ее дидактические возможности.

Второй этап - проектирование. На этом этапе мы изучили теоретический и практический материал, изучаемый учащимися 8 класса на уроке и переработали его в рамках платформы Google classroom. Помимо этого, мы

составили технологическую карту урока, поставили цели и задачи, составили план урока, при котором поставленные цели и задачи будут достигнуты при условии использования мобильных технологий. Таким образом, мы создали модуль учебного курса, посвященный теме «Инфинитив», проходимой на уроках в 8 классе, который можно использовать и онлайн и оффлайн. План урока предполагал следующие этапы:

1. Приветствие и организационный момент, включающий в себя техническое подключение мобильных телефонов к онлайн курсу на платформе Google Classroom. На этом этапе учащиеся скачали мобильное приложение с соответствующим названием, ввели код курса и под нашим руководством получили доступ к курсу. В результате этого, в приложении учителя был доступен список всех учащихся, присоединившихся к курсу, то есть учитель имел возможность мониторинга действий, ответов и результатов учащихся.

2. Теоретическая информация. Учащиеся открыли материал в формате документа, доступного в курсе и изучили его.

3. Применение теории на практике. На этом этапе учащиеся отвечали на грамматические задания по теме урока, используя знания из ранее изученной на предыдущем этапе таблицы. Учитель при этом имел доступ ко всем ответам учащихся, корректировал и отработывал их ошибки в режиме онлайн.

4. Разговорная часть. На этом этапе учащиеся прорабатывали навыки говорения, не используя мобильное приложение в соответствии с положением о здоровье-сберегающих технологиях. По окончании этого задания, по результатам говорения, учащиеся заполнили небольшой опросник в режиме онлайн, ответы на который были доступны учителю.

5. Контроль. На этом этапе учащиеся прошли тест с вопросами множественного выбора по изученной теме.

6. Рефлексия. Заключительный этап урока включал в себя подведение итогов и просмотр своих оценок за урок, отображаемых в приложении.

Таким образом, подготовленный план урока включал в себя использование технического оснащения (мобильные телефоны) и электронных ресурсов (мобильное приложение Google classroom)

Третий этап - апробация. Спроектировав курс, который включал в себя теоретический материал по теме в виде таблицы, практический материал в виде заданий множественного выбора, задания в виде опроса, мы апробировали его на уроке. В процессе апробации учащиеся использовали свои мобильные телефоны, при этом получая знания по иностранному языку и развивая свои учебные навыки, такие как саморегуляция, самоконтроль, целеполагание. Помимо этого, данный урок обуславливает развитие навыков использования ИКТ-технологий учащихся, поскольку наряду с решением учебных задач, учащиеся используют мобильные приложения, тем самым повышая свой уровень ИКТ-компетентности. .

Четвертым этапом нашей работы является подведение итогов и анализ проведенного исследования. После проведения урока в соответствии с планом необходима рефлексия. В результате беседы с научным руководителем,

учителем предметником и самостоятельного анализа урока и электронных материалов (курса), использованных нами, мы пришли к заключению, что занятие было проведено эффективно. Все цели и задачи урока были достигнуты, недочеты выявлены и устранены.

Таким образом, можно сделать вывод, что применение мобильных технологий на уроке английского языка в средней и старшей школе реально и продуктивно по многим причинам.

Во-первых, использование современных девайсов привлекает учащихся, вовлекает их в учебный процесс и вызывает определенный интерес к уроку и предмету в целом, что обуславливает повышение уровня мотивации учащихся.

Во-вторых, мобильные технологии предоставляют учителю доступ к многочисленным функциям, таким как, например, онлайн-мониторинг знаний учащихся, промежуточный контроль их результатов.

В-третьих, мобильные технологии способствуют оптимизации учебного процесса, предоставляя доступ к учебным материалам, и результатам учебной деятельности онлайн. Стоит упомянуть также и такие преимущества данных технологий, как наглядность, удобство возможность обучения онлайн и оффлайн, при условии скачивания учебных материалов.

Из этого следует, что применение мобильных технологий и использование онлайн и оффлайн курсов – эффективная методика для преподавания иностранного языка на уроке.

Список литературы:

1. Лукина К.В. Мобильное обучение как инструмент усовершенствования изучения иностранных языков в средней школе // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. XLII международная студенческая науч.-практ. конф № 5(42).
2. СанПиН 2.4.2.1178-02 "Гигиенические требования к условиям обучения в общеобразовательных учреждениях", 2008
3. Сафонова Л.Ю. Методические указания по применению интерактивных форм обучения, Великие Луки, 2015.
4. Титова С.В. Информационно–коммуникационные технологии в образовании. Эволюция средств обучения в преподавании иностранных языков: от компьютера к смартфону. / Титова С.В., Авраменко А.П. – Вестник Московского университета, 2013.
5. Титова С.В. Авраменко А.П. Мобильное обучение иностранным языкам. М.,2014.

О ПРИНЦИПАХ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ В РАМКАХ SCRUM-ТЕХНОЛОГИИ

Применение различных педагогических технологий на уроках иностранного языка является залогом сохранения мотивации на обучение и фасилитации усвоения необходимых компетенций. Также их использование показывает методическую подготовку преподавателя и его готовность учиться для повышения качества собственной педагогической деятельности. Важно отметить, что выборка методик преподавания должна осуществляться с пониманием цели их применения.

Среди множества технологий, разработанных учёными для эффективной организации учебного процесса, наиболее современной является SCRUM-технология или eduScrum. Её суть заключается в принципах управления проектами в рамках данной учебной дисциплины. eduScrum – это совокупность приёмов, способствующих более глубокому усвоению материала в виде проекта и более эффективной организации образовательной деятельности. Данная технология построена на принципах командной работы и разделена на строго определённые временные отрезки (спринты). Весь проект разбивается на задачи, которые будут выполняться на протяжении нескольких спринтов. Каждая группа имеет своего лидера – scrum-мастера, помогающего команде устранять появляющиеся препятствия и проводящего stand-up митинги для более детальной рефлексии каждого члена команды.

Согласно вышеописанным положениям можно утверждать, что eduScrum основывается на принципах групповой работы, что позволяет выстроить крепкие отношения в классе посредством совместных достижений и упорного труда. Однако для успешного внедрения технологии необходимо компоновать группы по определённым правилам. Смысл scrum-команд заключается в том, чтобы благодаря умениям и навыкам каждого члена группы создать продукт, соответствующий изначальным требованиям преподавателя – бэклогу.

Для комфортной работы учебных групп в контексте eduScrum следует обратиться к такому понятию, как *кооперативное обучение*. [3] Оно было разработано в 60-е гг. XX-го века и характеризуется как «учебный подход с использованием малых смешанных групп, где целью является получение пользы всеми участниками от взаимодействия». Обучение в коллективе направлено в первую очередь на укрепление основ межличностных отношений и оценивание индивидуальной работы в рамках командных достижений. Примечательно, что поощрение индивидуумов происходит исключительно на основе успехов всей группы.

В методике кооперативного обучения чётко определяются критерии формирования команд. Среди них выделяют следующие положения:

- Каждая группа должна включать не более чем 4-6 человек для свободной коммуникации участников.
- Учебные группы гетерогенны, т.е. состоят из представителей различного контингента учащихся.
- Выделяется понятие индивидуальной ответственности за вклад в успешность команды.
- Наличие целевой установки для сплочения группы ради её достижения.

Данные правила широко применяются в обучении и обусловлены справедливыми замечаниями, что работа, организованная именно таким образом, становится более эффективной, учит социальному взаимодействию и оценивает собственный вклад каждого обучающегося в деятельность команды. Все вышеперечисленные критерии соответствуют принципам формирования групп в eduScrum. Нам считается нужным более подробно прокомментировать положение о гетерогенности команд. Еще Дж. Сазерленд в своих трудах о SCRUM-методологии в бизнесе указывал, что scrum-команды набираются в зависимости от навыков участников, полезных в достижении целей спринта.[2] Следствием этого утверждения, перенесённого на платформу образования, выступает правило распределения в группы по eduScrum: каждая команда должна быть смешанной и включать в себя обучающихся разного пола и успеваемости для чистоты рабочего эксперимента и формирования навыков межличностного общения.

Важно отметить, что группы, собранные по принципу гомогенности (однородности) по возрасту, полу и учебным показателям, исключают шанс развития всего класса, вызывают торможение процесса обучения для учеников с низкой успеваемостью и потерю интереса к дисциплине у обучающихся с высокими показателями.

Во время определения в учебные команды важно понимать, что процесс групповой работы включает в себя несколько этапов, которые нельзя игнорировать и при осуществлении технологии SCRUM. После формирования групп проходит подготовка учащихся к организованному взаимодействию.[1] В первую очередь данный этап подразумевает определение лидеров, которые могут стать scrum-мастерами. Именно им преподаватель отдаёт часть своих обыкновенных обязанностей по частичному контролю над деятельностью команд и помощи в устранении проблем в достижении задач спринта. Соответственно, следующим этапом становится целеполагание. Однако здесь подразумевается не только разбор задач на предстоящий спринт, но и понимание каждым обучающимся целей его собственных и целей его команды, что проводится совместно с членами групп и педагогом.

Также важным этапом является создание условий для работы учащихся. Имеется в виду, как оформление кабинета, так и наличие учебно-методического материала в открытом для учеников доступе. Следующим этапом выступает

сам процесс групповой работы, организованный в спринты и контролируемый учителем. Далее происходит презентация трудов всей команды в виде готового проекта. На данном этапе педагогу важно проследить, чтобы каждый член группы принимал участие в представлении продукта деятельности, поскольку именно этот факт докажет, что тот или иной учащийся принимал непосредственное участие в его разработке.

Затем наступает этап оценивания и анализа деятельности команды. Преподаватель должен учесть как результаты групповой работы, так и индивидуальный вклад каждого обучающегося в отдельности, чтобы подчеркнуть степень их ответственности друг перед другом. Также на этом заключительном этапе происходит рефлексия; учащиеся комментируют процесс обучения в подобной форме, описывают свои эмоции и проделанную работу.

Рассматривая данный вопрос о групповой деятельности в контексте применения eduScrum, необходимо учитывать вышеперечисленные принципы для повышения эффективности внедрения технологии в учебный процесс. Справедливо сделать вывод о том, что положения кооперативного обучения наиболее чётко описывают схему командной работы и являются подспорьем для учителя в работе согласно данной методике.

Список литературы:

1. Байбородова, Л.В. Этапы организации групповой работы в учебном коллективе [Электронный ресурс] / Л.В. Байбородова, С.В. Данданова. — Электрон. журн. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/etapy-organizatsii-grupповой-raboty-v-uchebnom-kollektive>
2. Сазерленд, Джефф. Scrum. Революционный метод управления проектами – 4-е изд. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2019. – 272 с.
3. Светинская, А.Н. Сущность кооперативного обучения в трактовке современных американских педагогов [Электронный ресурс] / А.Н. Светинская. — Электрон. журн. — 2017. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-kooperativnogo-obucheniya-v-traktovke-sovremennyh-amerikanskih-pedagogov>

Будашкина Л.А.

г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ

Одна из наиважнейших задач, которая возникает перед каждым учителем иностранного языка — это научить обучающихся словообразовательным навыкам, показать, как с помощью аффиксов могут изменяться как часть речи, так и значение слова и какие приставки и суффиксы использовать в

зависимости от того, какое слово необходимо преобразовать, а также развить умение обучающихся определять лексическое значение слова, используя анализ морфем.

Большой вклад в разработку учения о словообразовании как лингвистической дисциплины внесли такие учёные, как В.В. Виноградов, Г.О. Винокур, Е.С. Кубрякова, А.А. Уфимцева, Н.М. Шанский и многие другие исследователи нашей страны. Все они говорили о том, что при анализе сложного (производного) слова необходимо учитывать как структуру изучаемой лексемы, так и её значение [Шальнев, 2017].

То есть, в основе словообразования лежит структурно-смысловый принцип изучения. Именно это положение является ключевым моментом методики развития словообразовательных навыков обучающихся.

В английском языке следующие способы словообразования:

- 1) конверсия (образование новых слов без изменения их написания и произношения)
- 2) словосложение (образование нового слова путем сложения двух слов в одно)
- 3) изменение ударения в слове (и получение нового слова другой части речи).
- 4) аффиксация (прибавление к корню суффикса или префикса).

В учебниках можно найти упражнения на проработку на словообразование, но наблюдается явный недостаток этих упражнений.

Ниже представлено то, как может выглядеть процесс обучения словообразовательной системе на уроке английского языка.

Формирующий этап работы

Целью ознакомительного этапа является познакомить обучающихся с отрицательными приставками *il-, ir-, im-, in-, un-, dis-*. Для начала обучающиеся с помощью словарей пробуют самостоятельно определить значение некоторых приставок. Переходя к непосредственной работе с отрицательными приставками, мы выбираем путь «от частного к общему» и предлагаем учащимся несколько примеров слов с данными приставками, чтобы они самостоятельно определили закономерность. При работе с конверсией на данном этапе требуется познакомить обучающихся с этим видом словообразования с помощью дифференцированного задания, например, определить часть речи выделенного слова.

Тренировочный этап.

Цель данного этапа – тренировка полученных на ознакомительном этапе знаний опираясь на предложенные дифференцированные, подстановочные и трансформационные задания. Обучающиеся работают над развитием умения правильно выбирать отрицательные приставки и использовать их при необходимости, а также развивают умение определять слова образованные с помощью конверсии и части речи этих слов.

На *применительном этапе* работы обучающиеся работают как с отдельными предложениями, так и с текстом.

Цель этапа – использовать полученные и развитые умения работы со словообразованием. Обучающиеся должны определить грамматическую категорию незнакомых слов, определить их функцию в предложении и определить значение новых слов.

Обобщающий этап работы

На обобщающем этапе работы проводится итоговый срез, цель которого выявить изменение в уровне развития умений словообразования [Мозговая, 2018: 48].

Также при обучении словообразованию в средней школе могут активно использоваться и различные игровые технологии.

Приведём пример игры на английском Tick-tock-boom!

Цель игры - в игровой форме отработать и закрепить правила словообразования в английском языке. Кол-во участников: от 3 до 7. Возраст - начиная с 8 класса. Примерное время игры - 20-30 мин. в зависимости от кол-ва игроков. Реквизит - "бомба" от игры "Тик-так-бум!". Если ее нет, можно использовать таймер. Кроме этого нужно заранее распечатать карточки.

Описание игры:

Карточки со слогами выкладываются на стол рубашкой вверх. Ведущий переворачивает первую карточку и кладет на стол так, чтобы все игроки видели написанный слог, например UN. Первый игрок включает механизм "бомбы" и называет слово с этим слогом, например UNHAPPY, и передает бомбу следующему игроку. Пока "тикает" бомба, нужно как можно быстрее назвать слово и передать бомбу другому. Никто не знает, когда бомба "взорвется", это может произойти в любой момент, может через 1 минуту, а может и через 15 сек. Если у вас нет "бомбы", можно использовать таймер, тогда ведущий может сам устанавливать любое кол-во секунд. Игрок, у которого бомба взрывается в руках, забирает карточку себе. Первый, кто набирает 5 карточек (это число можно варьировать в зависимости от кол-ва игроков), выбывает из игры. И так, пока все карточки не кончатся.

Выигрывает тот, у кого оказывается меньше всего карточек. Карточки содержат основные приставки и суффиксы английского языка, а также просто распространенные слоги. Перед игрой лучше повторить с ребятами основные правила словообразования. Например, ment используется для образования существительного от глагола: develop - development; ness для образования существительного от прилагательного: dark - darkness; al для образования прилагательного от существительного: nation - national, и так далее. Но в то же время это могут быть и просто слоги в словах, например al - в словах already, call, always. Во время игры ведущий и сами игроки следят за тем, чтобы не было повторений, а также неправильного употребления слов [Филиппова].

Так, с помощью игры на уроках английского языка можно закрепить пройденный материал, так как, как правило, слова, образованные при помощи аффиксов, не всегда подчиняются системе правил, и такие слова необходимо запоминать.

Подводя итоги, хотелось бы отметить, что одной из наиболее эффективных и применяемых методик обучения словообразовательной системе английского языка является методика состоящая из следующих этапов работы: формирующий этап работы, тренировочный этап работы, применительный этап работы, обобщающий этап работы, а также игровые технологии играют значительную роль в усвоении знаний относительно словообразования в английском языке.

Список литературы:

1. Мозговая Л.А. Развитие умения словообразования на уроке английского языка при подготовке к ОГЭ/ [электронный ресурс] Электронная библиотечная система ЮУрГГПУ. – Режим доступа: http://elib.cspu.ru/xmlui/bitstream/handle/123456789/4072/VKR_Mozgovaya_Larisa.pdf?sequence=1&isAllowed=y, свободный. (Дата обращения 25.02.2020).
2. Филиппова Ю. Словообразование английского языка. Игра Tick-tock-boom! (на английском языке). / [электронный ресурс] Педагогические методики для подростков. – Режим доступа: <http://www.metodiki-dlya-podrostkov.ru/materials/9/>, свободный. (Дата обращения 25.02.2020).
3. Шальнев Н.А. Развитие навыков словообразования у обучающихся на уроках иностранного (английского) языка /. [электронный ресурс] ИнфоУрок. – Режим доступа: <https://infourok.ru/razvitie-slovoobrazovatelnih-navikov-obuchayuschih-sya-na-urokah-inostrannogo-yazika-1935602.html>, свободный. (Дата обращения 25.02.2020).

Будкина А.А.

г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет

МОБИЛЬНЫЕ ПРИЛОЖЕНИЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ЗА И ПРОТИВ

Современный мир практически невозможно представить без гаджетов, таких как например, смартфоны, компьютеры, планшеты и так далее. Люди используют их для общения, развлечения, получения новых знаний. В связи с широкой распространенностью гаджетов во всех сферах жизни (в том числе и образовании), современные девайсы приобретают дополнительные функции, обусловленные задействованностью в той или иной сфере.

Сегодня все больше и больше применяются инновационные приемы обучения, которые позволяют учащимся самостоятельно искать материал, отбирать его, нести ответственность за свою деятельность, делать выводы. Помимо этого, в кармане практически любого человека – школьника или учителя, всегда лежит мобильное устройство, которое можно использовать в целях обучения. Конечно, само по себе устройство, не несет никакого обучающего эффекта, но использование обучающих мобильных приложений

имеет большое количество преимуществ, на которых мы остановимся чуть позднее.

Для начала нам нужно выяснить, что же такое мобильное обучение и мобильное приложение. Мобильное обучение - сравнительно новый способ учёбы, при котором знания люди получают через гаджеты: смартфон, планшет или лэптоп. задания можно выполнять не только в классе, но и вне его, в любое удобное время и место. мобильным приложением можно назвать компьютерную программу, созданную специально для использования в мобильном телефоне, смартфоне или коммуникаторе, которая предназначена для выполнения той или иной задачи. История развития данного метода, как обучающего, насчитывает всего лишь пару десятков лет, однако у этого способа большое количество пользователей среди учителей и это объясняется рядом факторов:

1. использование новейших технологий в обучении.

Учащиеся привыкли использовать современные технологии и работать с ними им бывает проще, чем с традиционными носителями, как например, учебник.

2. обеспечение гибкости

Каждый ребенок имеет свой запас знаний, свою скорость работы и мобильные приложения могут гарантировать темп выполнения того или иного задания, который будет наиболее комфортен.

3. удобны для учителя

Когда учитель работает с целым классом, достаточно сложно проверить как усвоил материал каждый отдельно взятый ученик. Учебные мобильные приложения имеют свойство запоминать результаты каждого, и учитель всегда может посмотреть: стоит ли уделять этой теме дополнительное внимание или материал усвоен.

4. повышается мотивация учащихся к изучению предмета Английский язык

Если ребенку интересно – он проявляет больше желания учиться, а необычные формы работы, как раз и способствуют увеличению мотивации.

5. лучшая запоминаемость материала

Несмотря на плюсы существуют также и минусы:

1. Отвлечение детей

Нужен контроль, так как дети могут вместо выполнения задания перейти на другие сайты или начать играть в неучебные игры.

2. Дополнительная подготовка

Большинство мобильных приложений, во-первых, требует создания заданий, прописывание вариантов ответа и т. д, а, во-вторых, на уроке также нужно время на подключение всего класса к определенной сети, захождение в определенное мобильное приложение и так далее.

3. Технические проблемы

К сожалению, несмотря на то что мы живем в 21 веке, не все государственные школы имеют специальное оборудование, для проведения

уроков включающие приемы мобильного обучения. Например, в некоторых школах сеть интернет есть лишь в некоторых классах. Кроме того, могут возникнуть следующие проблемы:

- маленький размер экрана и клавиш на экране телефона;
- объем памяти на мобильном устройстве невелик;
- проблемы с входом в Интернет;
- мобильное устройство работает от батареи;
- проблемы информационной безопасности;
- риск потери мобильного устройства.

4. Отсутствие стандарта

Все мобильные телефоны разные, кто-то пользуется телефонами с операционной системой Android, кто-то с IOS. В результате, часть приложений могут иметь различия в виде, часть приложений могут поддерживаться только одной системой или в операционной системе Android быть платными, как в IOS бесплатными.

Сейчас существует большое количество мобильных приложений, которые могут использоваться учителями английского языка. Например, одним из самых популярных приложений является Quizlet, который позволяет отработать новую лексику с помощью изучения флеш-карточек, составленных учителем. Также существует такое приложение как Book creator, который позволяет создавать полезные и привлекательные электронные книги, журналы. А такие приложения как «Kahoot!» и Plickers позволяют проверить знания учеников и многие другие.

Рассмотрев плюсы и минусы использования мобильных приложений, можно сделать вывод, что нужно интегрировать данный метод в образовательный процесс, в том числе и в урок, так как это облегчит учащимся процесс запоминания материала, позволит его легче и интереснее отработать, а учителю облегчит контроль. В итоге, если правильно применять данные технологии, то повысятся результаты учащихся и уровень их мотивированности. Однако, могут возникнуть дополнительные трудности для учителя: требуется дополнительный контроль деятельности учащихся или технические неполадки. По нашему мнению, постоянно данный метод обучения все же проводить не стоит, так как дети привыкают и их интерес снижается.

Список литературы:

1. Андреева О. В. Возможности использования мобильных приложений в открытой информационно - образовательной среде школы // Наука и инновации XXI века материалы IV Всероссийской конференции молодых ученых. – 2017. – №3. – С. 43-46
2. Гузь Ю.А. Эффективное использование мобильных приложений и планшетов в обучении иностранному языку // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – №4 – С. 59 – 61
3. Илаева Р. А., Морозова О.А. Эффективность использования мобильных технологий в процессе обучения английскому языку // Проблемы

современного педагогического образования - Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» - 2018.- № 59-2 - С. 256-259

4. Подсоломко Д.Ю. Обзор популярных мобильных приложений для изучения предметных дисциплин // WORLD SCIENCE: PROBLEMS AND INNOVATIONS сборник статей XV Международной научно-практической конференции: в 4 частях. 2017. С. 34-36.
5. Смирнов А. В. Мобильное обучение как актуальная педагогическая технология образования XXI века // Высшее и среднее профессиональное образование как основа профессиональной социализации обучающихся - Материалы 13-ой Международной научно-практической конференции. Под общей редакцией Р.С. Сафина; Е.А. Корчагина. – 2019. – С. 412-414
6. Строкань В.И., Сомова С.В. Интеграция мобильных приложений в обучение иностранному языку // Актуальные вопросы изучения иностранного языка в вузе Материалы Всероссийской научно-методической конференции. Под ред. О.В. Захарченко, А.В. Соловьевой. - 2018. - С. 216-220.
7. Шашков В.А., Усанова А.В. Образовательный потенциал привлечения мобильных приложений в обучении // Актуальные вопросы современной науки и образования сборник статей II Международной научно-практической конференции. - 2019. - С. 93-95.
8. Яковлева И.М., Кривошонок Н.Н., Цветкова Е.А. Использование технологии мобильного обучения на уроках английского языка // Инновационное развитие науки и образования сборник статей VIII Международной научно-практической конференции. - 2019. - С. 206-209.
9. Воронцова Е. Г. Использование мобильных приложений для повышения эффективности обучения или образование будущего уже в вашем кармане – [электронный ресурс] - <https://nsportal.ru/shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/library/2019/02/07/ispolzovanie-mobilnyh-prilozheniy-dlya>

Воробьева А.Д.

г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВЕБ-ЗАДАНИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В современном обществе, с развитием информационных технологий, интернета, мобильных и облачных ресурсов все больше преподавателей иностранных языков осознают необходимость внедрения новейших технологий и возможностей в учебный процесс. Сегодня уже можно говорить о возникновении и становлении совершенно нового этапа в применении

компьютерных интернет-технологий в образовании в принципе и в обучении иностранным языкам в частности, а именно о социально-интерактивном этапе. Данный этап характеризуется активным социальным взаимодействием пользователей за счет быстрого развития социальных сервисов и мобильных приложений, создания и развития пользовательского контента, систем онлайн взаимодействия, доступа к учебному материалу и т. д. На фоне указанных выше процессов цифровые технологии становятся неотъемлемой частью нашей повседневной жизни благодаря широкому распространению смартфонов, планшетов и других персональных гаджетов.

Основным направлением развития современной системы образования на сегодня является интеграция цифровых технологий в процесс обучения. Передовой задачей является не «прочтение» с помощью гаджета целого курса или фрагментов и контроль усвоенного, а «более высокий уровень репрезентации в учебном процессе осваиваемого объекта, переход от описательного представления этого объекта к моделированию его существенных свойств» [2], использование элементов геймификации, создание так называемой дополненной реальности [5].

Учителя, совершенствуя свой профессионализм и пополняя свои методические копилки, все чаще испытывают потребность в методической поддержке по проведению уроков с применением Интернет-технологий. Использование веб-ресурсов переводит на качественно новый уровень подготовку и проведение уроков, открывает широкие возможности.

Для создания благоприятной учебной атмосферы для учащихся необходимо организовывать урок так, чтобы он стимулировал деятельность учащихся. Именно нетрадиционные методы обучения характерны плодотворной деятельности учащихся. Школьные преподаватели и преподаватели-новаторы доказали, что подобные формы организации урока способствуют повышению интереса обучающихся к обучению и повышают мотивацию [1].

Для проведения и построения нестандартных уроков английского языка, соответствующих современным запросам общества и высокому уровню развития научно-технического прогресса на сегодняшний день в широком спектре представлена масса интерактивных веб-заданий и ресурсов. Рассмотрим более подробно самые распространённые веб-задания, предложенные современными методистами, которые можно интегрировать в процесс обучения для развития и отработки грамматических навыков учащихся.

Изучение грамматики возможно с помощью интеллектуальных карт, например, с использованием сервиса Mindmeister (<https://www.mindmeister.com>). Учащиеся могут самостоятельно, используя данный сервис в целях визуализации информации, создать карты-схемы, посвященные правилам и примерам употребления глагольных форм в английском языке. Посредством веб-сервисов Padlet (padlet.com) или Trello (trello.com) учитель может создать онлайн-доску, ознакомить учащихся с

требованиями к выполнению задания и предоставить к ней доступ. Самим же ученикам необходимо найти примеры нарушения грамматической формы в предложенных песнях, опубликовать найденные примеры и исправленные варианты этих строк. Данные варианты веб-задач способствуют развитию грамматической компетенции, устно-речевых и аналитических навыков у учащихся.

В качестве одного из вариантов веб-заданий на развитие письменноречевых и грамматических навыков можно предложить создание учащимися грамматических комиксов. С помощью веб-сервисов KiddoNet (kiddonet.com/) или Strip Creator (stripcreator.com) преподаватель знакомит учащихся с возможностями веб-сервисов, на которых учащимся необходимо создать мультипликационный комикс для отработки определенной грамматической темы, например, согласовательного наклонения.

Стоит не оставлять без внимания и платформы по созданию тестов для контроля полученных знаний учащихся. Стандартный выбор правильного варианта среди нескольких предложенных на сегодня не единственная возможность: в опросах можно использовать картинки, видео, таблицы, тем самым меняя форматы и вариации почти до бесконечности. Рассмотрим наиболее актуальные и популярные веб-сервисы по созданию онлайн тестов.

Google Формы – один из самых простых и быстрых способов создать свой опрос или тест: достаточно написать задания, выбрать правильный вариант ответа и определиться с его оцениванием. Готовый для прохождения тест можно отправить ссылкой по электронной почте или интегрировать на свой собственный сайт. Для ускорения процесса тестирования, чтобы не проверять его вручную и не рассылать результаты ученикам можно использовать плагин Flubaroo – он автоматически проверит ответы и расставит оценки по заданным критериям. Стоит отметить, что сервис абсолютно бесплатный.

При помощи сервиса Classmarker (classmarker.com) можно создавать опросы с различными формами ответов, помимо классических вариантов, присутствует такой творческий тип задания, как эссе. Для начала работы достаточно создать виртуальный класс и разослать приглашительные коды ученикам. Сервис хранит результаты всех пройденных тестов, ведет статистику успеваемости. При наличии собственной веб-страницы, можно интегрировать тестовые задания на нее.

Также хотелось бы затронуть актуальную на сегодняшний день возможность использования и интеграции в процесс обучения и отработки полученных знаний популярные мобильные приложения. Стоит отметить среди большого количества доступных на сегодняшний день мобильных приложений некоторые наиболее актуальные. Мобильное приложение Grammar Express: Tenses содержит полный курс по овладению английскими грамматическими временами: более 100 страниц уроков, объясняющих каждое грамматическое время с несколькими примерами. Данный курс поможет учащимся изучить правила грамматики, примеры, а затем проверить их понимание, пройдя тестирование. В конце каждого теста предоставляется его резюме и объяснение

для каждого тестового вопроса. Также имеются отдельные приложения Grammar Express, нацеленные на отработку других грамматических аспектов: части речи, артикли, имя существительное, степени сравнения имен прилагательных, косвенная речь, активный и пассивный залог и др. Мобильное приложение LearnEnglish Grammar включает большое количество вопросов, которые помогут закрепить практические знания в области грамматики от начального (A1) уровня, до продвинутого (C2). Учащимся предлагается к прохождению практические занятия и тесты.

Основной целью обучения иностранному языку является коммуникативная деятельность учащихся. Перед учителем ставится задача активизировать деятельность каждого учащегося, создать ситуации для их творческой активности в процессе обучения, а использование ИКТ и мобильных технологий несет в себе мотивационный потенциал, способствует реализации принципа индивидуализации обучения и может качественно разнообразить учебный процесс.

Список литературы:

1. Гибадулина Р.Р. Нетрадиционные методы обучения на уроке иностранного языка. [электронный ресурс] <https://elibrary.ru/item.asp?id=29242952> (Дата обращения: 29.02.2020).
2. Зайцева, Е.Ю. Нетрадиционные методы обучения иностранным языкам [Электронный ресурс] / Е.Ю. Зайцева. – Режим доступа: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/8196/2/20Smirnova.pdf> (Дата обращения: 29.02.2020).
3. Киршев С.П., Киршева Н.В. Компьютер как средство повышения эффективности учебного процесса. <http://lib.sportedu.ru/GetText.idc?TxtID=122> (Дата обращения: 29.02.2020).
4. Титова С.В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика: пособие для студентов и аспирантов яз. факультетов университетов и ВУЗов / С.В. Титова. – М.: ИКАР, 2009. – 239 с.
5. Титова С.В. Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика. – 2017. М: Эдитус. – №1. – 247 с.

Воронкова Т.П.

г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ УМК «АНГЛИЙСКИЙ В ФОКУСЕ»)

Российское образование каждый год приобретает новые черты из-за огромного количества инноваций. Данные преобразования системы вызваны

изменениями в политической, экономической и культурной жизни страны и всего мирового сообщества. В этой связи, возникает проблема духовно-нравственного развития и воспитания учащихся, а также формирования их гражданской идентичности как основы развития гражданского общества. Иными словами, перед педагогом стоит четкая цель – развитие социокультурной компетенции, в частности, на уроках иностранного языка.

В последние годы проблема интеграции культурных компонентов в процессе обучения и воспитания с помощью иностранных языков привлекает внимание педагогов. Возрастающая интенсивность контактов между народами и странами определяет изменение социокультурных приоритетов языкового образования. Задача – не только научить иностранному языку как средству общения, но и сформировать языковую личность. Этот факт обуславливает появление новых концепций в области преподавания иностранных языков. Это концепции межкультурной коммуникации и социокультурного обучения.

Прежде всего, необходимо проанализировать, что входит в понятие «социокультурная компетенция». Социокультурная компетенция заключается в ознакомлении учащихся с культурой иностранного языка и оснащении учителей всеми необходимыми материалами, в разборе эффективности учащихся на занятиях, их способности выполнять задания и количества сэкономленного учебного времени, чтобы выяснить, как целевое преподавание культуры влияет на изучение нового языка. Результаты показывают, что восприятие социокультурной ситуации поднимает сознание учащихся от простого запоминания коммуникативных стратегий к самопониманию и сопереживанию с учителями, другими учащимися и/или носителями языка.

Конечно, формирование коммуникативной компетенции невозможно без знания социокультурной составляющей. Социокультурная концепция обучения и воспитания исходит из того, что повседневный контакт с иностранными языками и культурами отражает повседневную жизнь людей во всем мире. Поэтому урок иностранного языка должен стимулировать учащихся к адекватному свободному общению на иностранных языках и в иностранных культурах и сделать их способными к межкультурному общению.

Одним из основных принципов обучения иностранному языку является диалог культур. Непосредственное участие в другой культуре способствует не только общению, пониманию носителя языка, но и дает возможность представлять страну в межкультурном общении. Конечно, при общении собеседник может допустить грамматические, лексические ошибки, которые не приведут к непониманию. А вот незнание культурных особенностей, обычаев страны в первую очередь может привести к коммуникативным препятствиям, а также может быть расценено как неуважение к иностранцу и к его стране. Даже в одной и той же речевой ситуации люди из разных англоговорящих стран используют разные речевые клише, средства для выражения своего мнения, своей точки зрения. Ученикам необходимо выражать свое мнение на английском языке, использовать те выражения, которые бы использовали носители языка при общении.

В содержании преподавания английского языка социокультурный компонент играет значительную роль в развитии личности школьника, так как позволяет не только ознакомиться с культурными ценностями англоязычной страны, но и сопоставить их с ценностями своей страны, что способствует формированию представления об общекультурном аспекте у ученика. Таким образом, социокультурная составляющая позволяет расширить общий, культурный, социальный кругозор учащихся.

Переход на новый Федеральный Государственный Образовательный Стандарт ставит перед необходимостью выбора учебно-методического комплекса, отвечающего требованиям ФГОС. Одним из таких пособий является УМК «Английский в фокусе» (Spotlight) издательства «Просвещение». Авторы данного учебника уделяют большое внимание развитию социокультурной компетенции у учащихся. Каждый модуль наполнен аутентичными материалами, информацией социокультурного характера.

Данный методический комплекс является совместным продуктом российского издательства «Просвещение» и британского издательства Express Publishing, в котором отражены традиционные подходы и современные тенденции российских и зарубежных методик преподавания иностранного языка. Данный учебно-методический комплекс предоставляет полную информацию о культуре, традициях, обычаях, памятниках культуры разных стран в разделах «Culture Corner»; «Across the Curriculum»; «Extensive reading».

Преимущество данного УМК заключается в том, что его авторы не ограничиваются только англоязычными странами. В этих разделах представлен разнообразный страноведческий материал, позволяющий учащимся узнать больше о культурных ценностях, исторических событиях, особенностях других стран, а также своей родной страны.

В УМК “Spotlight” в достаточной мере демонстрируется так называемый диалог культур. Тексты, содержащие элементы другой иноязычной культуры, сопровождаются заданиями, которые помогают учащимся сравнивать, анализировать, выделять необходимую информацию для сравнения с родной культурой. За такими текстами обязательно следуют задания, проекты, портфолио, где необходимо представить творческую работу о стране, найти культурные сходства и различия.

Раздел “Spotlight on Russia”, входящий в состав учебника, представляет материалы о России, ее обычаях и традициях, ее достижениях в различных сферах, ее географических данных и культурном аспекте. Этот раздел дает учащимся возможность совершить виртуальное путешествие по России и узнать больше об образе жизни людей в разных ее уголках.

Такой раздел имеет большое значение для достижения личностных результатов, таких как воспитание у россиян гражданской идентичности, патриотизма, чувства гордости, любви и уважения к Родине, за прошлое и настоящее многонационального народа России; осознание своей этнической принадлежности и многое другое.

Иными словами, данный учебно-методический комплект отличается тем, что он необходим, интересен школьникам, так как создает базу для живого общения. При необходимости на уроке можно использовать книги для чтения, открытки, видео, аудиоматериалы, различные ролевые игры, компьютерные обучающие программы, пословицы, стихи, музыку. Все это разумно дополняет УМК и помогает учителю.

В УМК «Spotlight» хорошо представлен аудио аспект. Широкий спектр песен на английском языке, включенных в учебное пособие, имеет большое значение для формирования социокультурной компетенции. В начальной школе их можно использовать в качестве физкультминутки, сопровождая песню определенными движениями. Учащиеся среднего и старшего звена могут познакомиться с творчеством известных музыкантов мира, сделать проект на тему «Мой любимый артист (группа)/музыкальное направление» и т.п.

Неделя английского языка является очень эффективным средством формирования социокультурной компетенции учащихся. Например, начальное звено может устроить театральную постановку на основе тех сказок, которые даны в УМК. Для среднего и старшего звена можно устроить различные мероприятия, уроки – викторины, квесты, используя темы, непосредственно изучаемые школьниками в определенный период. Путем создания подобной иноязычной среды интерес к изучению английского языка может вырасти, несмотря на то, что данная иноязычная среда создана искусственно.

Таким образом, процесс обучения очень сложен и состоит из множества различных аспектов. Одна из главных задач современного учителя английского языка – это создание среды для развития социокультурной компетенции учащихся. Успешное достижение данной задачи во многом зависит от выбора УМК, который будет соответствовать этим требованиям. Анализ учебно-методического комплекса «Spotlight» показал, что тот в свою очередь полностью отвечает всем необходимым параметрам, способствует формированию социокультурной компетенции у школьников и достижению запланированных результатов на уроке английского языка.

Список литературы:

1. Волкова, Е.В. Структура социокультурной компетенции (зарубежный взгляд) // Вестник Казанского технологического университета. – 2014. – №4. – С.346-348.
2. Иванова, М.Э. Межкультурный подход в обучении иностранным языкам // Вестник московского государственного университета. — 2015. - №4. — С. 52-57.
3. Овсянников, Г.И. Культуроцентричность образования как требование современной эпохи // Научные исследования и образование. — 2016. - № 2. - С. 69-72.

ПРОЯВЛЕНИЕ ТРОЛЛИНГА КАК ВИДА РЕЧЕВОЙ АГРЕССИИ В ИНТЕРНЕТ-КОММЕНТАРИЯХ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА)

В последнее время наблюдается увеличение агрессивного поведения во взаимоотношениях и взаимодействиях между людьми. Анализы явления агрессии проводятся в рамках многих наук: психология, социология, философия, культурология и лингвистика. Тем не менее, агрессию обычно относили к психологическим явлениям. Это привело к тому, что она обширно исследуется в психологии. Словесно нападая на собеседника, используя ненормативную лексику, люди пытаются снять с себя нервное напряжение.

В современной психологии термином «агрессия» обозначается как настойчивое, доминирующее, атакующее и наносящее вред поведение, включающее в себя злые шутки, клевету, разрушительные формы поведения, которые могут повлечь за собой убийства и самоубийства [4, с. 66].

Поскольку речь идёт о речевой или вербальной, агрессии, следует разобраться с термином не только в психологии, но и в психолингвистике. В стилистическом энциклопедическом словаре русского языка представлено понятие «речевая агрессия». Под этим термином подразумевается применение средств языка с целью проявления неприязни, а также злобы; стиль общения, который задевает чувства и достоинство другого человека [1, с. 340].

В современном мире проследить за процессом речевой агрессии наглядно можно с помощью сети Интернет, наиболее влиятельной и обширной областью социальной коммуникации. Особенно ярко это явление раскрывает троллинг. Это вид социальной агрессии, который имеет свои определённые особенности. Он встречается только в виртуальном пространстве и охватывает значительную часть пользователей Интернета, в частности, комментаторов.

Для начала стоит определить значение троллинга. Под троллингом понимается особый вид социальной агрессии, обладающей целью разжечь конфликт и вывести на эмоции и диалог.

В наиболее общем виде этот термин представляется как процесс размещения на сайтах интернет-пространства информации, что породит в дальнейшем разного рода конфликты и недопонимания среди коммуникантов, поскольку чаще всего нарушаются установленные нормы общения между людьми.

В жанре интернет-комментария отмечают различные формы речевого поведения, среди которых превалирующим является троллинг. Троллинг представляется как коммуникативное поведение, обладающее целью и

мотивом. Он также ориентирован на подрыв эмоционального состояния участников дискуссии [2, с. 281].

Согласно Л.Н. Синельниковой тролли с большим опытом умеют правильно подбирать тему с учетом интереса определенного контингента пользователей интернет-ресурсов, где они смогли бы войти в контакт с как можно большим количеством пользователей или же, если сама тема дискуссии будет провокационной, создать ажиотаж в комментариях [3, с. 143].

«Враг», как и специфика угроз, зачастую определяются произвольно, и в то же время могут быть конкретными или же абстрактными, в зависимости от ситуации.

Благодаря новостным интернет-сайтам имеется возможность проанализировать троллинг как тип коммуникативного поведения в комментариях к новостным статьям и определить, какие бывают виды троллинга.

Так, например, на сайте известных французских газет Le Figaro и Le Monde в комментариях к политическим новостным статьям троллинг встречается достаточно часто.

Как показала анализ материала исследования, можно выделить несколько типов троллей:

1. Троль-провокатор — человек, вызывающий у других пользователей желание вступить в беседу. Для этого могут быть использованы следующие тактики:

В данном случае тролль может унижить человеческое достоинство и самолюбие, показывая этим неодобрение точки зрения комментатора.

LE PETIT SPIROU: *Pourquoi y a t-il de plus en plus d'actes antisémites en France? réponse: c'est qu'il y a de plus en plus de musulmans en France / 'Почему во Франции становится всё больше антисемитских актов? ответ: во Франции растет число мусульман'*

2. Троль-демагог, для которого характерны многословность, дискредитация коммуникативной темы, искажение действительности, навязывание своей точки зрения. Его сообщения часто сопровождаются провокационными вопросами, которые будут побуждать пользователей ответить ему и высказать своё мнение.

lectrice 3: *La paranoïa est à mon avis un fléau très répandu et les prétendus complots lui présentent un exutoire qui permet de satisfaire à bon compte le désir de passer pour une victime et de dénoncer de prétendus prédateurs ou bourreaux. De plus cela donne à celui qui lance une nouvelle théorie le sentiment qu'il est un Machiavel. Peur de passer pour un idiot chez des gens peu valorisés. N'est-ce pas?! / 'Паранойя, на мой взгляд, является широко распространенным бедствием, и так называемые заговоры представляют ему выход, который позволяет удовлетворить желание стать жертвой и разоблачить эдаких хищников или палачей. Кроме того, это дает тому, кто запускает новую теорию, ощущение, что он Макиавелли. Бойтся показаться идиотом среди людей с низкой ценностью. Не так ли?!'*

3. Тролль-оффтопер – пользователь, сообщения которого не имеют никакого отношения к общей теме комментариев.

Для данного типа тролля также характерна демагогия, то есть высказывание, отклоняющееся от ключевого смысла.

ca18: Les Canadiens, sous le premier ministre Jean Chrétien, ont eu le courage de s'attaquer méthodiquement au millefeuille et à la gabegie qui se cachait derrière les multiples échelons. Le pays était alors virtuellement en faillite. Ça a grincé des dents pendant deux trois ans ; puis les impôts ont fortement baissé, et l'économie est répartie sur les chapeaux de roue. Pas de miracle. [...]... / 'Канадцы под руководством премьер-министра Жана Кретьена имели мужество, чтобы систематически бороться с тысячелистником и беспорядком, которые скрывались за многочисленными эшелонами. Страна была тогда практически банкротом. Два три года она стучала зубами, а потом налоги резко упали, и экономика вновь пошла вверх. Никакого чуда. [...] ...'

4. Тролль-эльф, который превозносит мнение одного из пользователей в своих комментариях, цитируя его слова и фразы, всячески подкрепляя их рациональность, а также положительно оценивая.

locoplab: Entièrement d'accord avec Vous!! Ouais y a quelqu'un pense comme moi??? Exactement «C'est la faute ces faux politiciens» /

'Полностью с Вами согласна!! Неужели хоть кто-то мыслит также как я??? Точно, «В этом виноваты эти фальшивые политики'

Подводя итог, можно отметить, что раз троллинг на данный момент можно считать одним из самых частых явлений в средствах массовой информации, то исследования в этой области будут расти и, возможно, удастся выявить и определить, что вызывает у людей желание провоцировать своего оппонента и что же даёт интернет-троллю достижение поставленной цели.

Список литературы:

1. Баженова, Е.А. Энциклопедический словарь русского языка / Е.А. Баженова, М.П. Котюрова, А.П. Сковородников // 2-е изд., стереотип. — М.: Флинта: Наука, 2011. — 696 с.
2. Кузенцов С.А. Современный толковый словарь русского языка / С.А. Кузенцов // – СПб. : Норинт, 2002. – 960 с.
3. Синельникова Л.Н. Дискурс троллинга – коммуникация без табу / Л.Н. Синельникова // Факультет журналистики Федерального государственного образовательного учреждения высшего образования "Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова". – Москва, 2016. - №2. – С. 139 – 148.
4. Ениколопов, С.Н. Понятие агрессии в современной психологии / С.Н. Ениколопов // Прикладная психология. — 2001. — №1. — С. 60–72.

СИНТАКСИС СЛОЖНОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ ВО ФРАНЦУЗСКИХ ПАРЕМИЯХ С КОМПОНЕНТОМ «ПИЩА»

Как известно, язык является особым хранилищем человеческого опыта с точки зрения народных традиций и обычаев. Настоящие народные элементы в облике самобытности, как правило, оставляют след в отражении действительности людей посредством языка, например: пословицы и поговорки, иначе именуемые термином «паремии». Говоря о языке, мы подразумеваем различные формы грамматических конструкций, в которые человек вкладывает мысль, тем самым формируя релевантное предложение, в нашем случае – паремии.

При всей своей смысловой простоте паремии, однако, вызывают некие вопросы в рамках сложного предложения. Это связано с тем, что в настоящее время выявление главных черт сложного предложения все так же вызывает резонанс среди лингвистов, что, в свою очередь, происходит из-за различных способов трактовки представленного термина учеными-языковедами прошлых лет.

Так, А.А. Потебня в сложном предложении «видел высшую, по сравнению с простым предложением, единицу речи» [4, с. 196]. Он видел в нем некий принцип целостности, объединяющий разные синтаксические элементы в одну неделимую конструкцию.

Следом за А.А. Потебней появился интерес к переосмыслению «сложного предложения» у других лингвистов XX века (А.А. Шахматов, В.В. Виноградов и Н.С. Пospelов).

В этот же период у одного из главнейших представителей французской грамматики – В.Г. Гака, появляется достаточно обширное описание синтаксиса французского языка, в рамках которого он дает плотную характеристику сложного предложения. Свои суждения относительно синтаксиса французского языка, и не только, он впоследствии выражает в своем труде «Теоретическая грамматика французского языка».

В.Г. Гак разработал оригинальную концепцию сложного предложения во французском языке. В основе представленной концепции он рассматривал сложное предложение не просто как единство, образованное посредством нескольких простых предложений, а как «полипредикативную единицу, состоящую из двух или более компонентов, образующую смысловое, структурное и интонационное целое» [1, с. 362].

Классификация сложных синтаксических конструкций французских паремий делится на два принципа, в основе которых мы можем не увидеть особой разницы французской грамматики с русской. Во-первых, это паремии,

имеющие форму сложного предложения в пределах сложносочиненной конструкции союзного/бессоюзного типа. Во-вторых, это двухчастные формы пословиц и поговорок, представленные предложением сложноподчиненного союзного/бессоюзного типа.

В свою очередь, сложносочиненное предложение состоит из двух или более грамматически равных основ. А сложноподчиненное предложение, наоборот, имеет в своем составе одно главное предложение и придаточные, зависимые от него.

Паремии – это «устойчивые в языке и воспроизводимые в речи анонимные изречения, пригодные для употребления в дидактических целях» [3, с. 433]. Как было упомянуто ранее, они могут иметь структуру сложного предложения.

В процессе исследования паремий с компонентом «пища» во французском языке удастся выделить несколько особенностей, присущих им в контексте сложного предложения. В первую очередь, следует отметить наиболее частое употребление формы сложноподчиненного бессоюзного предложения с придаточным-подлежащим в начале (препозиция):

Celui qui mange les dures, mangera les mûres. – «Кто не ел горького, не попробует и сладкого» («Нет худа без добра»).

Qui a tiré le vin le boit – «Кто притащил вино, тот и пьёт его» («Кто заварил кашу, тот ее и расхлебывает»).

Второй основной чертой французских пословиц и поговорок с компонентом «пища» является языковой феномен, именуемый «эллипсис». При помощи эллипсиса во французских гастрономических паремиях вероятна вариативность предложения, традиционно, с опущением сказуемого, а так же союзов. Такого рода предложения, исходя из суждений В.Г. Гака, называются «эллиптические предложения». Рассмотрим несколько примеров:

Bouche de miel, cœur de fiel. – «Во рту мёд, в сердце желчь».

De tristesse et ennui, nul fruit – «Грусть и скука, никаких плодов».

Table sans sel, bouche sans salive – «Стол без соли – рот без слюны».

Grande invitation, petites portions – «Есть чего слушать, да нечего кушать» [2, с.78].

Наконец, изучая структурное разнообразие французских паремиологических единиц, нами было также выявлено определение «предикативность», являющееся источником сложных синтаксических конструкций. Предикативность или, по-другому, предикация (способ приписывания свойств предмету) является главным признаком любого предложения, по-разному реализующаяся в нем.

Категория предикативности позволяет трансформировать релевантную мысль в единицу сообщения – предложение. В рамках настоящей категории нами были зафиксированы интересные конструкции сложного предложения в пределах французских паремий с компонентом «пища». Мы выделили классификацию предикативных частей на базе их структурных особенностей. Речь идет о частотности употребления полипредикативности трёх типов:

а) главная и зависимая части – двусоставные (соединяемые сложноподчиненными союзами):

Je fais des chansons comme un pommier fait des pommes. – «Я сочиняю песни подобно тому, как на дереве растут яблоки».

б) предложения с двусоставной главной частью (действия совершаются одним и тем же субъектом):

Ceux qui viendront les derniers au repas, dîneront tard, ou ne dîneront pas. – «Те, кто садится за стол к концу трапезы, ужинают поздно или вовсе не делают этого».

в) обе части предложения – двусоставные (с бессоюзной связью):

Dis-moi ce que tu manges, je te dirai ce que tu es – «Скажи мне, что ты ешь – я скажу, кто ты».

Обобщая вышесказанное, следует заметить, что гастрономические паремии французского языка имеют несколько синтаксически отличительных признаков, при анализе которых нами были выделены наиболее частотные. В ходе изучения различных видов полипредикативности мы также пришли к выводу, что во французских паремиях с компонентом «пища» присутствует заметное преобладание сложноподчиненных структур над сложносочиненными.

Список литературы:

1. Гак В.Г. Теоретическая грамматика французского языка: Учебник / В.Г. Гак. – М.: Добросвет, 2000. – 832 с.
2. Захарова Т.В. Семантика угощения в русских и французских е о гостеприимстве / Т.В. Захарова // Вестник ЮУрГУ. – 2010. – Вып. 1. – С. 75-78.
3. Натхо О.И. Английские паремии в языковой картине мира / О.И. Натхо // Язык. Тест. Дискурс: научн. альм. – 2009. – Вып. 7. – С. 433-439.
4. Телкова В.А. Сложное предложение в научной и учебной литературе второй половины XIX века / В.А. Телкова // Филологические науки. Вопросы теории и практики – 2015. – № 3. – С. 195-198.
5. Французские пословицы и поговорки. – URL: <https://www.tania-soleil.com/proverbes-francais/> (дата обращения: 22.02.2020)

Герасимова М.Ю.

г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет

АКТИВНЫЕ И ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОЙ ГРАММАТИКЕ

Изучение иностранного языка – действительно тяжелая работа. На сегодняшний день существует огромное количество методов, которые помогают нам в изучении языка. Обучение грамматике — один из важнейших

аспектов обучения иностранному языку, ведь полноценная коммуникация не может происходить при отсутствии грамматики. Для успешного владения иностранным языком необходимо знание грамматических правил.

Все чаще и чаще используется выражение активные и интерактивные методы и приемы обучения. Попробуем разобраться: что это такое, какие методы принято считать активными, а какие — интерактивными.

Главной особенностью интерактивного обучения является то, что учебный процесс организован таким образом, что практически все учащиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают. Совместная деятельность учащихся в процессе познания, освоения учебного материала означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Причем, происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет не только получать новое знание, но и развивает саму познавательную деятельность и навыки взаимодействия, переводит ее на более высокие формы кооперации и сотрудничества.[3]

Основными составляющими интерактивных уроков являются интерактивные упражнения и задания, которые выполняют учащиеся. Важным отличием интерактивных упражнений и заданий от других является то, что выполняя их, учащиеся изучают новый материал, а также закрепляют уже изученный.

Авторы школьных учебников предлагают огромное количество комплексов упражнений для более успешного усвоения учащимися грамматических структур, но на практике мы часто сталкиваемся с тем, что каждый преподаватель разрабатывает дополнительные упражнения, задания, использует игровые моменты, придумывает дополнительные схемы, чтобы доступнее объяснить грамматическое правило, а также закрепить полученные детьми знания.

Технология интерактивного обучения основывается на использовании различных методических стратегий и приёмов моделирования ситуаций реального общения и организации взаимодействия учащихся в группе или в парах с целью решения коммуникативных задач.[3]

Рамки одной статьи не дают нам возможности описать все интерактивные методы обучения английского языка, поэтому рассмотрим лишь те, которые применяются на практике.

Одним из наиболее известных интерактивных приёмов является приём составления «Ментальной карты» (Mind Map). Важно отметить, что впервые, термин был предложен британским психологом, автором методики запоминания Тони Бьюзенем. Карта представляет собой схему, где в наглядном виде демонстрируются различные идеи, задачи, тезисы, связанные друг с другом и объединённые какой-то общей проблемой. Карта позволяет охватить всю ситуацию в целом и удерживать одновременно в сознании большое количество информации. Графически эту карту можно нарисовать в виде

солнца (в центре чего указывается основное понятие) от которого отходят лучи ассоциации. Например, «ментальная карта» по фразовым глаголам. В центре пишется глагол (to look – смотреть) от которого лучами отходят предлоги, с которыми он употребляется (to look for – искать; to look after – заботиться; to look on – считать и т.д.). Данный прием помогает нам в изучении новых лексических единиц. Но на мой взгляд, его также можно применить в изучении грамматики. Например, составление данной карты может помочь учащимся в запоминании форм неправильных глаголов или слов-спутников Present Simple.

Активные методы обучения – это система методов, которые обеспечивают активность и разнообразие мыслительной и практической деятельности учащихся в процессе освоения учебного материала. Активные методы обучения строятся на практической направленности, игровом действии и творческом характере обучения, интерактивности, разнообразных коммуникациях, диалоге, использовании знаний и опыта обучающихся, групповой форме организации их работы, вовлечении в процесс всех органов чувств, деятельностном подходе к обучению, движении и рефлексии.

На данный момент нет единой классификации активных форм обучения. В своей статье я бы хотела остановиться на игровых методах обучения грамматике английского языка.

Игровые методы (деловые, организационно-деятельностные, имитационные, ролевые игры, психодрама, социодрама и др.), использующие все или несколько важнейших элементов игры (игровой ситуации, роли, активном проигрывании, реконструкции реальных событий и т.п.) и направленные на обретение нового опыта, недоступного человеку по тем или иным причинам.

Хотелось бы в частности остановиться на том, что групповая работа, в особенности работа в малых группах (по 5-7 человек) является одной из характерных черт активного обучения. В ходе диалогового общения учащиеся учатся думать, решать поставленные проблемы, принимать решения и участвовать в дискуссиях.

Работа в команде, совместная проектная и исследовательская деятельность, отстаивание своей позиции и толерантное отношение к чужому мнению, принятие ответственности за себя и команду помогают в формировании качеств личности, нравственных установок и ценностных ориентиров школьника, которые отвечают современным потребностям общества.

Игровые формы занятий стали одной из любимых форм.

Так, например, контрольную работу можно провести в форме игры «Самый умный». Здесь сочетаются и игровая форма, и рейтинговая, так как каждый ученик хочет стать победителем игры.

В 5-6 классах после изучения лингвострановедческих тем, связанных с Великобританией, Лондоном, можно провести интерактивную игру-путешествие по городам и достопримечательностям Англии.

Наиболее интересным методом, применяемым на практике, является метод «Синквейн». Синквейн – (от фр. *cinquains*, англ. *cinquain*) – пятистрочная стихотворная форма, возникшая в США в начале XX века под влиянием японской поэзии. В дальнейшем стала использоваться в дидактических целях, как эффективный метод развития образной речи, который позволяет быстро получить результат. В первой строке необходимо обозначить тему при помощи одного слова (существительное); Во второй строке можно написать описание темы (2 прилагательных); В третьей указываем описание действия, согласно предложенной теме (3 глагола); В четвертой строке составляем фразу из 4-х слов, которая выражает отношение к теме (разные части речи); В пятой строке подбираем синоним к теме (1 слово).

Данный метод подойдет для обучения учеников 7 класса. Например, можно взять тему «Путешествие». План работы может быть следующий: В начале урока учитель должен познакомить учеников с методом синквейна и объяснить правила написания. Затем даётся 5-10 мин., для того чтобы ученики составили и обменялись своими вариантами. После чего проводится чтение синквейнов и выбор наиболее подходящих вариантов. Например, может получиться вот так: 1. Travelling 2. Exciting, useful 3. To go, to fly, to swim 4. The best way to relax. 5. My dream.

Важно отметить, что интерактивность будет эффективнее, если на практике применить мультимедийную технику. К активным и интерактивным методам так же относятся презентации с использованием различных вспомогательных средств.

Также, в 5 и 6 классе большой популярностью пользуются ролевые игры. Например, в 6 классе во время изучения темы о еде «What do British People like to eat?» можно устроить кулинарное шоу, на котором участники будут соревноваться в приготовлении сендвичей.

В заключении хотелось бы отметить, что активным метод делает тот, кто его применяет. Важно то, что передача обучающимся части полномочий по освоению образовательной программы, признание их значимой роли в достижении успеха обучения, а также учет психофизиологических особенностей школьников при проектировании и осуществлении обучения и воспитания меняет в положительную сторону отношение обучающихся к учителю и к образовательному процессу, что, в свою очередь, приводит к созданию благоприятного климата в классе и школе, содействуя успешному выполнению стоящих перед школой целей.

В заключении стоит отметить, что интерактивный метод обучения может повысить мотивацию в изучении английского языка, процесс обучения становится более интересным и увлекательным, а учащиеся чувствуют себя свободнее. Кроме того, все методы и приёмы развивают коммуникативные навыки, приучают работать в команде и прислушиваться друг к другу.

Также, можно утверждать, что использование данных видов активных методов обучения может способствовать снижению психологического барьера и «языковой зажатости» и должно находить широкое применение при обучении

иностранному языку. Такое серьезное препятствие как языковой барьер становится легко преодолимым, как только учащиеся попадают в ситуацию игры, ролевого взаимодействия, оказываются вовлеченными в общий творческий процесс.

Таким образом, системное и целенаправленное применение активных и интерактивных методов в образовательном процессе позволяет обеспечить эффективность образовательного процесса и гарантированное достижение запланированных целей обучения, воспитания и развития.

Список литературы:

1. Баннов А.М. Учимся думать вместе // Будков А.С.: Материалы для тренинга учителей. – М.: ИНТУИТ.РУ, 2007. – С. 105.
2. Гладилина И.П. Некоторые приёмы работы на уроках английского языка /И.П. Гладилина // Иностранные языки в школе. – 2003. – №3.
3. Неживлева И.А. Интерактивное обучение иностранному как способ активизации познавательной деятельности // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XXXIII междунар. науч.-практ. конф. № 10(34). – Новосибирск: СибАК, 2013.

Гилязова В.Т.

г. Мытищи, Московский государственный областной университет

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ-ВЕСТОНИМОМ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Одним из основных назначений языка является его использование для передачи информации в обществе. В обыденном понимании информация трактуется как сведения о положении дел в окружающем мире, его свойствах, протекающих в нем процессах и т.п. Информация, кодируемая с помощью языка, превращается в знания, перерабатывается и осваивается человеком; в таком виде передается через поколения, обеспечивая преемственность общественных устоев и накопленного человечеством опыта.

Язык является важнейшим способом формирования и существования знаний человека о мире. Отражая в процессе деятельности объективный мир, человек фиксирует в слове результаты познания. Так, в процессе познания и освоения человеком окружающего мира он использовал одежду в многообразии ее функций, давая ей наименование, описывая и оценивая ее. Эт знания и опыт отражаются в языке с помощью особых единиц – вестонимов. Под вестонимом мы подразумеваем лексическую единицу, обозначающую наименование предмета одежды. Наше исследование посвящено вестонимам *shirt*/рубашка, *dress*/платье, *blouse*/блузка, *mittens*/варежки, *coat*/пальто, *trousers=pants*/брюки, *socks*/носки, *boots*/ботинки, *jacket*/куртка и тд.

Одежда оказывает влияние почти на все сферы жизнедеятельности человека. Среди функций одежды, ассоциируемых с человеческим опытом, выделим следующие. Одежда является материальной оболочкой человека, защищающей от воздействия различных негативных сил природы. Магическая функция одежды заключается в защите человека и его души от отрицательного воздействия. Этническая функция позволяет идентифицировать и человека по его этническому признаку. Подобно этому одежда выделяет индивида по его религиозной, профессиональной, региональной, возрастной, статусной принадлежности. Несомненно и то, что одежда говорит об индивидуальности человека. Опыт использования одежды в разных функциях и понимание ее роли фиксируется в языке, в частности в его фразеологии.

Фразеологическая единица (далее – ФЕ) – структурно устойчивое словосочетание, являющееся лексически неделимым и целостным по своему значению, воспроизводимое в виде готовой речевой единицы [2, С. 203].

Фразеологические единицы хранят и транслируют из поколения в поколение знания о выработанной в обществе системе обычаев, традиций, законов и обыденных представлений о мире. По мнению В.А. Масловой, «культурная информация хранится во внутренней форме фразеологических единиц, которая, являясь образным представлением о мире, придает фразеологизму культурно-национальный колорит» [1, С. 82]. В связи с этим фразеология как фрагмент языковой картины мира выражает материальную и духовную культуру народа.

В английском языке зафиксировано немалое количество фразеологизмов с компонентом-вестонимом, описывающих не только одежду, но и различные аспекты человеческого опыта. При этом фразеологизмы по большей части передают представления о человеке и его бытии, а не характеризуют предметы одежды.

В рамках данной статьи рассмотрим фразеологизмы с компонентом-вестонимом *hat/cap* (45 ФЕ), *suit* (10 ФЕ), *pants* (25 ФЕ) с целью выявления информации, которые они передают. Выбор данной небольшой группы обусловлен высокой употребимостью слов в их прямом и идиоматическом значении по сравнению с другими вестонимами, а также в лингвистическом фактором: данные вестонимы обозначают предметы одежды, покрывающие голову, тело, ноги.

Начнем анализ с вестонима *hat/cap*:

- *put on one's thinking cap* – предаться размышлениям, «пораскинуть мозгами»;
- *wear a \$10 hat on a five-cent head* – делать что-то не по уму и карману;
- *pull a rabbit out of (one's)/the hat* – сделать что-то удивительное;
- *a hat trick* – тройная удача подряд;
- *feather in one's cap* – повод для гордости;
- *bee in one's bonnet* – сумасшедшая идея;
- *a brass hat* – авторитетный человек;
- *go hat in hand to (someone)* – просить о денежной помощи;

- *hat in the ring* – быть кандидатом.

Основное значение слова *hat* — *a covering for the head usually having a shaped crown and brim* [3]. Оценочное значение, которое закодировано во фразеологизмах, — *something that is connected with thinking process and ideas; used to refer to a state or cause of success*. Данное значение закреплено в вышеперечисленных фразеологических единицах, в которых вестоним *hat* ассоциируется с мыслительным процессом, удачей в широком смысле и результатами деяний. Шапка, как предмет, покрывающий голову, самую важную часть тела, декодируется во фразеологических единицах как «мозг», «разум». Несмотря на преобладание положительного значения слова *hat*, отрицательное значение фразеологизмов с вестонимом *hat* реализовалось в таких ФЕ, как *black hat* – отрицательный персонаж, *wear a \$10 hat on a five-cent head* – делать что-то не по уму и карману, *knock into a cocked hat* – испортить историю, планы и тд.

Проанализируем фразеологизмы с вестонимом *suit*:

- *blue suits* – полицейский;
- *men in suits* – влиятельные люди;
- *empty suit* – человек с виду влиятельный, но на самом деле нет;
- *grey suits* – политик, действующий «за кулисами»;
- *Birthday suit* – «в чем мать родила»;
- *monkey suit* – униформа в формальном стиле;
- *follow suit* – повторять за кем-либо;
- *(someone's) strong suit* – дело, в котором кто-либо силен.

Основное значение слова *suit* — *an ensemble of two or more usually matching outer garments (such as a jacket, vest, and trousers)* [3]. Оценочное значение — *an authoritative person*.

Поскольку вестоним *suit* описывает комбинацию из предметов одежды для специального случая, его использование во фразеологизмах, означающих социально значимого человека, является оправданным. Ощутимого уклона в положительную или отрицательную сторону в значении слова *suit* обнаружено не было.

Обратимся к фразеологизмам с вестонимом *pants*.

Основное значение слова *pants* — *an outer garment covering each leg separately and usually extending from the waist to the ankle* [3]. Отрицательно-оценочное значение — *a destructive force or influence, something that disrupts or destroys*:

- *ants in one`s pants* – нервозность;
- *wear the pants in one`s family* – быть главой семьи;
- *fly by the seat of one`s pants* – делать что-то интуитивно;
- *puts (one's) pants on one leg at a time* – быть как все;
- *catch with (one's) pants down* – застать врасплох;
- *beat the pants off (of) (someone)* – выиграть с разгромом;
- *lick the pants off (someone)* – победить кого-либо;

- *dust (one's) pants* – отшлепать ребенка в качестве наказания.

Брюки являются символом достатка, мужественности, власти. Данные характеристики переносятся на человека, что кодируется во фразеологизмах. Поскольку брюки раньше являлись предметом одежды только мужчин и, в основном, мужчин, занимающих важную должность, в человеческом сознании это слово закрепилось за образом успеха, властного и всезнающего человека. Это в было закодировано во фразеологические единицы, например *fancy-pants* – человек, который выпендривается. Под вестонимом *hat* может подразумеваться как ум, так и бестолковость, а *pants/брюки* имеет различную репутацию в народе, поэтому такие вещи не всегда имеют позитивный характер и могут использоваться во фразеологизмах, имеющих отрицательное значение, например *have lead in (one's) pants* – двигаться медленно и лениво.

Таким образом, фразеологизмы с компонентом-вестонимом имеют широкое распространение в английском языке, используются для описания различных явлений и предметов, что означает их активность в кодировании информации и передаче опыта. Перенос характеристик предметов одежды на жизнь человека и общества объясняется многолетней историей английской моды и особому вниманию англичан к внешнему виду человека.

Список литературы:

1. Маслова В.А. Лингвокультурология. – М.: Академия, 2001. –208 с.
2. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. — 3-е изд., испр. и доп.. — М.: Просвещение, 1985. — 399 с.
3. Dictionary by Merriam-Webster. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary> (Дата обращения - 24.02.2020)

Глинка А.Д.

г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет

АУТЕНТИЧНЫЙ ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Современное образование, отойдя от изучения языка ради изучения языка, поставило перед собой задачу формировать у обучающихся определенные компетенции, при этом главной из них признается коммуникативная. Ее формирование предполагает развитие не только речевых навыков, но и приобретение знаний о культуре и традициях, о речевом поведении представителей разных слоев общества. Получение этих знаний требует глубокого знакомства с говорящим на данном языке сообществом, погружения в среду, что практически невозможно в условиях большинства отечественных школ. По этой причине от педагога требуется создание искусственной языковой среды с помощью различных средств. Одним из таких средств выступает аутентичный художественный текст. Обозначим, что следует

понимать под аутентичным текстом. Методисты Е.В. Носонович и Р.П. Мильруд выделяют ряд аспектов аутентичности текста, среди которых:

- Культурологическая аутентичность (позволяет формировать верные представления о культуре и носителях изучаемого языка).
- Информативная аутентичность (информация в тексте соответствует возрасту учеников).
- Ситуативная аутентичность (создание естественной коммуникативной ситуации, интерес предложенной в тексте темы для носителей языка).
- Аутентичность национальной ментальности (текст позволяет понять почему те или иные высказывания приемлемы или неприемлемы с точки зрения носителей языка).
- Реактивная аутентичность (аутентичность эмоционального и мыслительного отклика у читателей).
- Аутентичность оформления (текст оформлен по правилам, принятым в среде носителей языка) [Казакова, Евтюгина, 2016].

Таким образом, в рамках данной работы под аутентичным художественным текстом мы будем понимать художественный текст, обладающий вышеперечисленными признаками.

Отбор текстов для использования на уроке требует от педагога учета ряда критериев. Среди таких критериев выделяют:

- возраст и интересы обучающихся;
- демонстрируемый учениками уровень владения языком;
- содержание текста;
- соответствие текста методическим требованиям и актуальным задачам, стоящим перед педагогом.

Поскольку в практической деятельности использование аутентичного художественного текста во многом зависит от возраста учеников и демонстрируемого ими уровня владения языком. Рассмотрим отдельно три возрастные группы: младшие школьники, учащиеся среднего звена и старшеклассники.

Использование аутентичного художественного текста в младших классах ограничено рифмовками и считалочками, несложными сказками при наборе определенного словарного запаса. Использование данных текстов возможно не только в качестве материала для чтения, но и в качестве основы для физкультминутки на уроке (подобрать действия к считалочке) или текста для драматизации. На данном этапе использование аутентичного материала позволяет заинтересовать учащихся, а также помочь им преодолеть страх перед общением на иностранном языке и его использованием.

Для учащихся среднего звена оправданным будет использование несложной прозы, желательно относительно современных авторов, написанной простым языком. Выбор жанра зависит от предпочтений учащихся, учителю требуется провести анализ содержания текста и его лексики, для отбора соответствующего уровню владения языком и подходящего по возрасту материала. Возможно привлечение фрагментов, соответствующих по тематике

изучаемым темам. Например, для тем, связанных с жизнью в городе и современными технологиями, возможно привлечение фантастических произведений. Возможно знакомство с отдельными несложными поэтическими произведениями.

Использование аутентичного художественного текста на данном этапе позволяет начать формирование привычки к использованию иностранного языка не только в рамках учебной деятельности, но и вне ее. С помощью работы с художественным текстом проводится обучение разным видам чтения. Также аутентичная литература позволяет создать языковую среду не только на уроке, но и привести ее во внеурочную активность. Помимо развития языковых умений, происходит также нравственное и эстетическое воспитание учащихся.

Работа учащихся старшего звена с текстами достаточно обширна. Во-первых, при работе с данной группой значительно шире выбор жанров и тематики текстов, шире круг проблем, доступных к обсуждению, а также выше уровень владения языком. На уроках и дополнительных занятиях возможно использование различных видов текстов.:

- Классической и современной прозы. Классическая позволяет провести знакомство с историей стран изучаемого языка, современная – с современными реалиями этих стран. Произведения современных авторов также расширяют словарный запас и служат речевыми образцами, помогая в овладении языком.

- Поэзии. Поэзия позволяет глубже знакомиться с культурой народа. Кроме того, многие популярные произведения активно цитируются, обыгрываются, (например, строки Шекспира) и знакомство с ними позволит замечать эти отсылки и понимать их.

- Драматических произведений. Пьесы, как и поэтические произведения, занимают значимое место в культуре народа, однако традиционно им уделяется меньше внимания при знакомстве как с отечественной, так и с зарубежной литературой.

Работа с текстом в учебном процессе предполагает три этапа: предтекстовый (создание мотивации, актуализация знаний), текстовый (развитие языковых умений, речевых навыков и навыков интерпретации текста), послетекстовый (использование текста для развития умения устной и письменной речи) [Глаголева, 2011]. Три этапа работы с текстом в случае аутентичной художественной литературы имеют свою специфику. Так, предтекстовый этап направлен преимущественно на снятие языковых трудностей. Сюда следует включить разбор отдельных слов и выражений, но не всех, оставляя часть незнакомых лексических единиц в тексте, для развития языковой догадки.

На текстовом этапе педагог проверяет понимание текста учениками. Здесь возможно составление плана текста разной степени детальности, а также вопросы с выбором ответа или с кратким ответом, касающиеся непосредственно содержания текста. В отдельных случаях возможно

составление схем или таблиц, например, если в произведении представлено большое количество событий или персонажей.

Послетекстовый этап работы с аутентичными текстами как правило характеризуется продуктивным характером. Учащимся предлагается обсудить содержание текста, проблемы, поднятые в нем, слова и поступки героев. Может быть предложено написать эссе по теме, связанной с произведением.

Как мы видим, полная, правильно организованная, проработка художественного текста способствует развитию и совершенствованию их языковых навыков учащихся, формированию у них речевых умений, расширению словарного запаса.

Использование аутентичного художественного текста в обучении английскому языку в школе позволяет достичь нескольких целей. С его помощью происходит вовлечение учащихся в процесс изучения языка, расширение их кругозора, культурное и нравственное воспитание, развитие коммуникативных навыков. Аутентичный текст помогает воссоздать для учеников языковую среду, сформировать их коммуникативные навыки. Таким образом, аутентичный художественный текст является средством обучения с обширными возможностями применения на уроке.

Список литературы:

1. Казакова М.А., Евтюгина А.А. Аутентичные текстовые материалы в обучении иностранному языку // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. 2016. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/autentichnye-tekstovye-materialy-v-obuchanii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 25.02.2020).
2. Лобанова Е. Ю., Тумакова Н. А. Аутентичность текста на занятии по иностранному языку // Молодой ученый. — 2015. №10. URL <https://moluch.ru/archive/90/19101/> (дата обращения: 26.02.2020).
3. Глаголева Р.И. Работа с текстом на уроке иностранного языка // Эксперимент и инновации в школе. 2011. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rabota-s-tekstom-na-uroke-inostrannogo-yazyka-1> (дата обращения: 01.03.2020).

Головатенкова О.А.

г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет

АКТИВНЫЕ И ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ

На современном этапе развития методической мысли урок рассматривается как акт общения, взаимодействие субъектов образовательного процесса. ФГОС нового поколения представляет такие требования к учебному процессу, соответствовать которым полагаясь на традиционный подход в

обучению просто невозможно. По этой причине происходит внедрение различных активных и интерактивных методов в процесс обучения.

Термин «интерактив» пришел из английского, от «inter» - взаимный, «act» - действовать. Таким образом, интерактивный метод - это активное взаимодействие участников учебного процесса для достижения конкретных целей. Такое обучение в первую очередь является диалоговым, в нем учитель и ученик равны, являются субъектами обучения, исключается какое-либо доминирование [Мелькаева, Радин 2017:147].

Активные методы в свою очередь подразумевают под собой создание педагогом условий, при которых ученик сможет самостоятельно открывать что-то новое, изучать это, делать какие-либо выводы.

Идея активных методов обучения в педагогике не новая. Родоначальниками метода принято считать таких прославленных педагогов, как Я. Коменский, И. Песталоцци, А. Дистервег, Г. Гегель, Ж. Руссо, Д. Дьюи.

Использование активных и интерактивных методов на уроке иностранного языка является очень важным условием каждого занятия. При изучении новых лексических единиц важно не просто давать детям материал, но помогать им развивать языковую догадку, проводить параллели с другими предметами (межпредметные связи) и активно использовать полученные знания в речи.

Среди самых часто используемых активных методов обучения выделяется презентация. Данный метод используется почти на каждом уроке, благодаря ему все новые лексические единицы приобретают наглядность. Детям-визуалам очень удобно работать на уроке при наличии презентаций, где высвечивается необходимая информация и присутствуют изображения [Мелькаева, Радин 2017:149].

Для многих детей это может быть полезным, поскольку благодаря изображению у ребенка могут возникать какие-либо ассоциации, а как известно, зачастую именно ассоциации помогают детям при изучении новых лексических единиц языка.

В ходе активной практики в школе использовались изображения различных игровых видов спорта, дети, глядя на картинки, просто и быстро вспоминали только что усвоенный материал.

Интересным является метод, при котором учитель дает детям определение слова, а задача учеников догадаться об их значении. Однако, его лучше применять со взрослыми или старшеклассниками, для маленьких такое задание может показаться слишком трудным, поскольку оно подразумевает под собой знание достаточно большого числа слов.

Еще одним не менее увлекательным методом обучения лексике является метод синонимов. Для того, чтобы ввести новую лексическую единицу, преподаватель может просто дать ребенку синоним, а задача ученика – догадаться. Этот метод также следует применять с более взрослыми обучающимися.

Самым интересным и увлекательным активным методом обучения является метод. В.А. Сухомлинский писал: «Без игры нет и не может быть полноценного умственного развития...». На сегодняшний день существует невероятное количество разнообразных игр, которые можно использовать в учебном процессе. Данный метод может применяться с разнообразными дополнительными материалами, а также без всего. Более того, он удобен тем, что многие игры можно придумывать самостоятельно [Горшкова 2017:4].

Метод дидактической игры является эффективным при работе с маленькими школьниками, поскольку они только сменили свой основной вид деятельности с игровой на учебную, и игры их заинтересовывают, заставляют быть активными, но в то же время с помощью игр можно чему-то учиться, запоминать новый материал или вспоминать ранее усвоенный.

Работа при введении лексики на тему «животные» - игра в широко известный снежный ком (Snowball), когда детям требовалось вспоминать названия животных, запоминая при этом тех, что называли до них, продолжая тем самым цепочку. Это способствует более быстрому запоминанию новых лексических единиц.

Интересен способ запоминания, когда одного ученика «испытывают» его одноклассники. Для этого обучающегося вызывают к доске, и его задача заключается в ответе на вопросы своих сверстников. Таким образом происходит повтор и грамматического материала («Can you ...?», «Yes, I can/No, I can't»), но при этом используется новая только что изученная лексика (Can you play chess?). Использование этого метода на практике позволило доказать, что он действительно очень эффективен. Ученики тут же повторяли названия различных игровых видов спорта, и учителю при этом было легко проверять, кто работает и как хорошо запоминает материал, а у кого новые слова вызвали затруднения. Не вмешиваясь в процесс и не доминируя над обучающимися, преподавателю таким образом легко и просто контролировать процесс обучения. Данный метод использовался даже на уроке с маленькими второклассниками, это не показалось им трудным, они очень активно старались участвовать в игре.

Таким образом, использование различных активных и интерактивных методов является обязательным на сегодняшний момент, но именно это и позволяет делать уроки иностранного языка яркими, интересными и увлекательными. Более того, данные способы позволяют легче воспринять и запомнить новый материал, потому что в процессе игры или при визуальном восприятии слова могут легче запоминаться и усваиваться. А знание лексики, как известно, является невероятно важным компонентом изучения языка.

Список литературы:

1. Горшкова О.В. Активные методы обучения: формы и цели применения // Концепт. – 2017 – №53 – 4 с.
2. Мелькаева Р.В., Радин А.М. Интерактивные методы обучения английскому языку // Символ науки. – 2017 – №12 – С. 147-149.

ТРУДНОСТИ МОДЕЛИРОВАНИЯ РЕЧЕВЫХ СИТУАЦИЙ

Основная цель изучения иностранного языка состоит в формировании коммуникативной компетенции. В настоящее время существует большое количество разнообразных подходов и методов обучению иностранным языкам. Одним из наиболее популярных и эффективных методов, является коммуникативный метод. Это связано с тем, что данный метод обучения делает упор на языковую практику и способствует снижению страха общения на иностранном языке, языкового барьера. То есть необходимо в первую очередь развивать разговорную речь, чтобы в последующем не было трудностей в процессе реального общения.

В основе современных методов обучения говорению лежат такие категории устной языковой коммуникации как: ситуация, роль, позиция, общность, вид и сфера коммуникации, которые рассматриваются в современной науке, как модели речевой коммуникации. [2] Важнейшим из перечисленных методов обучения является коммуникативная (речевая) ситуация.

Речевая ситуация - это реальная коммуникативная ситуация общения в процессе учебной деятельности; способ и средства организации профессионально-ориентированной речевой деятельности обучающихся; один из приемов работы, смысл которого — воссоздать типичную для деятельности учителя ситуацию общения, чтобы включить обучающихся в эту деятельность. [5]

Примерами типичной коммуникативной ситуации могут служить: разговор покупателя с продавцом, зрителя с кассиром театра, беседа матери с сыном по поводу его учебы в школе, учителя с учеником, беседа бывших одноклассников, беседа коллекционеров, встреча близких людей и т.д.

Задачу использования учебно-речевой ситуации усматривают в том, чтобы предвосхищать естественные речевые ситуации и, таким образом, готовить к реальной речевой коммуникации, обеспечить перенос речевых действий из условных упражнений в речевую практику. Учебная ситуация «ставит учащегося в условия однотипные с естественными», и в то же время не повторяет их, а видоизменяет и трансформирует. Учебная ситуация при правильном моделировании сохраняет существенные черты естественной ситуации.

Моделируя ситуации общения, необходимо учитывать, что результат может вылиться в продуцирование самых разнообразных по функциям, структуре и степени развернутости текстов.

Моделирование ситуаций личностного и социально ориентированного общения требует учета обеих форм контакта- монологической и диалогической, реализуемых сочетанием продуктивных и рецептивных действий.

Проблемой классификаций основных трудностей при моделировании речевых ситуациях занимались такие методисты, как А. Н. Волкова, Н. А. Лабашова.

Они выделяют следующие трудности: [4]

- Проблема дефицита словарного запаса.
- Боязнь совершить ошибку, стеснительность, чрезмерная критика. Для того чтобы минимизировать данное отрицательное явление, учителю достаточно создавать атмосферу доброжелательности и доверия.

- Нехватка языковых или речевых средств. Для решения данной проблемы необходимо создавать достаточный уровень опор содержательного, языкового и речевого плана.

- Ученики не понимают речевую задачу. Для того чтобы этого не случилось на уроке, учителю достаточно: четко представлять, какую разновидность монолога (диалога) хотелось бы получить на выходе, вспомнить условия создания соответствующей речевой ситуации; заранее сформулировать речевую установку, постараться сделать ее лаконичной и четкой; поставить себя на место ученика своего класса; помнить о возможности взаимного обучения и взаимопомощи.

- Один говорит – остальные молчат. Для того чтобы все ученики имели как можно больше возможностей и времени для общения на иностранном языке на уроке, надо: шире использовать групповые и парные режимы работы на уроке; создавать игровые ситуации, где уровень мотивации достаточно высок, и даже если говорит один человек, то остальные не включены в общий режим работы, а выполняют другие речевые действия: слушают, записывают, выписывают, зарисовывают и т.д.

Основными путями преодоления возможных трудностей при моделировании речевых ситуаций является сохранение и расширение границ позитивной мотивации школьников.

Методисты Е.И. Пассов и Н.Е. Кузовлев выделяют следующие условия: [3]

- создание игровых ситуаций общения;
- использование различных здоровьесберегающих технологий (часто применяю на уроках прием «смехотерапии», прослушивание спокойной или энергичной музыки, разрешаю детям передвигаться по классу, если им это необходимо и не препятствует учебному процессу и т. д.);

- создание ситуации успеха;
- соответствующее оформление классной комнаты (страноведческий материал, проектные работы детей);

- организация Интернет-переписки;
- размещение ученической мебели для более комфортного общения (если кабинет небольшой, можно расположить столы в форме буквы П. Для групповой работы сдвигаются два стола. Важно менять расстановку мебели, также как и оформление классной комнаты, не реже одного раза в месяц).

Следующей по степени сложности является проблема «расшевелить неподвижных, разговорить неразговорчивых». Произнести слово или, тем более, фразу – для этой категории учащихся равносильно подвигу. В этом случае продуктивными являются следующие приемы:

- вовлечение ученика в любую коммуникативную деятельность, в том числе во внеклассную (диалог, полилог, инсценирование (с опорой));
- активное применение проектной технологии с обязательной защитой;
- психологическая поддержка учащихся [3].

В процессе речевых ситуаций учащиеся совершенствуют свои продуктивные речевые умения:

- 1) умение задавать вопросы разных типов;
- 2) логично, последовательно и понятно отвечать на поставленные вопросы;
- 3) использовать различные реплики реагирования в процессе общения, проявляя заинтересованность, внимание и активное участие в разговоре;
- 4) употреблять различные вводные структуры и клишированные выражения;
- 5) пользоваться различными способами реализации речевых функций, таких, как выражение согласия или несогласия, сомнения, удовлетворения, неудовольствия, просьбы, вежливого отказа и т. д. [1].

Таким образом, в процессе моделирования речевых ситуаций педагог может столкнуться с множеством непредвиденных трудностей, которые возникают в связи с возрастными, психологическими и иными особенностями учеников. Кроме того, затруднительные ситуации взаимосвязаны, трудности одного плана могут провоцировать другие. Именно поэтому педагогу помимо универсальных трудностей стоит также учитывать проблемные ситуации, характерные для преподаваемого им конкретного языка. Задача преподавателя состоит в предотвращении возможных проблем при обучении устной иноязычной речи, а также разработке путей решения уже существующих. Наличие четких классификаций поможет педагогу наиболее точно определить специфику той или иной возникшей трудности и в короткие сроки определить систему учебных действий по ее устранению.

Список литературы:

1. Вайсбурд, М. Л. Ситуативная роль как методическое понятие / М. Л. Вайсбурд, М. Л. Ариян // Иностранные языки в школе. – 2002. – №5. – С.29-34.
2. Миролюбов А.А. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / Под ред. А.А. Миролюбова.— Обнинск: Титул, 2010.— 464 с.
3. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
4. Свалова Е.В. Типология трудностей обучения иностранному языку учащихся средней общеобразовательной школы / Под ред. Е.В. Сваловой. –

Екатеринбург.: Уральский государственный педагогический университет, 2014. – 124 с.

5. Словари и энциклопедии на Академике // academic.ru: сайт Академик URL: https://ped_recheved.academic.ru (дата обращения 21.02.2020)

Данилина К.А.

г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет

ЯВЛЕНИЕ КУЛЬТУРНОГО ШОКА

В настоящее время любой народ открыт для восприятия чужого культурного опыта и одновременно сам готов делиться с другими собственной культурой. Тем не менее, любое взаимодействие человека с новой, но при этом «чужой» для него культурой сопровождается своеобразным процессом вхождения в данную культуру, который для разных людей является более или менее болезненным, но всегда имеющим определенные последствия. Помимо получения новых знаний, опыта, духовного обогащения, нередко происходит непонимание, неприятие новой культуры, что может привести к различного рода проблемам и стрессам. У человека возникает конфликт старых и новых культурных норм и ориентаций; старых, к которым он привык, и новых, характеризующих новое для него общество. Это конфликт двух культур на уровне собственного сознания.

Впервые данное явление было описано Карлом Обергом в 1960 году в статье под названием «Культурный шок: адаптация к новой культурной среде». Он определил культурный шок как «следствие тревоги, которая появляется в результате потери всех привычных знаков и символов социального взаимодействия». Сегодня же считается, что опыт новой культуры является неприятным или шоковым, потому что он неожидан и потому что может привести к негативной оценке собственной культуры. А данное понятие определяется как эмоциональный или физический дискомфорт, дезориентация индивида, вызванная попаданием в иную культурную среду, столкновением с другой культурой, незнакомым местом.

Выделяют следующие формы проявления культурного шока:

- напряжение из-за усилий, прилагаемых для достижения психологической адаптации;
- чувство потери из-за лишения друзей, своего положения, профессии, собственности;
- чувство одиночества (отверженности) в новой культуре, которое может трансформироваться в отрицание этой культуры;
- нарушение ролевых ожиданий и самоидентификации;
- тревога, переходящая в негодование и отвращение после осознания культурных различий;

- чувство неполноценности из-за неспособности справиться с ситуацией.

Главной причиной культурного шока является различие культур. Каждая культура выработала множество символов и образов, стереотипов поведения, с помощью которых человек может автоматически действовать в разных ситуациях. Когда человек оказывается в условиях новой культуры, привычная система ориентации становится неадекватной, поскольку она основывается на других представлениях о мире, иных нормах и ценностях, стереотипах поведения и восприятия. Именно разочарование в адекватности собственной культуры, осознание ее неуниверсальности становится причиной шока, так как в условиях своей культуры человек не отдает себе отчет, что в ней есть эта скрытая, невидимая часть культуры.

Британский психолог Д.Б. Мамфорд занимался изучением факторов и обстоятельств, влияющих на культурный шок, и в результате своего исследования представил 12 симптомов (аспектов) культурного шока:

- общее чувство напряжения от усилий при адаптации к другой культуре;
- тоска по семье и друзьям;
- принятие местным населением;
- желание убежать от окружающей действительности;
- отвращение или шок по отношению к новой культуре;
- проблемы с ролью и идентичностью в новой культуре;
- чувство беспомощности и утраты контроля при столкновении с новой культурой;
- усилия, предпринимаемые для того чтобы быть вежливым с принимающей стороной;
- неприятные ощущения от окружающих пристальных взглядов;
- тревожность и неловкость при встречах с местным населением;
- ощущение того, что люди тебя обманывают при покупке товаров;
- понимание жестов и мимики при встречах с представителями принимающей страны.

Впервые механизм развития «культурного шока» также был подробно описан К. Обергом в виде 4-х основных стадий пребывания человека в чужой культуре:

Первая стадия - стадия «медового месяца» - первоначальная реакция на сердечный, дружелюбный прием хозяев. Человек очарован и воспринимает все с восхищением и энтузиазмом.

Вторая стадия - кризис - первые существенные различия в языке, понятиях, ценностях, что вызывает у человека ощущение несоответствия, тревоги и гнева.

Третья стадия - выздоровление - выход из состояния кризиса, в результате чего, человек осваивает язык и культуру иной страны.

Четвертая стадия - адаптация - человек осваивается в новой культуре, находит свою нишу, начинает работать и получать удовольствие от новой культуры, но, тем не менее, иногда он чувствует тревогу и напряжение.

Крайне любопытно, что в настоящее время выделяется уже 10 фаз. Не каждый человек проходит через все (зависит от длительности пребывания), однако некоторые из них испытывает каждый, оказавшийся среди другой культуры.

1. Прибытие в другую страну и первичная тревожность.

2. Медовый месяц.

3. Культурный шок.

4. Поверхностная адаптация. Внешне человек кажется принявшим культуру другой страны, но внутри все еще имеется много неразрешенных противоречий.

5. Депрессия и фрустрация. Человек испытывает одиночество, ощущение, что не на своем месте.

6. Примирение и принятие чужой культуры.

7. Прибытие домой и повторная тревожность.

8. Повторная эйфория.

9. Обратный культурный шок. Возникают противоречия между родной и чужой культурой, родные и друзья могут это замечать и человек может запутаться окончательно.

10. Адаптация.

Как же справиться с культурным шоком? Этот вопрос исследовали многие ученые, но наиболее распространенные способы разрешения конфликта культур приводит американский антрополог Ф. Бок:

1) геттоизация: человек, находясь в другом обществе, пытается сознательно или вынужденно (из-за незнания языка, природной робости, вероисповедания и т. д.) избегать любого соприкосновения с чужой культурой. В этом случае он стремится создать собственную культурную среду - окружение соплеменников, отгораживаясь тем самым от влияния инокультурной среды;

2) ассимиляция: приезжие пытаются целиком приспособиться к новой для них культуре, усвоить ее нормы, ценности, поведенческие модели, полностью отказавшись от наследия той культуры, которую они покинули;

3) колонизация: новоприбывшие будут всячески пропагандировать, навязывать, проводить в жизнь свои собственные ценности, нормы и модели поведения, противопоставляя их тем, что традиционны для культуры, в которой они оказались. Последнее происходит в результате завоеваний, как военных, так и мирных, а также в ходе модернизационных процессов.

4) взаимодействие: попытка найти некую среднюю линию, совместить элементы старой и новой для индивида культур. Взаимодействие может организовываться двояко: либо пришельцы будут пытаться сочетать в своем поведении нормы обеих культур, стараясь наладить межкультурную коммуникацию, обогатить как свою собственную культуру, так и ту, в которую они прибыли, либо они станут делить свою жизнь на две половины, одна из которых посвящена новой, другая - старой культуре.

В заключение хотелось бы отметить, что изучать и проникаться другими культурами чрезвычайно полезно. В любой культуре можно найти массу вещей, которые расширят кругозор, а также помогут в собственной жизни. Однако, приезжая в другую страну и попадая в непривычное окружение, трудно ожидать постоянного ощущения счастья. Культурный шок — сложное и болезненное для человека состояние, но свидетельствующее о личностном росте, ломке существующих стереотипов, для чего требуются огромные затраты физических и психологических ресурсов человека. В результате формируется новая картина мира, основанная на принятии и понимании культурного многообразия, снимается дихотомия Мы-Они, появляется устойчивость перед новыми испытаниями, терпимость к новому и необычному. Главный итог — способность жить в постоянно меняющемся мире, в котором все меньшее значение имеют границы между странами и все более важными становятся непосредственные контакты между людьми.

Список литературы:

1. Питерова, А. Ю. Особенности межкультурной коммуникации/ А. Ю. Питерова, Е. А. Тетерина // Альманах современной науки и образования. — Тамбов: Грамота, 2010. № 1. Ч. 2. С. 75-79
2. Тен Ю.П. Культурология и межкультурная коммуникация. — учебник для студентов. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2007.
3. Mumford D. B. The measurement of culture shock // Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology. – 1998. № 33.
4. Oberg K. Practical Anthropology / K. Oberg. — New Mexico, 1960.

Дубовых С.А.

г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Метод проектов начал набирать популярность и все более активно использоваться в образовательном контексте лишь сравнительно недавно, однако плюсы использования данной методики в обучении были известны давно. Подтверждение данного факта можно найти даже в фольклоре. Так, китайская народная пословица гласит, что сказанное обычно забывается, представленное наглядно все же закрепляется в памяти, но имеет непостоянный эффект, а вот самостоятельная работа над исследованием того или иного вопроса является самым верным решением в вопросе формирования личности.

Именно данный принцип лежит в основе проектной методики. Факт в том, что, вовлекая ученика в самостоятельный подбор информации или даже попросту в работу над изучением той или иной темы, мы способствуем

проявлению его интереса в данной области, а значит заведомо можем рассчитывать на положительный обратный эффект.

Проектная методика является интерактивной педагогической технологией, содержащей в себе основные аспекты, выполняющие социальный заказ общества развить полноценную личность [1, с. 55].

Данная методика позволяет ученику всесторонне погрузиться в учебный процесс и повысить эффективность изучения того или иного предмета. Здесь нельзя забывать и о таком понятии как тайм-менеджмент, который столь актуален в современном мире.

Практика использования метода проектов показывает, как отмечает Е.С. Полат, что совместное обучение приносит лишь положительные плоды: дети легче воспринимают новую, важную информация (порой сверстники играют тут не последнюю роль, так как некоторые учебные моменты они могут объяснить друг другу лучше, чем учитель) и как следствие, урок и усвоение материала становятся более эффективными. Именно данная мысль положила начало реализации проектной методики в школе на уроках английского языка в старшем звене. Вся работа была изначально разделена на несколько этапов. Первым шагом было определение вида проекта, который будет реализован на практике [2, с.56].

Заранее были проанализированы различные классификации проектов ученых в этой области. Свое внимание мы остановили на классификации Е.С. Полат как одного из ведущих исследователей в данной области [2, с. 67]. Ученый предложил несколько основных критериев, по которым различают следующие типы проектов:

1. Главенствующий вид деятельности проекта:

- исследовательский,
- творческий,
- практико-ориентированный (прикладной).

2. Предметно-содержательный аспект:

- проект в рамках одного направления,
- наличие связей нескольких предметных направлений проекта.

3. Количество членов проекта:

- индивидуальные,
- парные,
- групповые.

4. Продолжительность проекта:

- краткосрочный,
- долгосрочный.

5. Представление конечного продукта:

- печатное представление результатов проекта в виде сообщения, доклада, реферата;
- наглядное оформление результатов на плакате;
- создание мультимедиа продукта: фильм, песня, презентация.

Исходя из данных критериев, мы определили, что в условиях современного образования самым эффективным будет проект исследовательской направленности, сочетающий в себе межпредметные связи, имеющий внутренние контакты, основанный на групповой работе с краткосрочной продолжительностью (чтобы не нарушать течение учебного процесса и не отклоняться от учебной программы) и выпускающий по итогам продукт с использованием ИКТ [3, с. 71].

Исходя из существующей типологии проектов, нами были предложены критерии для организации последующего самоанализа учащихся. По окончании работы над проектом ученикам нужно было ответить на следующие вопросы:

1. Имел ли Ваш проект исследовательский характер?
2. С какими предметами можно связать Ваш проект?
3. Применяли ли Вы дополнительные международные связи в работе над проектом либо ограничились советами членов группы и учителя?
4. Были ли задействованы в работе над проектом все члены группы?
5. Каким по продолжительности был Ваш проект: краткосрочный/долгосрочный?
6. Были ли использованы ИКТ ресурсы в работе над проектом?

Разработав критерии оценивания метода проектов, мы обратили внимание на те требования, которые будут важны для внедрения проектов в образовательную деятельность [4, с.177].

Основные требования при работе над проектом:

- Вовлеченность учащихся в учебный процесс;
- Актуальность поставленных учащимися задач;
- Целесообразность и осмысленность в деятельности учащихся;
- Корректная и лаконичная формулировка мыслей;
- Проведение своевременного анализа и создание новых идей;
- Обязательные части проекта:

-пояснительная записка;

-теоретическая часть;

-титульный лист с указанием авторов и названия проекта, а также руководителя, учебного заведения и иных необходимых сведений.

Помимо предъявляемых требований, учащимся были предоставлены памятки с этапами работы над проектами, содержащие следующую информацию:

- формулировка цели;
- выявление проблемы, противоречия, постановка задач;
- выбор методов исследования;
- анализ возможно используемых источников;
- составление плана проекта и распределение ролей в группе;
- работа над отдельными пунктами плана и составление проекта в единое;
- получение конечного продукта с подведением итогов;
- саморефлексия всех участников проекта [5, с.89].

Данная памятка служила так называемым планом учащегося для четкости работы над проектом и избегания случаев отклонения от структуры данной технологии.

Нужно отметить, что главной деятельностью учителя на всех этапах работы над проектом является корректирующая. В чем она заключается? Учитель направляет учащихся на проведение исследования в той или иной области, дает комментарии относительно плана работы учащихся, курирует работу всех членов группы, советует источники, лучше всего открывающие суть ответов на вопросы учащихся.

Каков практический результат использования метода проектов на уроках? Благодаря применению данной технологии мы получаем всесторонне развитую личность, которая без труда способна реализовать весь свой потенциал, следуя всем веяниям современного общества, а именно: здесь присутствует соблюдение тайм менеджмента, использование ИКТ ресурсов в своей работе, способность к самообразованию и саморефлексии.

Список литературы:

1. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика. – Москва: Высшая школа, Школа Китайгородской, 2014. – 280 с.
2. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат. — 3-е изд., испр. и доп. — М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 272 с.
3. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий. – Москва: Феникс, Глосса-Пресс, 2014. — 180 с.
4. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика. – Москва: Филоматис, 2014. - 480 с.
5. Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам. – Москва: Филоматис, 2013. — 188с.

Заблоцкая А.В.

***г. Могилев, Могилевский государственный университет
имени А.А. Кулешова***

СОЗДАНИЕ ВИЗУАЛЬНЫХ ОПОР ПРИ ОБУЧЕНИИ УСТНОЙ РЕЧИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

На современном этапе эффективность работы преподавателей иностранного языка неразрывно связана с поиском инновационных методов и способов организации процесса обучения, призванных модернизировать все компоненты методической системы. В связи с изменившимися целями и задачами по изучению иностранных языков возникает необходимость поиска

новых приёмов, методов, информационно-коммуникативных технологий, которые сделают занятие полезным, динамичным, разнообразным, эффективным и четко структурированным. Практика показывает, что грамотное использование последних не только позволяет проводить занятия на высоком эмоциональном и эстетическом уровне, грамотно организовать учебный процесс, обеспечивая доступ к различным справочным ресурсам и электронным библиотекам, но и способствует формированию навыков исследовательской деятельности [1].

Как известно, в процессе обучения иностранному языку предполагается усвоение определенной дозы языкового, речевого и грамматического материала, которое зачастую сводится к зазубриванию определенного объема лексических единиц и грамматических клише. В совокупности с низким уровнем мотивации к изучению иностранного языка, недостаточным уровнем развития общенаучных навыков, плохо развитой памятью, обучаемые не способны участвовать в коммуникации на языке.

В данной публикации мы рассмотрим различные инструменты визуализации, позволяющие облегчить усвоение нового, активизировать или закрепить изученный материал, не только иллюстрируя и отрабатывая основные правила использования и построения конструкций, но и активизируя мыслительную активность студентов.

Ряд психолого-педагогических исследований показывает, что новая информация усваивается и запоминается лучше тогда, когда знания и умения «запечатлеваются» в системе визуально-пространственной памяти, следовательно, представление учебного материала в структурированном виде позволяет быстрее и качественнее усваивать новые системы понятий, способы действий, так как обеспечивает взаимодействие различных видов памяти [2]. Учеными давно доказан факт, что при слуховом восприятии учебного материала запоминается всего около 15% информации, при зрительном – 25%. А если одновременно используются и слух, и зрение, то эффективность запоминания достигает 65% [3].

Наблюдения показывают, что зрительно-слуховое представление и восприятие материала на любом этапе занятия позволяет решить целый ряд задач: повышает уровень заинтересованности в изучении материала; стимулирует творческие процессы, логику и воображение; обеспечивает систематизацию полученных знаний; формирует образное представление; увеличивает объем запоминания информации, воздействуя сразу на зрительную, слуховую и эмоциональную память; организует учебную деятельность обучаемых с учетом их индивидуальных особенностей; позволяет создать свой собственный банк учебных материалов; делает обучение более осмысленным; акцентирует внимание на значимых моментах; способствует повышению визуальной грамотности и культуры.

В настоящее время существуют многочисленные онлайн площадки и сервисы, которые не только позволяют использовать и комбинировать готовые образцы, но и создавать собственные знаковые и символические объекты,

например, презентации, виртуальные музеи, выставки, рекламные ролики, схемы, таблицы, рисунки, опорные конспекты, флеш-карты, кластеры, интерактивные плакаты, логические цепочки, ментальные карты, фишбоуны (рыбий скелет), викторины, кроссворды, опорные конспекты, инфографику и многое другое.

На наш взгляд, наиболее простыми в использовании приложениями являются такие конструкторы сервеса Web 2.0, как wordart.com, wisemapping, rebus1.com, classtools.net, quizlet, coggle.it, xmind, onlinetestpad, power point другие. Опоры, созданные при помощи этих инструментов, не только помогают разнообразить практические занятия, но и делают процесс презентации и усвоения материала более увлекательным, создавая безграничное пространство для реализации творческого потенциала. Кроме того, визуальные опоры эффективны при обучении монологической и диалогической речи, способствуют ее логическому построению, обеспечивая качественную и количественную полноту высказываний на всех этапах отработки материала.

Так, например, в облаке можно зашифровать тему занятия, главный вопрос, на который нужно найти ответ, ключевые слова текста. Преимуществом интерактивного плаката является возможность раскрывать информацию постепенно. Использование ребусов помогает ввести и закрепить новый материал, развивает мыслительную активность обучающихся. Сервис по созданию интерактивных схем и диаграмм предлагает большой выбор шаблонов, коллекции объектов по темам, возможность работать с цветом, размером шрифтов. Ментальные карты не только позволяют представить понятия и примеры их употребления, но и отобразить связи между ним. Не менее эффективным приемом визуализации является использование флеш-карт, идейных сеток. Большой интерес вызывает работа над созданием инфографики, так как она совмещает иллюстративность рисунка и вербально-логическую наполненность текста и позволяет сочетать такие графические средства передачи информации, как графика, диаграммы, иллюстрации, ментальные карты, текстовые опоры [4].

Отметим, что наряду с представленными выше способами визуализации учебных материалов, обучающие и обучаемые активно создают оригинальные учебные презентации в программе Power Point. В презентации можно сочетать разнообразный текстовый материал, аудио- и видео- наглядность, использовать отдельные слайды в качестве раздаточного материала, управлять вниманием аудитории при помощи анимации и гиперссылок, осуществлять контроль знаний и систематизировать текст, экономить время на диктовку и конспектирование нового материала.

Как показывает практика, чтобы создавать оригинальные учебные материалы, достаточно обладать элементарной компьютерной грамотностью. Гораздо важнее уметь методически правильно использовать различные наглядности, которые возможно представить на простом листе бумаги, используя карандаши, маркеры и ручки. При этом, не стоит забывать, что применение визуальных опор должно быть обоснованным, а не превращаться в

яркую презентацию собственной компьютерной грамотности или креативности; быть системным, а не эпизодическим. И, наконец, наглядные изображения должны соответствовать логике устного изложения.

В заключении следует отметить, что возможности использования визуальных опор в педагогической деятельности достаточно широки: процесс изучения в таких условиях становится более информационно-насыщенным, обучающиеся активно вовлекаются в работу, совершенствуются навыки систематизации информации, ее критического анализа, развивается логическое мышление, креативность, повышается интерес к предмету в целом. Грамотно построенные визуальные «продукты» имеют большой обучающий и развивающий потенциал. Запомнить грамматическое правило или определенный объем лексических единиц, изложенных в форме текста, непросто. Но если текстовую информацию представить в виде образа, она легче воспринимается и в итоге усваивается быстрее и более глубоко. Каждый из приемов не только может использоваться для получения новых знаний, систематизации, повторения и закрепления ранее изученного материала, организации самоконтроля или взаимоконтроля, но и дает широкие возможности для организации совместной мыслительной деятельности.

Список литературы:

1. Заблоцкая, М. В. Применение ИКТ-технологий на занятиях иностранного языка и при организации самостоятельной работы по предмету / М. В. Заблоцкая // Итоги научных исследований ученых МГУ имени А. А. Кулешова в 2015 г. : материалы научно-методической конференции (25 января – 4 февраля 2016 г.) / под ред. Е. К. Сычовой. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова. – 2016. – С. 84–86.
2. Технология визуализации учебного материала. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://knowledge.allbest.ru/pedagogics/3c0a65625b2ac68b4d43a89521206d36_0.html. – Дата доступа: 24.02.2020.
3. Психолого-педагогические особенности применения визуальных средств в учебном процессе [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://vuzirossii.ru/publ/15-1-0-977>. – Дата доступа: 26.10.2019.
4. Угликова, И. В. Инфографика как способ визуализации информации и знаний студентов неязыковых специальностей в современном иноязычном образовании / И. В. Угликова // Вестник БарГУ. – 2019. – № 7. – С. 84 – 89.

СПЕЦИФИКА ЭВФЕМИСТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «PROFESSIONS» В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Наименования профессий представляют собой значимый фрагмент картины мира, характеризую человека как участника трудовых отношений и позволяя ему обладать определенной позицией в обществе. Подсознательно люди делят профессии на престижные и непрестижные, хотя в разных социумах понятие «престиж» трактуется по-разному, и со временем эти трактовки могут меняться, вследствие чего эвфемизация названий непрестижных профессий представляется интересным в социокультурном аспекте процессом. Но поскольку эвфемизация обладает «компенсаторной силой», то социальная значимость профессии повышается, что Л. П. Крысин называет «повышением в ранге» [1, с. 396]. Похоже истолковывает явление В. П. Москвин, говоря, что эвфемистические перифразы поднимают профессии, связанные с неквалифицированной или черной работой, на более высокий уровень. [2, с. 63].

Необходимость переименования профессий в более уважаемые связана с потребностями человека иметь высокий статус в обществе, производить положительное впечатление и избегать чувства смущения за свой вид деятельности. Эвфемизмы в данном случае выполняют определенную защитно-психологическую функцию. Во всех странах потребность в рабочей силе была, есть, и будет. Группа наименований непрестижных видов деятельности подвергается замене из-за «неприятной» мотивировки внутренней формы. Обычно это сезонный труд в сельском хозяйстве: сбор урожая (*crop harvester*), в перерабатывающей промышленности (*process operative*) или в сфере обслуживания (*sale assistant*).

Основными факторами непрестижности являются тяжелый физический труд и низкая заработная плата, хотя в разных социумах это может трактоваться по-разному, тем не менее это все не более, чем предрассудки и стереотипы. Вместо уборщиц в гостиницах (*hotel cleaning lady*) мы видим сотрудников гостевого сервиса (*hospitality executive*), регистраторы в отелях (*receptionist*) стали принимающими представителями и телефонными посредниками (*welcoming agent and telephone intermediary*), а заправщики на автостоянках (*petrol pump assistant*) именуются инженерами по передаче топлива (*petroleum transfer engineer = fuel injection engineer*).

Политическая корректность привела к тому, что при названии профессии человека сегодня мы избегаем сем, характеризующих обслуживающий и наемный характер труда. Отсюда замены *railway servant* на *railway officer*, *nurse* на *home care assistant*. [6] Стремление подчеркнуть добровольность труда, а не

подчинение привело к широкому распространению лексемы *help*: *help* вместо *servant*, *hired help* вместо *hired man / hand*.

С помощью политкорректных эвфемизмов подчеркивается профессиональное равенство мужчин и женщин. Были созданы нейтральные наименования профессий, например, *fire-fighter* вместо *fireman*, *police officer* вместо *policeman*, *flight attendant* вместо *stewardess*. Во-первых, акцент теперь на профессиональной принадлежности, а во-вторых, создается видимость повышения статуса профессии. Так, например, если в семантической структуре слова *stewardess* присутствует сема *serve* (*serves passengers*), то в семантике выражения *flight attendant* привлекают внимание признаки *look after* и *help* (*attendant – a person who looks after and helps visitors in a public place*) [3].

Однако если какая – либо профессия становится востребованной и уважаемой, то данная лексическая единица будет использована в названиях других будничных профессий для того, чтобы придать значение статусности, как это произошло с *engineer* в Америке в начале прошлого века. Например, *box engineer (packing specialist)* - специалист упаковщик, *household engineer (housewife)* - инженер по ведению хозяйства, *a display engineer (a window dresser)* - специалист по оформлению витрин. [4]

Несмотря на то, что лексема *engineer* помогла представителям многих незаметных и непрестижных профессии почувствовать свою значимость, появилось возмущение и негодование со стороны настоящих инженеров. Последние крайне недовольны тем, что инженерами называют людей, которые к данной профессии никакого отношения не имеют. Поэтому, можем сделать вывод, что эвфемизация имеет и обратную сторону медали и может вводить в заблуждение и вызывать негативные чувства у некоторых людей.

Так же часто употребляют лексическую единицу *manager*, несмотря на полное отсутствие связи с управленческой деятельностью. Лексическая единица *manager* выполняет такую же функцию, что и *engineer* - повышение статуса: *classroom manager* вместо *teacher*, *education welfare manager* вместо *truancy officer*.

Несомненно, использование вышеупомянутых лексем значительно повысило статусность и уважение в обществе многих профессий. Но, с другой стороны, их употребление приводит к размытию понятий и расширению поля возможных значений какого-либо понятия. На примере того же *education welfare manager* разберем, что мы можем понять под этой профессией человека, который ответственен за создание благоприятных условий в образовательном процессе. Какие его конкретные задачи, мы не знаем, этот человек может отвечать абсолютно за все. А вот фраза, которую заменяет этот эвфемизм, звучит *truancy officer* (школьный надзиратель, который обнаруживает прогульщиков). Мы видим, что достаточно узкопрофилированный специалист превратился в работника более широкого профиля и уже непонятно, чем конкретно он занимается, каковы его профессиональные задачи.

К другим наименованиям, представляющим положительные статусные значения, можно отнести лексические единицы *expert* и *trained: housing expert*,

trained nurse. Это также относится и к лексической единице *technician*, которая популярна в наши дни так же, как и *engineer* в прошлом веке. *Car mechanic* сегодня называется *automotive technician*, а *window cleaner* - *environmental technician* [5]. Одним из способов повышения престижности наименования профессий является замена прямых номинаций словами с суффиксом *-ician*, обладающим значительным эвфемистическим потенциалом. В начале XX в. в Америке был широко распространен вместо мрачного *undertaker* эвфемизм *mortician*, который образовали аналогично *physician* – профессии, связанной с лечением людей, а потому вызывающей положительные ассоциации. Именно из-за *mortician*, а, точнее, из-за мрачных ассоциаций с этим словом многие эвфемизмы с идентичным суффиксом вышли из употребления. Позднее *mortician* подверглось дальнейшей эвфемизации и заменилось словом *funeral director*, а *cosmetician* стало называться более заманчиво сочетанием *make-up artist*.

В целом, что основной целью политкорректности является преодоление различных видов дискриминации. Эвфемизмы в области профессиональной деятельности часто создаются с целью, например, повышения статуса женщины и исключения сексизма в языке. Также они используются с целью исключения дискриминации по социальному статусу, куда можно отнести эвфемизмы, поднимающие престиж отдельных профессий. И еще мы употребляем эвфемистические замены для создания чувства солидарности среди сотрудников и укрепления чувства принадлежности.

Список литературы:

1. Крысин Л. П. Эвфемизмы в современной русской речи // Русский язык конца XX столетия (1985-1995): колл. монография. М.: Языки русской культуры, 1996. С. 384-408.
2. Москвин В. П. Эвфемизмы в лексической системе современного русского языка. М.: ЛЕНАНД, 2010. 264 с.
3. Шеина И. М. «Политическая корректность» и ее проявление в современном американском варианте английского языка как пример взаимодействия языковых и когнитивных механизмов // Вестник МГОУ. 2010. № 2. С. 74-78.
4. Allan K., Burrige K. Euphemism and Dysphemism Language Used as Shield and Weapon. Oxford: Oxford University Press, 1991. 245 p.
5. Keyes R. Unmentionables. UK: Hachette, 2010. 300 p.
6. Lawrence J. Unmentionables and Other Euphemisms. London: Gentry Books, 1973. 84 p.

РУССКИЕ НАИМЕНОВАНИЯ В ПАРИЖСКОЙ УРБАНОНИМИИ

Изучение топонимики городов в лингвокультурологическом и сравнительно-историческом аспектах началось в лингвистике недавно. С XX века и по сегодняшний день изучение ономастических явлений является предметом активного исследования. Большой вклад в развитие российской топонимики внесли такие видные лингвисты, как А.В. Суперанская, В.А. Никонов, Э.М. Мурзаев, В.А. Жучкевич, А.И. Попов, Г.П. Смолицкая. Среди французских лингвистов, занимавшихся изучением проблем топонимики, были А. Доза, Ш. Ростен, С. Жендрон, П. А. Билли, А. Пегорье и др.

Цель настоящего исследования заключается в том, чтобы выявить и классифицировать по семантическому признаку урбанонимы Парижа, связанные с Россией, русской историей и культурой. Исследование выполнялось на материале современной карты Парижа. Путем сплошной выборки было исследовано 206 урбанонимов.

Перед тем как представить результаты проведенного исследования, дадим определение основным категориальным понятиям.

Топонимика – отрасль языкознания, которая занимается изучением географических названий (топонимов).

Урбаноним – вид топонима. Это имя собственное любого внутригородского топографического объекта, в том числе названия площадей (агороним), названия улиц (годоним), либо название отдельного здания [4].

Урбанонимы также подразделяются на следующие типы:

1. Планарные урбанонимы (используются для обозначения условно вычленимых объектов городской территории (микрорайоны));
2. Линейные урбанонимы (используются для обозначения объектов, имеющих линейную протяженность (проспекты, улицы, площади));
3. Точечные урбанонимы (используются для обозначения объектов различного функционального профиля (дом, рынок, парк, магазин)) [1].

В ходе лингвистического анализа были выделены четыре основные лексико-семантические группы парижских урбанонимов, в основу которых легли русские наименования.

Первую группу составляют урбанонимы, образованные от антропонимов (19% от общего числа проанализированных примеров). Данная группа включает в себя имена отечественных правителей, выдающихся деятелей искусства и культуры, например: rue Pierre-le-Grand, Avenue Nicolas II, pont Alexandre III, rue Tchaïkovski, rue Moussorgski, place Igor-Stravinsky, place Wassily-Kandinsky и др.

Вторую лексико-семантическую группу составляют урбанонимы, в основе которых лежат годонимы (15% от общего числа проанализированных примеров). Среди них следует отметить boulevard de Sébastopol, rue de Moscou, rue de Cronstadt, rue de Saint-Pétersbourg. Интересно, что последняя улица неоднократно переименовывалась в связи с переименованием Санкт-Петербурга в Петроград (1914-1945), а затем в Ленинград (1945-1991) и снова в Санкт-Петербург (1991) [6].

Третья группа состоит из урбанонимов, образованных от российских гидронимов (7 % от общего числа проанализированных примеров). Вероятно, на частотность данного процесса оказал непосредственное влияние этнографический фактор – важная роль, которую играет река в процессе освоения прибрежной территории. В Париже есть улица Невы (rue de la Néva) и улица Волги (rue du Volga).

Самую многочисленную лексико-семантическую группу составляют урбанонимы, связанные с военными конфликтами и историческими событиями (58 % от общего числа проанализированных примеров). На их примере можно проследить историю взаимоотношений России и Франции, от войны 1812 года до Второй Мировой. При Наполеоне I во Франции появились проспект Фридланд/avenue de Friedland (город в Калининградской области, в советское время переименован в Правдинск) и проспект Эйлау/avenue d'Eylau (современный Багратионовск). Наполеон III посвятил несколько городских объектов победе Франции в Крымской войне [5]. Так в городе появились площадь Альма/place de l'Alma (в честь крымской реки) и одноименный мост, проспект Малахова/avenue de Malakoff (в честь взятия Малахова Кургана), улица Евпатория/rue d'Eupatoria и даже улица Одессы/ rue d'Odessa (ранее этот город входил в состав Советского Союза).

Таким образом, на основании проведенного анализа можно сделать следующие выводы:

1. Русскоязычные урбанонимы в топонимике Парижа являются распространенным явлением, что можно объяснить длительными и тесными культурными, политическими и экономическими связями России и Франции;

2. Классификация русскоязычных урбанонимов в топонимике Парижа по лексико-семантическому принципу позволяет сделать важное заключение о принципах номинации. Основой данных урбанонимов служат антропонимы, годонимы, гидронимы, исторические и памятные даты между Россией и Францией. Последняя лексико-семантическая группа является самой многочисленной (58%);

3. Линейные русскоязычные урбанонимы в топонимике Парижа преобладают над точечными (96%).

Сохранение существующих и создание новых урбанонимов в топонимике Парижа, основанных на русских наименованиях, свидетельствует о том, что российская история и культура оказала большое влияние на формирование менталитета и мировоззрения французов.

Список литературы:

1. Басик С.Н. Общая топонимика: учебное пособие для студентов географического факультета. – Минск: БГУ, 2006. – 200 с.
2. Загрязкина Т. Ю. Франция в культурологическом аспекте. – М., 2007. – 190 с.
3. Подробная карта Парижа. [Электронный ресурс]; Режим доступа: <http://euro-map.com/karty-francii/paris/>
4. Суперанская А.В. Что такое топонимика. – М.: Наука, 1985. – 177 с.
5. Сизова Е.А. Лингвокультурологический анализ урбанонимов (на материале английского, русского и французского языков): дис. ... канд. филол. наук. – Пятигорск, 2004. – 199 с.
6. Cassagne J-M. Dictionnaire du nom des rues. – Paris: Parigramme, 2012. – 572 p.

Зайцева Н.В.

г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОГО ЗВЕНА

Современный уклад жизни требует изучения иностранных языков, так как благодаря им осуществляется условие успешной деятельности человека в самых разных сферах деятельности.

Обучение иностранному языку в школе преследует основную цель – развитие речевой компетенции учащихся, то есть овладения ими иностранным языком как средством общения. В последнее время Россия все больше и больше интегрируется в мировое сообщество, поэтому иностранный язык становится необходимым условием осуществления деятельности. Эта глобализация привела к необходимости переосмысления методов и приемов обучения иностранному языку учащихся школы.

В эпоху информационной цивилизации некоторые знания быстро устаревают и приходится разрабатывать новые формы и методы обучения для подготовки личности учеников к непрерывному обучению иностранному языку. Чаще всего сейчас педагоги прибегают к «многосторонним» формам работы с учениками. Именно при организации такой формы работы происходит взаимодействие всех участников образовательного процесса и создаются условия формирования речевой компетенции учащихся. Чаще всего при реализации «многостороннего» общения в классе, учителя используют интерактивные методы и приемы обучения иностранному языку.

В образовательных учреждениях все большее значение отводится интерактивным методам обучения вследствие того, что искомые методы ориентированы на активную совместную деятельность преподавателя и учащихся, их взаимодействие и общение.

Термин «интерактивное обучение» является сравнительно новым в педагогике. Он появился в педагогическом лексиконе в конце XX начале XXI веков. [Капранова Е.А., 2012]

В настоящее же время в педагогической науке формируется и уточняется понятие интерактивного обучения и чаще всего оно понимается, как обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебным окружением (одноклассники, учитель, класс), которая служит областью осваиваемого опыта. Также, интерактивное обучение понимается как совместный процесс познания, где знания добываются в совместной деятельности через диалог учащихся между собой и учителем. [Панина Т.С., 2007: С.32-42]

Таким образом, интерактивное обучение – это способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности обучающихся, где все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации. Совместная деятельность обучающихся в процессе познания означает, что каждый вносит свой особый и индивидуальных вклад, происходит обмен знаний, идей учеников. важно отметить, что такое обучение проходит в атмосфере доброжелательности и взаимоподдержки, что позволяет ученикам не только получать новые знания, но и развить компетенции ученика.

При интерактивном обучении осуществляется постоянная смена режимов деятельности, например, игр, дискуссий, работы в малых группах, проведение ознакомительных лекций. Опыт и знания участников образовательного процесса служат источников их взаимообучения. Учащиеся во время интерактивного обучения берут на себя часть функций преподавателя, что повышает мотивацию и продуктивность обучения.

При интерактивном обучении педагог выполняет функцию помощника в работе, одного из источников информации и центральное место в его деятельности занимает не конкретный учащийся, а целая группа учащихся, которые стимулируют и активизируют друг друга. По мнению Коледёнка А.В. применение интерактивных методов сильнее всего действует на интеллектуальную активность и дух соревнования, который проявляется в тот момент, когда ученики пытаются добраться до истины. [Коледёнок А.В., 2017: С.9-10]

Следует выделить то, что применение интерактивных методов обучение преследует ряд задач, а именно:

1. Пробуждение у обучающихся интереса к предмету. В связи с тем, что ученики в результате интерактивного обучения взаимодействуют со своими ровесниками, то это повышает их мотивацию и вовлеченность в обсуждение поставленных проблем и поиск решения данной проблемы.

2. Эффективное освоение учебного материала. В процессе интерактивного обучения педагог использует различные формы данного метода, которые позволяют ученикам неоднократно закреплять изученный материал в своем сознании.

3. Выработка самостоятельности учащихся. Поиск учащимися путей и вариантов решения поставленной педагогом учебной задачи вырабатывает у участников такого обучения самостоятельность, так как только они являются ответственными за нахождение верного ответа.

4. Установление взаимодействия между учениками. Данная задача подразумевает, что общее задание для учеников позволит сплотить коллектив и научит работать в команде, проявлять терпимость к любой точке зрения своих товарищей, научит уважать право каждого ученика на свободу слова и достоинства говорящего.

5. Формирование у обучающихся мнения и критического мышления, что очень важно для учеников, так как в условиях обильного потока информации необходимо проверять на объективность данных источники с этой информацией.

6. Улучшение уровня компетентности учащегося. Применение интерактивных методов обучения позволяет лучше запоминать информацию и применять ее на практике, что закрепляет знания в сознании и формирует компетенцию ученика в данном предмете и вопросе. [Капранова Е.А., 2012]

Дьёрдь Пойа сказал: «Хороших методов существует ровно столько, сколько существует хороших учителей».

Применяя интерактивное обучение на уроках иностранного языка, Сафонова Л.Ю. советует педагогу чередовать различные формы осуществления такого обучения, среди которых использует следующие наиболее распространенные методы:

1. *Творческие задания.* Творческие задания мотивируют учащихся, так как неизвестность ответа и возможность найти свое собственное верное решение позволяет учащимся сотрудничать друг с другом и находится в активном поиске информации.

2. *Работа в малых группах.* Как отмечает автор, это одна из самых популярных стратегий, поскольку она позволяет участникам образовательного процесса участвовать в работе, практиковать навыки сотрудничества и межличностного общения.

3. *Обучающие игры.* Автор замечает, что в теории педагоги справедливо обращали внимание на эффективность использования игр в процессе обучения. Игры помогают детям творчески относиться к изучаемому предмету, в связи с этим обучение проходит качественно и на более высоком уровне. Обучающие игры позволяют создать психологическую готовность учеников к речевому общению на иностранном языке, а также позволяют обеспечить естественные игровые условия для повторения изученного языкового материала.

4. *Проектная методика* является одним из действенных способов организации речевого взаимодействия обучающихся на уроках английского языка, поскольку выполнение проектных заданий позволяет школьникам видеть практическую пользу от изучения иностранного языка, что в свою очередь повышает интерес учащихся к процессу обучения. Работа учеников над

проектом – это не только работа с лексическим словарем и грамматикой, но и также с творческими способностями и умением работать в команде.

5.Разминки во время учебной деятельности. Сафонова Л.Ю. отмечает, что сохранение и укрепление здоровья детей, формирование у них понятий и ценностей здорового образа жизни является одной из приоритетных задач современного образования. Во время уроков английскому наибольшею нагрузку получают органы зрения, слуха, мышцы кистей рук. Педагогу необходимо проводить небольшие разминки в середине урока, так как это позволяет детям отдохнуть. [Сафонова Л.Ю., 2015]

Список литературы:

1. Зуева Г.Н. История происхождения интерактивного обучения [Электронный ресурс] URL// infourok.ru
2. Капранова Е.А. Интерактивное обучение: концептуальные подходы // Вестник Полоцкого государственного университета – 2012 - №7
3. Коледёнок А.В. Методические приемы вовлечения учащихся школы в интерактивную деятельность на уроке английского языка: материалы конф., Челябинск, 2017.
4. Панина Т.С., Вавилова Л.Н. Интерактивное обучение // Образование и наука – 2007 - №6 (48) – С.32-42
5. Сафонова Л.Ю. Методические указания для преподавателей по применению интерактивных форм обучения: Методические указания. Великие Луки, 2015.

Зими́на Д.М.

г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет

ТЕКСТЫ ИНОЯЗЫЧНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ РЕКЛАМЫ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Современный урок английского языка должен способствовать достижению выделяемых специалистами целей:

1) развитию иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности ее составляющих: речевая, языковая, социокультурная и межкультурная, компенсаторная, учебно-познавательная компетенции;

2) развитию личности учащихся;

3) формированию и развитию универсальных учебных действий: личностных, познавательных, регулятивных, коммуникативных. [7]

И весьма разнообразны инструменты, способствующие достижению этих целей. Повышение уровня владения ИКТ преподавателей, технологическое оснащение школ и доступ ко многим ресурсам, благодаря Интернету, значительно облегчили подготовку к уроку и позволили более широкое

использование аутентичных материалов, включающих в себя и тексты социальной рекламы, на занятии.

Согласно толковому словарю С.И. Ожегова, понятие «реклама» обозначает «оповещение различными способами для создания широкой известности, привлечения потребителей, зрителей.» [8] У рекламного текста выделяют следующие особенности:

- лаконичность выражения;
- выразительность;
- упрощение синтаксиса;
- расхождение с общепринятыми грамматическими нормами. [4]

То, что в рекламном тексте используется простая лексика и речевые обороты, понятные каждому носителю языка независимо от его образования, жизненного опыта, окружения и воспитания, делает данный аутентичный материал подходящим для работы в школе с детьми, которые не имеют опыта общения с носителями изучаемого языка, но все равно знакомы с такими «обыденными» для всего человеческого общества вещами и понятиями, как «семья», «машина», «шампунь», «дом», «собака», «гамбургер» и т.д. Не отличается в этом плане и реклама, знакомящая потребителя с коммерческой продукцией, но привлекающая внимание к глобальным проблемам человечества, то есть социальная – некоммерческая, связанная с явлениями жизни общества [5].

Социальная реклама появилась в США в 1906 году, когда Американская гражданская ассоциация стала закупать рекламные полосы в общественных журналах, чтобы сплотить общественное мнение на защиту Ниагарского водопада от вреда, наносимого энергетическими компаниями. В царской России социальная реклама была представлена в основном плакатами в поддержку жертв Первой Мировой и Русско-Японской войн. Самыми известными плакатами начала и середины 20 века являются рекрутинговый плакат Джеймса Монтомери Флегга «Ты нужен американской армии», плакаты Дмитрия Моора «Ты записался добровольцем» и Ираклия Тоидзе «Родина-мать зовет!» [6] В наши дни наряду с плакатами популярностью пользуются видеоролики на телевидении и в Интернете, а также эмбиент-реклама – размещение элементов окружающей среды как носителей рекламных сообщений. К примеру, во Франкфурте бесплатно раздавались пудреницы, где вместо зеркала были вклеены фотография избитой женщины и номер горячей линии. Суть была в том, что после домашнего и сексуального насилия жертва скрывает косметикой синяки и раны. [1] Другой интересный случай: в Лос-Анджелесе на билборд был приклеен весь мусор, оставленный на пляже за один день. Пугающая картина призывала отдыхающих заботиться об окружающей среде. [2]

В наше время англоязычную социальную рекламу создают такие организации, как Всемирный фонд дикой природы (World Wildlife Fund – WWF), Британская гуманистическая ассоциация (Humanists UK), Центры по контролю и профилактике заболеваний (Centers for Disease Control and

Prevention – CDC; США), Международная независимая неправительственная экологическая организация «Гринпис» (Greenpeace), полицейские отделения, поддерживающие идеи социальной рекламы производители коммерческих товаров, государственные организации, полицейские отделения.

Направленная на достижение конкретных целей, в перспективе на создание новых ценностей человеческого общества [5], социальная реклама апеллирует к широкой аудитории и воздействует на население с помощью эффективных узнаваемых образов (медведь на тающей льдине, ребенок с автоматом в руках и т.д.) и реалиях жизни, знакомых каждому (отношения детей и родителей, суши из загрязнившего океан пластика, леопард с отметинами выкройки пиджака на шкуре и т.д.). Таким образом, социальная англоязычная реклама может стать источником информации не только о языке, но и о быте и истории другой страны.

Разумеется, с далеко не каждой социальной рекламой допустимо работать в школе хотя бы по причине возрастного ограничения, оберегающего детей и подростков от информации, причиняющей вред в данном случае их психическому развитию. Однако проведенный анализ серии УМК ‘Spotlight’ для средней школы показал следующие модули, где социальная реклама как аутентичный материал была бы уместна:

- Spotlight 5, Module 5 – World animals, Unit 5a – Amazing creatures, Unit 5b – At the zoo – с помощью социальной рекламы осветить тему охраны вымирающих видов животных;
- Spotlight 5, Module 9 – Modern Living, Unit 9a – Going shopping – через социальную рекламу показать вред использования пластиковых пакетов и упаковок для окружающей среды;
- Spotlight 6, Module 3 – Getting around, Unit 3a – Road safety, Unit 3b – On the move – социальная реклама расскажет о правилах безопасности на дорогах;
- Spotlight 7, Module 8 – Green issues – сопроводить соответствующей социальной рекламой приведенные в модуле тезисы о способах защиты окружающей среды;
- Spotlight 8, Module 5 – Global issues – социальная реклама станет источником дополнительной информации об упомянутых в модуле глобальных проблемах современности;
- Spotlight 9, Going Green 2 – In danger – использовать социальную рекламу против вымирания животных для более глубокого анализа влияния городов на экосистему. [3]

Задания на базе рекламного текста должны составляться под уровень владения языком в классе и возраст обучающихся. Так, в младших классах средней школы можно сделать упор на репродуктивные виды речевой деятельности – чтение и аудирование. К примеру, обучающимся дается текст с социального баннера с заданием определить, о каком редком животном идет речь (*просмотровое чтение*), найти ответы на вопросы по теме (*поисковое чтение*), вставить пропущенные слова или поставить глаголы в правильную

форму (*изучающее чтение*). Задания по аудированию с пониманием основного содержания будут опять же низкого уровня сложности: о чем и в каком порядке говорит диктор? Ученики старших классов средней школы помимо усложнившихся заданий на *чтение (ознакомительное* – для более полного ответа на вопросы, выбора заголовков, распределения по порядку) и *аудирование (с выборочным и полным пониманием содержания* – заполнения пропусков по аудиозаписи, подбор наиболее полно отражающих смысл текста предложений и т.д.) нарабатываются навыки *говорения*, достаточный для *дискуссий* или *дебатов* по изучаемой проблеме и путям ее разрешения, а также изучаются и отрабатываются грамматические конструкции, увеличивается словарный запас, и появляется возможность создавать *эссе* на базе социальной рекламы (“What global issue is the most actual for my region?”, “Why should child labour be forbidden everywhere?”) или *собственную социальную рекламу* (текст, баннер, видеоролик) по какой-либо из затронутых на уроке тематик (“Stop killing wild animals”).

Тексты иноязычной социальной рекламы на уроках иностранного языка способствуют не только обучению непосредственно языку, то есть развитию четырех навыков речевой деятельности, но и помогают воспитать людей, знающих проблемы современного общества, стремящихся к их разрешению, равнодушных к чужим бедам, отзывчивых и решительных. Кроме того, выполнение заданий на базе рекламных текстов способствует формированию и развитию навыков самоконтроля, получения и усвоения знаний и, в некоторых случаях, творческих. Проанализировав полученную информацию, можно прийти к выводу о пользе и даже необходимости использования рекламных текстов как аутентичных материалов на уроке английского языка.

Список литературы:

1. Акатова Д. Ambient-решения в сфере борьбы с насилием – URL <https://1soc.ru/pages/view/116> (дата обращения: 26.02.2020).
2. Акатова Д. Ambient-решения в сфере экологии – URL <https://1soc.ru/pages/view/118> (дата обращения: 28.02.2020)
3. Ваулина Ю.Е., Подоляко О. Е., Дули Д., Эванс В. УМК «Английский в фокусе» ("Spotlight") для 5-9 классов общеобразовательных учреждений – URL http://www.school-russia.prosv.ru/umk/spotlight/info.aspx?ob_no=10720 (дата обращения: 26.02.2020).
4. Гаран Е. П. Основные особенности рекламного текста // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 40. – С. 15–18. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56891.htm> (дата обращения: 26.02.2020).
5. Долгина Е. С., Татарина К. А. Особенности использования социальной рекламы в условиях региона // Молодой ученый. — 2015. — №8. — С. 1260-1262. — URL <https://moluch.ru/archive/88/17479/> (дата обращения: 26.02.2020).
6. Костянникова Ю. М. История начала развития мировой социальной рекламы // Молодой ученый. — 2013. — №8. — С. 348-350. — URL <https://moluch.ru/archive/55/7461/> (дата обращения: 26.02.2020).

7. Сидорова М. В. Урок английского языка в рамках реализации ФГОС // Молодой ученый. — 2019. — №8. — С. 186-189. — URL <https://moluch.ru/archive/246/56650/> (дата обращения: 26.02.2020).
8. Толковый словарь С.И.Ожегова – URL <http://www.xn--80aacc4bir7b.xn--p1ai/%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%80%D0%B8/%D1%82%D0%BE%D0%BB%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D1%8B%D0%B9-%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%80%D1%8C-%D0%BE%D0%B6%D0%B5%D0%B3%D0%BE%D0%B2%D0%B0/> (дата обращения: 26.02.2020).

Иванченко К.С.

*г. Могилев, Могилевский государственный университет
имени А. А. Кулешова*

ЯЗЫКОВАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПОНЕНТОВ СУПЕРСТРУКТУРЫ СОЦИАЛЬНОЙ РЕКЛАМЫ

Проанализировав тексты найденных нами социальных реклам, мы идентифицировали общую суперструктуру [1] для каждого из языков. Мы пришли к выводу, что имеет смысл сравнивать англоязычные и белорусскоязычные рекламы отдельно от франкоязычных. Рекламы на белорусском и английском языке по структуре основных компонентов представляют собой противоположности. Реклама на французском языке является неким гибридом по основной структуре.

Основными компонентами суперструктуры социальных реклам стали «Эхо-фраза» (15 случаев в англоязычных реклам, 9 случаев в белорусскоязычных, 14 случаев в франкоязычных; аналогом в коммерческой рекламе является слоган. Это короткая фраза, целью которой является отложиться в памяти у зрителя и в следующий раз, когда он столкнется к данной проблемой, то короткая и лаконичная фраза сразу придет на ум. В случаях если постановка проблемы в ролике происходит без слов, а с помощью визуальных компонентов, эхо-фраза является воплощением проблемы ролика. Если зритель не до конца понимает суть проблемы в социальной рекламе, обычно эхо-фраза четко и точно приводит зрителя к нужному выводу) и «Постановка проблемы»/«Основной текст» (14 случаев, 10 случаев, 3-12 случаев соответственно).

Стоит уточнить почему в структуре белорусскоязычных реклам появился новый компонент «Основной текст». Дело в том, что нами почти не было найдено реклам, доводящих до сознания зрителя информацию о некой проблеме. При просмотре видеоролика довольно часто было сложно предугадать о какой проблеме пойдет речь, к чему создатели рекламы хотят привлечь внимание зрителя, о чем хотят, чтобы тот задумался. Задачи всех роликов заключались в информировании о том или ином празднике или важной

дате в истории государства и просвещении населения о работе какого-либо органа власти или государственной организации. Но зритель узнавал об этом лишь в конце, услышав эхо-фразу, которая обычно является воплощением главного посыла. Именно поэтому компонент «Постановка проблемы», ставший основным в англоязычной рекламе, в белорусской перешел в разряд субкомпонента и был заменен на основной компонент «Основной текст»).

Компонент «Контактная информация» в рекламах французском языке является основным (10 случаев – 24 %), в рекламах на английском и белорусском языках – субкомпонентом (7 случаев – 16 % и 1 случай – 5 % соответственно).

Субкомпонент «Дополнительная информация» был обнаружен по два раза во всех языках (5 %, 9 %, 5%). **Субкомпонент** «Разрешение проблемы» был обнаружен 5 раз в англоязычных рекламах (12 %), в белорусскоязычных обнаружен не был.

Средства выражения компонентов в трех языках также отличаются. В **английском** языке были найдены следующие средства: параллелизмы (40,7 %)

– *I see young people lying unconscious on the side of the road and in the ditches. I see the results of gossips due to social media. I see the humiliation. I see some of the trauma and serious head injuries after drinking too much. I see the evidence.* (В данной составляющей параллелизмы, благодаря своему однообразию, служат для создания ритмической организации высказывания и концентрации внимания на определенной фразе. Подобные повторения позволяют сильнее влиять на эмоции зрителя и тем самым помогают заострить внимание на представленной проблеме, убедить его в чем-то),

эмотивная лексика (14,8 %)

– *I'm so sick of this.* (Просторечная лексика и часто употребляемые в повседневной жизни фразовые глаголы помогают расположить зрителя к себе, подать важную информацию в легкой и понятной форме. Также отсутствие или наличие авторского отношения может склонить зрителя согласиться с авторской точкой зрения относительно предъявляемой проблемы, развивая собственное мнение. Так или иначе, одна из целей социального ролика будет достигнута, и зритель будет размышлять о данной проблеме, распространяя идею дальше),

я-мы-ты-вы отношения (7,4 %)

– *We all want to see our children make their full potential. That's why no one should supply alcohol to under eighteen's.*

– *Everybody has a dream. Mine was to see the ocean. And with a little help I made it* (Я-мы-ты-вы отношения помогают сократить дистанцию между автором/главным героем ролика и адресатом, тем самым создаются более благоприятные условия для принятия информации зрителем. Мы-отношения создают с адресатом более близкие отношения, делая его частью незримого коллектива),

различные типы вопросов (16,7 %)

– *What the hell is going on with me? My stomach kills, my head hurts.* (У риторического вопроса большое количество разнообразных функций, но в

социальной рекламе четко можно выделить одну – манипулятивную. Подобные вопросы созданы, чтобы вызывать отклик, реакцию у адресата. Даже если рекламе не удалось изменить отношение или взгляды зрителя по поводу данной проблемы, то все равно основную цель можно считать наполовину достигнутой – ведь зритель так или иначе пропустил информацию через себя и немного задумался о проблеме),

императивы (15,7 %)

– *Recycle your clothes. Leave your unwanted garments in any of our 30 stores.*

– *Help someone to find a way back from depression and anxiety. Learn more about the signs and symptoms. Find out where to get help at beyondblue.com. Call 1300 22 4636* (Императивы в социальной рекламе используются, на наш взгляд, не для того, чтобы напрямую побудить зрителя сделать что-то, а для того, чтобы мотивировать к действию: найти мужество позвонить на горячую линию, не просто намереваться занести бутылки или вещи на переработку, а практически это сделать в реальной жизни, но при этом без чувства, что тебя кто-то заставляет. Вкупе с видеорядом, императив дает зрителю иллюзию, что он сам решил поступить правильно, а не его натолкнули на эту мысль),

номинативные предложения (2,8 %)

– *Under 18. No alcohol. The safest choice.*

количественные данные (1,9 %)

– *Recycling one single T-shirt saves 2100 litres of water.*

В белорусском же языке средствами выражения были лишь я-мы-ты-вы отношения (88 %)

– *Таму вельмі шмат залежыць ад таго, як мы ставімся да людзей з псіхічным разладам! Мы здольныя зрабіць так, каб гэтыя фразы сталі гучаць і на нашай мове.*

и упоминания о датах (12 %)

– *21 лютага – Дзень роднай мовы.*

– *2018 – Год малой родины.*

Во французском языке самыми частыми средствами вербализации стали я-мы-ты-вы отношения (25 %)

– *J'ai marché pour la première fois à 11 mois et 3 jours. Depuis ce jour, je marche pour me sentir bien, pour m'évader.*

и имена собственные (21 %)

– *Etienne va avoir un accident. Sophie retournait voir son petit ami.*

– *Dans la réalité, Sofia a été violée.* (Имена собственные в текстах социальной рекламы придают героями ролика уникальности, правдоподобности и индивидуальности. Это позволяет зрителю больше сопереживать герою и тому, что с ним происходит на экране. Ситуация, в которой оказывается персонаж, уже не является художественным вымыслом, а становится социально-значимой для зрителя, ведь оказывается в ней не безликий персонаж, а реальный человек). Встречались также номинативные предложения (17 %), метафоры (12,5 %), рифмы, вопрос-ответ комплексы, императивные глаголы и конструкции (8 %)

По виду повествования англоязычная реклама выражалась: монологом (20 %), диалогом (33,4 %), повествованием автора (20 %) и визуальными средствами (26,7 %). Реклама на белорусском языке выражалась монологом (90%) и визуальными средствами (10 %). Реклама на французском языке выражалась монологом (27 %), диалогом (7 %), повествованием автора (13 %) и визуальными средствами (53 %).

Таким образом мы можем сделать вывод, что англоязычная социальная реклама более разнообразна в средствах выражения и типах повествования, в то время как белорусскоязычная реклама монологична и основным средством выражения компонентов использует я-мы-ты-вы отношения, а франкоязычная реклама представляет собой гибрид двух типов, сочетая в себе одновременно и разнообразие средств вербализации и типов повествования и предпочтение конкретно одному [2].

Список литературы:

1. Дейк, Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация: сб. работ / Т.А. ван Дейк; сост. В.В. Петров ; под ред. В.И. Герасимова. – Москва: Прогресс, 1989. – 312 с.
2. Иванченко, К.С. Языковая реализация компонентов суперструктуры социальной рекламы: дипломная работа / К.С. Иванченко. – Могилев, 2019. – 42 с.

Кабанова Д. А.

г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМНО-ПОИСКОВОГО МЕТОДА В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ С ПОМОЩЬЮ ИКТ

Новые информационные технологии все чаще внедряют в образовательный процесс в начальной и средней школе. Это не только современные технические средства, но и оригинальные формы и методы преподавания, новый подход к образовательному процессу. Внедрение ИКТ в процесс обучения позволяет вести преподавание на более высоком, современном уровне. Кроме того, использование ИКТ в преподавании повышает авторитет учителя.

Если мы обратимся к методической литературе, то найдем следующее определение: информационно-коммуникационная технология (ИКТ) – это педагогическая технология, «использующая специальные программные и технические средства для доступа к различным информационным источникам (электронным, печатным, инструментальным, людским) и инструментам совместной деятельности, направленные на получение конкретного результата» [3].

Интернет оказывает значительную помощь учителям английского языка, так как создает уникальную возможность находить и читать аутентичные тексты, общаться с носителями языка, другими словами, создает естественную языковую среду.

Интернет-ресурсы также позволяют:

- обеспечить положительную мотивацию обучения;
- компенсировать дефицит источников учебного материала;
- формировать навыки и умения информационно-поисковой деятельности;
- повысить объем выполняемой на уроке работы;
- усовершенствовать контроль знаний.

В зависимости от задач урока выбираются методы обучения:

- обучающий,
- проблемно-поисковый,
- демонстрационный,
- моделирующий,
- коммуникативно-интерактивный,
- контролирующий,
- учебно-игровой и другие [5].

Наиболее эффективным методом обучения с помощью ИКТ является проблемно-поисковый. Данный метод основан на получении нужной информации через интернет, ее интерпретации, анализе, переработке и представлении в различных видах. В рамках проблемно-поискового метода учащиеся осуществляют поиск информации на рекомендуемых сайтах, находят собственные источники информации. Это позволяет учащимся обучаться и узнавать что-то новое, самовыражаться и самореализовываться в качестве активных участников творческого процесса.

Процесс внедрения новых педагогических технологий в учебную программу значительно облегчает применение различных веб-заданий, на использовании которых и основан проблемно-поисковый метод. Это задания таких форматов, как Hotlist, Multimedia Scrapbook и Treasure Hunts.

Когда учащиеся, особенно ученики 5-7 классов, имеют еще мало технических навыков, целесообразно применять веб-задания, облегчающие поиск информации в интернете. К таким можно отнести задания форматов Hotlist и Multimedia Scrapbook. Они полезны, когда учащимся нужна подробная конкретная информация по изучаемой теме. Если задания формата Hotlist представляют собой подборку сайтов по той или иной теме, созданную учителем, то Multimedia Scrapbook является своеобразной коллекцией мультимедийных ресурсов. В отличие от Hotlist, в Scrapbook содержатся ссылки не только на текстовые сайты, но и на фотографии, аудиофайлы и видеоклипы. Все файлы Scrapbook могут быть легко скачаны учащимися и использованы в качестве информационного и иллюстративного материала при изучении определенной темы. При помощи данных ресурсов учащиеся могут

выполнять всевозможные задания по изучаемой теме: доклады, презентации, создавать собственные веб-страницы и многое другое.

Веб-задания формата Treasure Hunt похожи на Hotlist и Scrapbook тем, что тоже содержат ссылки на различные сайты по той или иной теме. Отличие заключается в том, что для каждой из ссылок учитель создает вопрос по содержанию сайта, на который учащийся отвечает непосредственно в самом ресурсе. С помощью этих вопросов учитель направляет поисково-познавательную деятельность учащихся и помогает им найти качественную и полезную информацию. Финалом выполнения задания является ответ на один общий вопрос, при ответе на который учащиеся применяют уже полученные знания.

Таким образом, использование веб-заданий определенных форматов помогает учащимся осуществлять поиск необходимого материала, оценивать качество информации и адекватно ее интерпретировать, что еще раз подчеркивает их важность в настоящее время.

Проблемно-поисковый метод является эффективным и в рамках проектной деятельности. Проекты могут быть как индивидуальными, так и коллективными. Презентация проекта учащимися предполагает его обсуждение на изучаемом языке, дает возможность анализировать, выражать свое мнение, что требует знаний лексики и грамматики, относящихся к теме проекта [4].

В качестве одного из примеров использования проблемно-поискового метода можно привести работу в рамках учебно-методического комплекса “New Millennium English” в 9 классе. Данный учебник содержит тему “Learning to learn”, после изучения которой учащиеся должны создать проект будущей школы. Задание в учебнике предполагает создание постера с кратким описанием и рисунками. Но, очевидно, что использование ИКТ в данном проекте позволяет учащимся наиболее полно реализовать их идеи и расширяет их возможности. Так, можно предложить школьникам создать презентацию, в которой они отразят внешний вид здания, расскажут о преподаваемых дисциплинах, предоставят информацию об экзаменах и многое другое, используя фото- и справочные материалы из предложенных учителем интернет-ресурсов.

Другим примером использования данного метода является работа по УМК “Spotlight”, в котором мы часто встречаемся с методом проектов. Но есть несколько тем, где создание проекта без ИКТ выглядело бы неполными. Так, в учебнике 8 класса есть тема “Food & Shopping”, финалом для которой является написание рецепта традиционного русского блюда. Учителю можно пойти дальше и подобрать различные ресурсы по данной теме, классифицировать по категориям (фотографии, аудиоматериал, видеоматериал, текстовая информация и т. д.) в Multimedia Scrapbook, после чего предложить учащимся создать виртуальный проект, используя размещенные в Scrapbook файлы. Детям будет интересно не только найти рецепт блюда, но и узнать его историю, составить список покупок, посмотреть видео приготовления или даже снять его самим и показать в классе. Нельзя не согласиться, что такой вид работы делает

процесс обучения более творческим, а возможности использования лексики с применением ИКТ значительно расширяются.

В рамках работы с проблемно-поисковым методом мной было разработано содержание урока английского языка в 5 классе по УМК “Rainbow English”. На уроке по теме “Visiting museums and picture galleries” учащиеся посмотрели презентацию про Эрмитаж параллельно с чтением и переводом текста, после чего дети ответили на вопросы по тексту. Далее учащиеся поделились на группы по 4-5 человек, и представитель от каждой группы тянул билет с названием музея и заданием. Используя указанные в билете интернет-ресурсы, а также презентацию и текст про Эрмитаж как образец, дети создавали в группах презентацию, посвященную тому или иному музею и давали его краткое описание.

Дети в целом успешно справились с заданием. После каждой презентации проекта учащиеся задавали интересующие их вопросы, оценивали работу группы, обсуждали, какой музей хотели бы посетить.

Таким образом, применение ИКТ на уроках английского языка является наиболее перспективным способом ведения учебной деятельности в настоящее время. Проблемно-поисковый метод обучения, полностью основанный на использовании информационных ресурсов интернета, применяется, чтобы усилить интерес школьников к изучению иностранного языка, повысить эффективность обучения, развить их творческие способности. Особенно заметно это в проектной деятельности, где ребенок может проявить свою фантазию, предложить свое решение той или иной проблемы, выразить идеи подходящим ему способом. Несомненно, применение данных методов обучения позволяет реализовать учителю многие его идеи, повысить профессиональную компетенцию, а также повышает продуктивность усвоения школьниками языкового материала.

Список литературы:

1. Ваулина Ю. Е. Английский язык. Книга для учащихся. 8 класс. Серия «Spotlight» («Английский в фокусе»): пособие для общеобразовательных учреждений / Ю. Е. Ваулина, Дж. Дули, О. Е. Подоляко, В. Эванс. – М.: Просвещение, 2016.
2. Гроза О. Л. и др. New Millennium English 9: Student's Book / Английский язык нового тысячелетия. 9 класс. – Обнинск: Титул, 2013. – 192 с.
3. Дробышева И. В. Информатизация образования. [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: // <http://window.edu.ru/resource/003/56003> (дата обращения 26.02.2020).
4. Изотова Н. В. Методы обучения иностранному языку с использованием ИКТ / Н. В. Изотова // АЯШ. Вопросы теории и практики обучения английскому языку. – 2014. - № 1 (45). – с. 2-7.
5. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – 3-е издание., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 368 с.

ГАЛЛИЦИЗМЫ В АНГЛИЙСКОМ ГЛЮТТОНИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Глюттонический дискурс соотносится с языковым отражением физиологических потребностей человека в области пищевых предпочтений, отражает особенности культуры разных стран и, следовательно, обладает национально-культурной особенностью. Термин «глюттония» характеризует весь пищевой процесс в целом – добычу и первичную обработку пищи, подготовку полуфабрикатов, процесс приготовления и потребления пищи.

Устойчивый характер национальных черт представителей разных языков отражается в глюттоническом дискурсе, так как состояние пищевых ресурсов, процессы их переработки и потребления для каждой нации обусловлены относительно жёстко установленным набором потребительских стандартов и норм. Глюттонический дискурс трактуется как форма реализации национального языка в динамике текстовой организации речи в коммуникации, связанной с процессом потребления продуктов питания. Коммуникативная ситуация потребления пищи обусловлена этнокультурно и имеет свои характерные параметры, по которым могут быть выявлены признаки менталитета нации. Глюттоническая составляющая дискурса основывается в первую очередь на глюттонической лексике, которая выступает в качестве основного материала для выявления признаков национального характера. [1]

Глубокий анализ журнала Maxim и кулинарного YouTube канала Гордона Рамзи позволил нам изучить на практике явление галлицизм, а в частности глюттонизмы и подвести найденные глюттонизмы под существующие и найденные нами классификации, а также создать свои.

Нам известны работы таких авторов, как П.П. Буркова, Э.А. Гашимов, Д.Ю. Гулинов, Н.Н. Данилова, Н. П. Головницкая, А. В. Занадворова, Н. А. Земсковая, Н. Е. Камовникова, А. В. Олянича, Е.В. Плетнёва, В. В. Похлебкин. Однако не так много работ было посвящено непосредственно глюттонизмам-галлицизмам в английском дискурсе. Актуальность данной работы заключается в небольшом вкладе в научное исследовательское поле. Цель исследования: проанализировать и классифицировать галлицизмы глюттонического характера.

Материалом для исследования послужили статьи из журнала Maxim и кулинарные видео на YouTube канале Гордона Рамзи.

В ходе анализа статей и видеороликов было принято решение проанализировать использование глюттонизмов-галлицизмов и классифицировать найденные галлицизмы по тематике.

Алкобольные напитки находятся в наибольшей частотности употребления. Это неудивительно, так как французский алкоголь славится на весь мир своим вкусом и качеством. В группе алкоголя можно наткнуться на всеми узнаваемые вина, коньяки и шампанское. Примеры можно привести следующие:

1) *Lenny Kravitz's affinity for **Dom Pérignon** goes beyond the tour bus tippie however.* [6]

2) *And **rosé** to drink, with a stash of scotch in the back.*

3) *...the best are considered to be **Grande Champagne** and **Petite Champagne**.* [14]

4) *Drive out 30 miles to the rolling hills of the Willamette Valley and you'll find **Flâneur Wines**.* [15]

5) *This is a 97-percent **cabernet sauvignon** with a seasoning of **petit verdot** and has a dark beauty with bombastic fruit.* [15]

Следующая группа – десерты и всевозможные французские соусы. К категории десертов также относятся ингредиенты десертов. К примеру:

1) *For the road with chocolate sauce and **Chantilly cream** – done.*

2) *For dessert it's an incredible but easy hazelnut **meringue** tower.*

3) *But the combination of cake, lime **sorbet** and **ducle de leche** is awesome.*

4) *First up for breakfast a French **patisserie** delicacy **Madelines**.* [19]

Французская кухня очень богата на разнообразные десерты. И совсем неудивительно, что часть той лексики функционирует и в английском языке.

Французские соусы представлены во всём многообразии: *mayonnaise, caramel sauce, mornay, bordelaise, aioli, hollandaise, dijon mustard, bernaise, cheese fondue.* [3]

Далее следует группа овощей, которые являются неотъемлемыми ингредиентами разных блюд и салатов. Например:

1) *Well, Roger Waters likes fish a lot, so I'd do seasonal vegetables, like morels and white **asparagus** this time of year.*

2) *I'm gonna start off with a **shallot**.*

3) *The French bistro style gives up the **pommes de terre**.*

4) *I'm gonna slice some **chives** and it'll give it a little bit of freshness.* [19]

Одной из немаловажных групп являются мясо и рыба. Они также нашли своё место во английской кулинарии.

1) *For the uninitiated, **boudin** is pork-liver sausage, mixed with rice, breaded and deep fried.*

2) *Do your best not to eat straight through the **skillet**.*

3) *Shredded duck **rillettes**.*

4) *and my youngest Tilly gets a taste for French cooking as we create chicken **fricasse**.*

Нельзя не упомянуть названия французских блюд, таких как:

1) *Louisiana **Cochon** With Turnips, Cabbage, Pickled Peaches & Cracklins.*

2) *Paired with a cup of the thick and tasty **Crawfish Etouffée**, Guy's can take a backseat.*

3) *If you're unsure of what to order, get the **Chef's Prix Fixe** with four delicious courses.*

4) *One common variation is the peasant standard **Pâté de Campagne**, or "country pâté". [10]*

Хоть и у некоторых названий блюд есть английские эквиваленты, предпочтительным является употребление названий именно французских, так как это придаёт блюду некий шарм и красоту.

Отдельное место занимают мучные изделия:

1) *It was **goulash** and **tarte tatine**.*

2) *She and a **beignet** - that's a French fried dough.*

3) *Vin Papillon boasts farm-to-table dishes (be sure to try the carrot **eclair**— you'll thank us later). [13]*

4) *Then we have a nice **brioche** loaf... [19]*

Мука и мучные изделия занимают особое место во французской кухне, не беря в расчёт такие слова, как *baguette* или *pain au chocolat*. Самые полюбившиеся мучные продукты вошли в обиход жителей англоговорящих стран.

Также стоит упомянуть галлицизмы, применяемые в способах приготовления блюд. Примеры можно привести следующие:

1) *French fries, **sautéed** onions, bacon, and a fried egg.*

2) *...tend to ignite or **flambe** it to bring amazing depth of flavor to dishes.*

3) *Then butter a baking dish and pour in your rich cheesy cheats **soufflé** mix.*

4) *And basically **julienne** is a chef's word just strips.*

5) *...just great blister and bubble and **gratinéed**. [19]*

Французская кухня таит в себе множество секретов и способов в приготовлении большинства десертов и блюд. В этой группе были представлены некоторые французские способы и приёмы, применяемые английскими поварами.

Одной из самых интересных групп галлицизмов, выявленных в ходе анализа, стали типично французские гастрономические реалии. К примеру:

1) *Having **Michelin** starred super-chefs Thomas Keller, Daniel Boulud, and Grant Achatz spooning up advice didn't hurt.*

2) *My second simple pancake brunch recipe is succulent crab and mascarpone **crepes**. [19]*

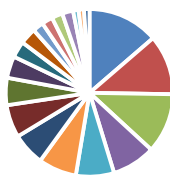
3) *Be sure to check out Mother's **Bistro**.*

4) *The French Onion Deviled Eggs puts an upscale and absolutely delicious twist on the classic **hors d'oeuvre**.*

5) *Saw up a **baguette** and position it nearby. [7]*

Судя по примерам, даже самые стереотипные слова, описывающие французские гастрономические реалии, широко используются носителями английского языка.

Процентное соотношение тематик



- | | | |
|-----------------------|-----------------------|-------------------------|
| ■ Алкогольные напитки | ■ Десерты | ■ Соусы |
| ■ Овощи (ингредиенты) | ■ Мясо | ■ Названия блюд |
| ■ Мучные изделия | ■ Типично французское | ■ Способы приготовления |
| ■ Приправы | ■ Рыба | ■ Посуда |
| ■ Грибы | ■ Места | ■ Прилагательные |
| ■ Глаголы | ■ Орехи | ■ Названия заведений |

Суммируя весь вышеизложенный анализ, можно сделать следующий вывод. Лексико-статистическое исследование показало, что наиболее частотны употребления галлицизмов-глюттонизмов с тематической категории «алкоголь», а за ней следуют категории десертов и соусов. Наименее популярными является тематика грибов, орехов и профессий, связанных с французской гастрономической реальностью.

Данная работа будет полезна студентам во время исследования галлицизмов, также работа может послужить хорошим подспорьем для анализа иных английских глуттонических дискурсов, так как раскрывает весь спектр еды в глуттоническом дискурсе.

Список литературы:

1. Глуттонический дискурс [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://lingvodnu.com.ua/arxiv-nomeriv/lingvistika-lingvokulturologiya-2013-6/glyuttonicheskaya-leksika-v-sisteme-anglijskogo-yazyka/> (Дата обращения: 21.02.2020)
2. Maxim, America placed second in the food Olympics and it's a big deal, февраль 6, 2015
3. Maxim, 100 best sauces, август 21, 2012
4. Maxim, Maxim's New Orleans Mardi Gras food guide, февраль 13, 2013
6. Maxim, Best alcoholic foods, октябрь 9, 2012
7. Maxim, Inside Lenny Kravitz's cool new design collab with Dom Pérignon, январь 13, 2020
8. Maxim, Eat to beat: Eric Ripert, апрель 25, 2011
9. Maxim, How Louis XIII cognac became Remy Martin's most wanted spirit, февраль 6, 2019
10. Maxim, The 6 best hangover helpers, август 23, 2012
11. Maxim, Where to eat, drink, stay and play in Portland, Oregon, август 22, 2019
12. Maxim, Lindsey Pelas bouncing in nothing but beads will get you in the Mardi Gras spirit, февраль 13, 2018

13. Maxim, The best places to eat and drink in New Orleans for jazz fest 2019, апрель 25, 2019
14. Maxim, Where to eat, drink, and stay in Montreal, июнь 6, 2019
15. Maxim, 10 great American wines to drink on thanksgiving, ноябрь 23, 2019
16. Maxim, 3 sparkling wine cocktails to drink right now, январь 3, 2017
17. Maxim, 10 great red wines to drink on thanksgiving, ноябрь 20, 2018
18. Maxim, A gentleman's guide to charcuterie, июль 2, 2015
19. Maxim, French's launches mustard ice cream to celebrate national mustard day, август 21, 2019
20. YouTube канала Гордона Рамзи, период с марта 2011 г. по декабрь 2019 г. [Электронный ресурс] // (Дата обращения: 20.02.2020)

Каняхина Д.В.

г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет)

СЕМИОТИКА ГЕНДЕРНЫХ КОНЦЕПТОВ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ВОШЕБНЫХ СКАЗКАХ

Тема гендера нашла свое отражение не только в жарких спорах обывателей, но в исследовании языковых явлений, связанных с проявлением гендерного фактора. Гендер как продукт культуры отражает представления народа о женственности и мужественности, зафиксированные в фольклоре, сказках, традициях и, разумеется, в языке. Анализ языковых средств, которые функционируют в языке, предполагает учёт гендерных связей между участниками коммуникации и дают возможность переосмыслить языковой знак как способ самовыражения индивидуальных отношений национальных и общечеловеческих ценностей. На примере сказок можно ярче всего представить себе образы сказочных существ, животных и предметов и провести анализ гендерного концепта.

На основе сборника сказок Джозефа Джейкобса – одного из лучших английских фольклористов, которому удалось собрать довольно большое количество народных английских сказок, можно выделить несколько категорий персонажей, обладающих гендерной «специфичностью». Обычно это великаны, фейри, волшебники, животные и люди, которые могут перевоплощаться друг в друга.

Рассмотрим кратко, каждую категорию данных персонажей, установив их гендерные роли. Разобрав несколько сказок о великанах (“Nix Nought Nothing”, “Jack and the beanstalk”, “Jack the giant-killer”, “Molly Whoppie”, “The Red Ettin” и др) можно выяснить что сюжет сказок о великанах довольно схож по сюжету. Герой случайно оказывается в доме великана во всех сказках он мужского рода, если там есть женщина – великан, она спрячет его, если нет-герой спрячется сам и победит великана, а возможно сделает это с помощью женщины. К

примеру, в сказке “Jack and the beanstalk” - ogre (людоед, великан) является врагом главного героя, пытается найти его в своем доме. Его жена, именуемая как “the (great) big tall woman” либо “ogre`s wife”, кормит героя и скрывает его, выдавая только в третий заход, когда он не говорит с ней, прежде чем войти в дом. Можно провести аналогию из исследования «Трансформация гендерных образов в текстах русских волшебных сказок», где говорится, что герой, в хорошо известной сказке, должен быть вежлив с Бабой Ягой, чтобы та помогла ему. Сюжетная функция женщины при великане стабильна – помочь герою в отсутствие великана-мужчины. Великаны-мужчины вероятно также отражают социальную обстановку людей, и в отличие от женщин, они враждебны герою.

Описание других типов существ - фейри (мифические существа кельтской мифологии) может быть следствием личных вкусов Джейкобса в подборе и передаче сказок, однако, поскольку концепты – мыслительные образы, которые стоят за языковыми знаками, мы можем выделить общие черты и достаточно сказать о гендере этих сказочных существ. Категория фейри отвечает следующим признакам, таким как: специфичные имена собственные, точная видовая принадлежность (эльф, брауни), маленький рост, их роль, сначала они могут быть помощниками, а потом врагами; их гендер может быть размытым – он может быть в общем в большинстве упоминаний и меняться на определенный (чаще всего мужской) в контекстных ситуациях. Так, например в сказках “Tom Tit Tot”, “The Cauld Lad of Hilton”, “Yallery Brown” неизвестное маленькое существо сначала упоминается в общем роде, употребляется “that”, “it”, а дальше используется “he”, по признакам внешности, по условно-мужским чертам существа, или же в репликах. Сказка “My Own Self” подходит в эту категорию с долей условности, главный персонаж выбивается из общего ряда тем, что её гендер вполне определённый, и с самого начала она подаётся в женском роде, но в конце мы можем понять, что главный герой все-таки мальчик. Другие фейри, которых следует рассмотреть отдельно – это Король и Королева эльфов и/или фей. Их особенностью с точки зрения нашей темы является то, что их пол фактически определяется их сутью (встречается в таких сказках как “The history of Tom Thumb”, “Tamlane”) Фейри чужды людям и непохожи на них, что выражается в сказках посредством гендерной неопределенности.

Самым ярким примером для анализа употребления гендера в сказках будут являться животные, так как у некоторых род обусловлен самим термином, обозначающим самку или самца, а за некоторыми закреплен определенный род. Лис всегда в мужском роде, причём даже сказка, где появляется жена лиса, она зовётся просто his wife. (“Old Mother Wiggle-Waggle”) Медведь также всегда в мужском роде. Фантастический дракон или змей, что довольно неожиданно, всегда в общем роде. Мыши почти всегда в женском роде, и лишь в сказке “Jack and his golden snuff-box” – в мужском. Однако эта сказка отличается тем, что она волшебная, где мышь, наряду с другими зверями, служит герою помощником в пути, прочее же – потешки, где мыши обычно появляются в бытовом контексте. Кошка же, что интересно,

неоднократно бывала и в мужском, и в женском роде (“Master of all masters”) Следует рассмотреть прочих животных, а с ними – и ожившие предметы. “The three sillies” – корова именуется “the (poor) thing”. Хозяйка ожидаемо называет её “she”. А вот в сказке “Mr. Vinegar”, протагонист совершает цепочку покупок, где среди неодушевлённых товаров встречается так же корова. Корова именуется “it”. Возможно, то, что род этого животного, столь часто именуемого в женском роде и со столь явными женскими признаками и типажом, здесь общий в связи с бóльшей подачей как объекта, нежели живого существа, так как здесь она равноправна с другими покупками, неодушевлёнными.

Если нет примеров, когда живые вещи называются в женском или мужском роде, то мы можем утверждать, что рассказчик не настолько эмоционально связан с неодушевленными предметами, как тот, кто эти предметы использует. Автор вовсе даже будет избегать приписывания рода в данном случае, например, как в сказке “Titty Mouse and Tatty Mouse.”

В связи с обилием различных животных, сказка “Henny-Penny”, сказка, где курица последовательно встречает различных птиц, уводя их с собой, может оказаться ценным материалом для сравнения с другими и выявления закономерностей приписывания животным определённого гендера. Разные персонажи-птицы и лис – различного рода: Henny-penny (курица) – (очевидно) женского, Foxu-woxu (лис) – мужского, Turkey-lurkey (индюк) – мужского, Goosey-roosey (гусыня) – женского, Cocky-locky (петух) – (очевидно) мужского. Род Ducky-daddles (утка) явно не выражен.

Рассмотрим другую сказку “Johnny-Cake”: собственно, Johnny-cake (название лепёшки) в мужском роде, также в мужском роде медведь, волк и лис. Этот пример говорит нам, что всё же иногда живым предметам приписывают мужской или женский гендер. Мужской гендер животных также может оказаться полезным наблюдением, но может это и не постоянное свойство этих животных в сказках, но лишь черта именно данной сказки – что все животные в мужском роде. Как видим, мужской род встречается чаще всего, общий – реже всего. Отсюда также можно сделать вывод, что рож животного или живого предмета напрямую зависит от отношения автора к этому животному и его положению в сказке.

Таким образом, гендерный концепт играет интересную и довольно важную роль в волшебных сказках. Концепты, в частности и гендерные, не обязательно напрямую относятся к повседневной практике, но могут касаться также фантастических элементов в волшебных сказках, примерять свойства людей к животным и предметам, и имеет смысл рассмотреть такое применение к животным, предметам, волшебным существом. И несмотря на оторванность от реальности, такие концепты всё же связаны с ней так или иначе, являясь её проекцией на вымышленное или отличное от повседневной практики людей. И мы думаем, что через фантастические образы можно делать выводы о человеческой психологии, в том числе связанной с действительностью. Кроме того, они могут позволить сделать выводы, которые невозможно сделать на основе наблюдения за повседневной практикой, так как те или иные

мыслительные процессы, связанные с концептами, могут не отражаться на действительности напрямую, но реализовываться в фантастическом.

Также отметим, что для фантастического и, в частности, сказочного определение гендера и закономерностей его выбора в повествовании представляется куда более сложной задачей, чем для реального, так как не истекает напрямую из реальности, из отношения к мужскому или женскому полу. В данном случае задача куда теснее связана именно с концептологией и потому представляет особый интерес для изучения.

Список литературы:

1. М. В. Демина, Гендерная концептосфера британского сказочного дискурса: от традиции к современности, 2006, 8 с.
2. С. С. Жабаева, Гендерная стереотипизация сказочных образов, 2016, 9 с.
3. Dr. Katie Weille, Fairy Tales and its Contribution to Gender Identity, Sexuality, and Socialization, 2014, 11 с.
4. Ludmila Zemkova, Animals and Gender in Present, 2016, с. 110-126.

Карасева А.А.

г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СКАЗКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В толковом словаре С.И. Ожегова дается следующее определение понятию «сказка» - повествовательное, обычно народно-поэтическое произведение о вымышленных лицах и событиях, преимущ. с участием волшебных, фантастических сил [3].

Не для кого не является секретом, что сказки любят люди всех возрастов, благодаря ей окружающий мир приобретает больше красок. Сказка постоянно сопровождает ребенка в дошкольном возрасте, а что же происходит после? Ее присутствие также остается важным, так как сказка – это связующее звено при переходе из детского сада в школу. Переходя из детского сада в школу, ребенок сталкивается со значительными изменениями в своей деятельности, взаимодействии и отношениях с окружающими.

Когда меняется образ жизни, то возникают новые обязанности. Ведущая деятельность в школе – учебно-познавательная. Она заключается в овладении новыми знаниями. Истинные знания и навыки дети получают в процессе активного овладения учебным материалом. Чтобы усвоение происходило более активно, от ребенка требуется внимание к тому, что он изучает, к заданиям, которые дает учитель.

Когда младший школьник заинтересован, он будет быстрее и легче усваивать новый материал. Для поддержания устойчивого интереса к обучению, педагог использует занимательные материалы. Тогда постижение

нового для младших школьников становится увлекательным процессом, который приносит им радость познания чего-то нового. Дети чувствуют моральное удовлетворение и гордость за свои достижения. И в этом педагогу помогают, к примеру, дидактические сказки, которые несут в себе высокий образовательный потенциал[2].

Детей следует учить рассуждать о смысле сказок. Дети любят одушевлять предметы, явления природы, часто приписывают человеческие свойства животным и растениям. Именно по этой причине дети с легкостью воспринимают и понимают язык сказок, а, следовательно, вместе со сказкой они могут лучше усвоить общечеловеческие ценности, научиться проводить черту между добром и злом, ценить трудолюбие, и понять, что такое справедливость, упорство и мужество.

Существует множество сказок при обучении различным видам речевой деятельности, однако современная методика преподавания не уделяет должного внимания обучению детей «скучной» грамматике английского языка, сильно отличающейся от грамматики родного языка.

Нами были разработаны сказки, просто и интересно объясняющие некоторые правила грамматики английского языка.

Темой, в которой совершается большое количество ошибок, является использование глагола to be в предложениях, так как данное явление не характерно для реалий русского языка и по этой причине вызывает затруднения у русскоговорящих учащихся.

Сказка 1 (Король To Be):

В одной далёкой стране «Грамматика» жил король. Звали его Tobe (учитель пишет Tobe в центре доски и рисует ему корону цветным мелком, например, красным) его имя переводится как «быть, есть или являться» (перевод пишется на доске и обводится мелком цвета короны). Правил Tobe своим королевством мудро и справедливо. Было у него три сына и звали их: Am, Is, Are (выводит три стрелочки от Tobe и подписывает их, пририсовывает короны того же цвета, что и корона короля). И имена их переводились точно так же как и имя их отца; *Ребята, вы же видите, что короны у них одинакового цвета? – да, то есть их короны – это их перевод. А как вы думаете, кто был самым старшим братом?* (Как правило, дети быстро догадываются, что старший брат – Are, так как в его имени содержится больше всего букв), *а кто средним и младшим?* (Is – средний, так как посередине; Am – младший).

И вот, когда королевичи выросли, пришла пора раздавать им собственные владения с подданными-местоимениями. Are, как самый старший сын и прямой наследник трона решил, что достоин больших владений, чем его братья. Он сказал:

- мне нужно МНОГО всего!

И поэтому он взял себе огромную землю и местоимения МНОЖЕСТВЕННОГО числа (подписывает под Are мн.ч. и далее we, they, you с переводом в столбик).

Is такая ситуация крайне не понравилась, он сказал:

- А почему это мой брат так много всего себе взял? Я тоже достоин взять себе много всего.

Но так как множественное число было занято, то Is решил взять себе тоже много, но в единственном числе. Подданных звали: He, She, It (учитель подписывает под Is ед.ч. и He, She, It с переводом в столбик).

- «Вот и у меня всё хорошо» - сказал Is, и пошёл править на своей земле.

Младший же сын короля, будучи самым скромным и честным, пришёл к отцу и сказал:

- Отец, мне не нужны огромные царства и много подданных – «Я» сам себе слуга и царь.

Именно поэтому у Am в слугах он сам: I – я

Иногда королевичи выходят погулять в предложениях в сопровождении своих подданных. Помните, нельзя, чтобы в предложение выходил королевич не со своим подданным, например, I с Is или He с Are, иначе между королевствами начнётся война, а, как мы знаем, война это плохо.

Когда королевичи выходят в утвердительное предложение (п. с точкой в конце), то сначала посылают своего подданного, а уже потом выходят сами.

Посмотрите:

He is happy. You are good. I am a pupil.

Обратите внимание, в этих предложениях впереди идёт подданный, а уже потом королевич.

Однако когда королевичу необходимо решить вопрос, то на первое место встаёт уже он сам:

Is he happy? Are you good? Am I a pupil?

Запомните эту сказку, ребята. Мы к ней вернёмся ещё не раз и узнаем продолжение!

Сказка 2 «Недружные гласные» (открытый слог):

Ребята, обратите внимание на эти простые словечки:

Cut – cute Kit – kite

Прочитайте пожалуйста эти пары (большинство детей читают с ошибками).

А какая разница между этими парами слов? (Ответы детей) *Учитель читает варианты правильно.*

Как вы думаете, почему эти слова читаются по-разному?

(у них на конце буква –e)

Правильно, а если я добавлю такое слово Kit – kite – kitte (пишет на доске третье слово), как тогда мы его прочитаем? (Ответы детей)

Прочитаем так же, как и первое. Давайте выясним в чём же дело. Итак, (учитель обводит согласные синим, а гласные красным) дело в том, что в английском языке не все гласные дружны и поэтому дерутся, а согласные буквы их разнимают. Однако гласные так просто не унять вторая гласная будет нападать на первую и бить её так, что первая будет звучать как в алфавите. Поглядите на слово kite: две гласные разделяются лишь одной стеночкой-

согласной, которую буква –е спокойно пробивает и нападает на –i, которая после драки вместо звука [i] даёт нам звук [ai].

Что же мы можем сделать, чтобы гласные не дрались? – А мы удваиваем стеночку. Вот слово **kitte**, видите, стеночка-согласная удвоена, чтобы пробить одну стенку –е сил ещё хватит, а вот на вторую уже нет.

В слове **kit** никакой проблемы нет, так как гласная здесь только одна, а, следовательно, и драки никакой нет.

Итак, ребята, чем же нам может помочь эта сказка? А тем, что когда мы встречаем незнакомое слово – мы сможем прочитать его правильно, достаточно просто посмотреть как разделяются гласные буквы.

В заключении, стоит отметить, что использование сказки при обучении грамматике английского языка эффективно на любом этапе обучения, так как сказка закрепляет ассоциации и оставляет яркие образы в памяти, что помогает в решении поставленных грамматических задач.

Список литературы:

1. Афанасьева О.В., Михеева И.В. «Rainbow English 2» учебник ч. 2, Дрофа М. – 2014
2. Соловьевкова Н. К. статья «СКАЗКОТЕРАПИЯ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА» М. – 2019
<http://rostjournal.ru/?p=5687>; https://www.elibrary.ru/title_about.asp?id=58286
3. Gufo.me
<https://gufo.me/dict/ozhegov/%D1%81%D0%BA%D0%B0%D0%B7%D0%BA%D0%B0>

Карякина Е.М.

г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет

РОЛЬ МИНИ-САЙТА В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

С развитием и усовершенствованием технологий меняется современное общество, а, соответственно, появляются высокие требования к профессионализму и квалификации учителей. С каждым годом меняется и сам подход к обучению детей. Происходит становление новой системы образования, которая направлена на объединение с мировым информационно-образовательным пространством [2].

Учитель оказывается в таком положении, где ему необходимо подстроиться под реалии современной жизни, освоить новые технологии и методы обучения. Наличие инновационных ресурсов повышает конкурентоспособность не только любого учебного заведения, но и педагогических работников и положительно влияет на результаты их деятельности [6].

Однако, не достаточно просто освоить современные информационно-коммуникационные технологии, важно преподнести это детям так, чтобы образование для них стало полезным и интересным.

Одним из способов организации обучения в рамках использования современных технологий является дистанционное обучение. Дистанционное обучение – организация познавательной деятельности между учителем и учащимися на расстоянии, которая включает в себя все компоненты процесса обучения: цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения, и реализуется с использованием Интернет-технологий. Интернет на сегодняшний день является хорошей площадкой для создания различных каналов и технологий обучения в школе [1].

Важно отметить, что согласно закону «Об образовании РФ», дистанционное обучение не является формой получения образования (за исключением случаев, когда дети не могут получать традиционное образование по состоянию здоровья или иным причинам). Однако такой способ обучения (дистанционной) может служить хорошим дополнением традиционному уроку [2].

Несмотря на широкое использование в настоящее время, дистанционное обучение имеет давние корни. Есть мнение, что первым, кто попытался ввести дистанционную форму обучения, был Ян Коменский. 350 лет назад ученый ввел в широкую образовательную практику иллюстрированные учебники. Он также создал базу для использования системного подхода в образовании, написав свою «Великую дидактику». Многие современники не отрицают тот факт, что именно Коменский является основателем дистанционного метода получения знаний [3].

Проблема дистанционного образования волновала многих зарубежных и отечественных ученых. Например, Хуторской А.В., изучая дистанционное образование считал, что это форма обучения, адаптирующая традиционное бумажное обучение в электронное. Андреев А.А. определял дистанционное обучение как гуманистический метод получения новых знаний, совмещающей в себе все преимущества традиционного образования и все новшества информационного образования. В РФ дистанционное образование возникло 30 мая 1997 года, когда вышел приказ № 1050 Минобрнауки России, который позволял проводить эксперименты в сфере онлайн образования [1].

Согласно специалистам из Европы и США, таких как Джонсон Д.В., Киршнер П.А., за последующее десятилетие две трети всех образовательных услуг в мире будут реализовываться с применением электронных образовательных технологий. Несомненно, это представляет собой определенный вызов современному обществу, указывая на то, что без применения современных технологий мы больше в силах организовать полное и достойное обучение [4].

Дистанционное обучение может иметь различные вариации его реализации. Однако, подробнее мы бы хотели остановиться на одной из форм – личном мини-сайте учителя английского языка.

Мини-сайт педагога – принципиально новое явление на просторах российского интернета. Ведение собственного сайта раскрывает массу возможностей для педагога, позволяя решать сразу несколько задач. Так, Петров А.Е. отмечает, что дистанционное обучение позволит сделать работу педагога более комплексной и продуктивной [5].

Прежде, стоит перечислить основные требования к обучающему сайту педагога: он должен быть прост в использовании, содержать информацию как на русском, так и на иностранном языках, обладать удобной навигацией и содержать в себе актуальную информацию. Существует также ряд требований к самой подаче учебной информации. Теоретические материалы следует представлять в интересном доступном и систематизированном виде.

Рассмотрим, как же можно успешно реализовать важнейшие для создания сайта идеи в области грамматики. Первоначально, стоит отметить, что грамматика сама по себе является одним из сложнейших аспектов изучения любого иностранного языка. В качестве апробации сайта и его пригодности был взят один из классов МБОУ «СОШ №1». Учащимся в школьный портал были прикреплены ссылки на мини-сайт, где их задачей было изучить информацию по теме (сравнение времен The Present Indefinite Tense и the Present Continuous Tense). После изучения детям предстояло пройти тест, состоящий из нескольких заданий. Первые два задания были разработаны с целью отработки времен по отдельности, чтобы дети могли закрепить временную конструкцию и слова-маркеры. Третье задание было направлено на отработку слов-маркеров, детям были даны готовые предложения, в каждом из которых было указано слово, определяющее то или иное время. Задачей детей было вписать название времени в ячейку. И последнее, четвертое задание, ставило перед обучающимися задачу заполнить пропуски, употребляя грамматически правильно то или иное время английского языка.

В апробации принимало участие 14 учащихся. Все учащиеся справились с заданием удовлетворительно, хорошо и отлично. По итогу дистанционного контроля, были выявлены преимущества данного метода:

1) Обучающиеся вовремя, либо быстрее назначенного срока справляются с заданиями, так как сами по себе ответы детей чаще всего ограничиваются одним-двумя словами. Соответственно, данный метод экономит ценное время детей на выполнение домашнего задания, а время учителя на его проверку;

2) Такая форма работы мотивирует учащихся, ведь современным детям крайне интересен Интернет, им хочется знать больше и освоить его как можно скорее;

3) Кроме того, проверка заданий дала понять, что 80% учащихся справились с заданием на «хорошо» и «отлично». Мы связываем это с тем, что на платформе был представлен теоретический материал в доступном и понятном для детей виде: в форме таблиц, картинок, видеофрагментов. Ребенок мог выбрать удобный для себя способ освоения темы.

Говоря о недостатках, мы можем отметить только лишь то, что не у всех детей есть дома доступ в Интернет или стационарный компьютер.

Из всего вышесказанного мы делаем вывод, что дистанционное обучение, в частности персональный мини-сайт учителя английского языка играет большую роль практически на каждом уроке. Прежде всего, сайт дает огромную возможность для творческой реализации учителя, ведь в праве учителя организовать платформу так как хочется ему. Во-вторых, мини-сайт вызывает интерес у самих учащихся, они не против отказаться от выполнения домашнего задания в традиционной тетради в пользу компьютера и Интернета. Также личный сайт учителя играет большую роль для самого педагога в ходе получения квалификации, ведь достойный и активный сайт добавляет хорошее количество баллов. И, несомненно, большим преимуществом является экономия времени двух субъектов образовательного процесса: учителя и обучающихся.

В целом, большинство исследователей считают, что будущее образования за дистанционным обучением, это связано не только с повсеместным распространением информационных технологий, но и с тем, что дистанционное обучение – принципиально новый этап в жизни российского образования.

Список литературы:

1. Андреев А.А., Меркулов В.П., Тараканов Г.В. Современные телекоммуникационные системы в образовании // Педагогическая информатика № 1, 1995 г., с. 55-63.
2. Белоножко М.Л., Абрамовский А.Л. Развитие дистанционного высшего образования в мире на современном этапе // Вестник Челябинского государственного университета. 2014. № 24 (353). С. 88-90.
3. Гаврилова Л. А. Дистанционное образование. Электронные курсы: Учебно-методическое пособие для преподавателей. — Екатеринбург: УГГУ, 2006. — 74 с.
4. Образование в современном мире: сборник научных статей / под ред. Ю. Г. Голуба. Саратов, 2014. Вып. 9. С. 87-94
5. Полат Е. С. Теория и практика дистанционного обучения: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева. — М.: «Академия», 2004. — 416 с.
6. Спивакова Е.А. Самообразование - эффективный способ профессионального роста педагога // Территория науки. - 2013. - №2. - С.58-62.

РОЛЬ ДИСКУРСА В ВОСПРОИЗВОДСТВЕ РАСИЗМА КАК ДИСКРИМИНАЦИОННОЙ ПРАКТИКИ

По причине повышенного интереса к изучению научного знания в современном мире такое понятие как дискурс прочно вошло в употребление не только в академических, но и в повседневных кругах. Дискурсом называют последовательность форм речевого взаимодействия, совершаемого в языке между людьми. Под этой последовательностью понимается диалог, разговор, письменные тексты и т.д. Лингвисты рассматривают дискурс, изучая язык как способ выражения мировоззренческих систем, взглядов, мнений, идеологий, исследуемых в социокультурных контекстах.

Решающим критерием дискурса является языковая среда, в которой происходит зарождение языковых конструкций. Согласно данному концепту, дискурс рассматривается как "язык в языке", то есть языковые структуры, например, лексика, синтаксис, семантика и прагматика выражаются в коммуникационных актах и текстах.

Дискурс также означает некий мыслительный образ, который имеет вербальное проявление. Человек ставит перед собой следующую задачу: выявить, что думает коммуникант, на основании того, как он говорит. Выбранный нами аспект исследования – расистский дискурс: люди говорят что-то, казалось бы, невинное, при этом разоблачая себя и имплицитно демонстрируя расистские взгляды.

Для подавляющего большинства людей расизм скорее имеет ассоциации с предрассудками, рабством, стереотипами, угнетением и другими понятиями, связанные с расовым неравенством. Однако, дискурс играет ключевую роль в воспроизводстве такой дискриминационной практики как расизм.

Дискурс является мощной формой вербальной дискриминации, направленной против этнических меньшинств [1, с. 130]. Её осуществление происходит посредством речи, текстов и коммуникации. Предрассудки и стереотипы не являются врождёнными, их приобретают и им обучаются в коммуникационном процессе с помощью текста и речи. Расистские репрезентации формулируются, выражаются, отстаиваются и становятся легальными в дискурсе, что позволяет им быть распространёнными в доминирующей группе. Именно подобным образом происходит усвоение расизма в обществе.

При рассмотрении структурного анализа коммуникационные акты могут прямым или косвенным образом использоваться в дискриминационных практиках по отношению к этническим меньшинствам:

- фонетика: высокомерная интонация;

- синтаксис: подчеркивание или снятие ответственности за свои действия при использовании страдательного залога (сокрытие ответственного лица);
- лексика: использование слов, которые могут нести негативный или положительный оттенок;
- риторика: метафора («нашествие беженцев»), гипербола, эвфемизм («народное негодование»), ирония и другие средства выразительности, которые привлекаются для привлечения внимания положительной/отрицательной информации;
- речевые акты: обвинения, используемые для принижения статуса меньшинств и оправдания поведения доминирующих групп т.д.

Перечисление структур дискурса позволяет получить представление о том, как дискурс и расизм связаны между собой. Дискурс не просто является формой взаимодействия, с помощью него выражаются и транслируются смыслы, которые могут влиять на убеждения человека об этнических меньшинствах.

Анализируя дискурс как коммуникативный акт, необходимо принимать к сведению социальные сферы, в которых он реализуется (образование, политика, СМИ); социальные действия, выполняемые им (создание законодательной базы, образовательные программы); вовлечённых участников, а также их социальные и коммуникативные роли и место в этнических группах; и, что немаловажно – убеждения и цели участников. Эти характеристики оказывают влияние на свойства устных и письменных текстов, особенно, на те, которые могут изменяться, например, их стиль, то есть то, как говорится об объектах. Из этого следует, что предрассудки могут быть выражены разными способами в зависимости от контекста, например, в правительстве или кандидатских дебатах, качественной или желтой прессе, в дискурсе левых или правых. Многочисленный спектр расистских дискурсов в социуме является отражением различных базовых социальных репрезентаций и приспособляется к различным контекстам: кто и что говорит, где, как, когда, с какими целями, зачем и почему.

Семантический анализ бытовых разговоров о меньшинствах и иммигрантах позволяет заметить ряд интересных особенностей. Одна из них – так называемые семантические шаги, в которых выражается восхваление ин-группой и дискриминируется аут-группа:

- мнимое отрицание: Мы не имеем ничего против чёрных, но...
- мнимое извинение: Извините, но...
- мнимое незнание: Я не знаю, но мне кажется, что...
- инверсия: Не они, а мы являемся настоящими жертвами...
- мнимая уступка: Некоторые из них талантливы, но в целом...
- мнимое сочувствие: У иммигрантов, конечно, есть проблемы, но...
- перенос: Я не возражаю, а вот мои клиенты считают...

Очевидно, почему расистские высказывания являются неподобающими – они формируют и подтверждают расистские установки, являющиеся

фундаментом политики колоризма, которая по умолчанию направлена против интересов дискриминируемых групп и нарушает их базовые права.

Чтобы удостовериться в том, можно ли идентифицировать то или иное сообщение расистским, необходимо воспользоваться детальным анализом текста и контекста. Ниже представлены некоторые условия, позволяющие судить о том, является ли высказывание расистским или нет [1, с. 39]:

- если представлены негативные деяния людей с другим цветом кожи, а не белых людей или полиции;
- если эти негативные действия акцентированы с помощью риторических средств, а действия полиции деакцентированы с использованием эвфемизмов;
- если действия выражены преимущественно в расовых и этнических терминах, а не в более релевантных терминах («преступники», «нарушители закона» и т. д.);
- если используются только «белые» источники информации, обвиняющие людей с другим цветом кожи и оправдывающие действия полиции и т. д.

Расизм, как было сказано ранее, не является врожденным. Процесс обучения расизму начинается в образовательной среде [2 – 5]. Школьники и студенты погружены в ежедневный образовательный процесс: они посещают образовательные учреждения, проводят огромное количество времени за уроками и учебниками. Это означает, что нет дискурса, сравнимого по своей распространенности и многочисленности с образовательным, который очень часто предстаёт стереотипным и полным предрассудков. Различные пособия, учебники, методики преподавания и основанные на них уроки формируют дискурсивный триггер для повседневного воспроизводства предвзятых этнических убеждений и дискриминационных практик, связанных с ними.

Инициатором большей части повседневных бесед о меньшинствах является СМИ. Коммуниканты неоднократно обращаются к масс-медиа как к авторитетному источнику знаний мнений об этнических меньшинствах. У новостных сообщений есть такое понятие как интертекстуальность. Создание новостей основано на привлечении большого числа текстовых источников, таких как новости из других областей, пресс-конференции, интервью, социологические и научные исследования и т. д. Интертекстуальность проявляется в виде различных форм цитирования и прочих ссылок на другие дискурсы. Неудивительно, что медиа воспринимают элитарные и мажоритарные источники информации как более надёжные и значимые, чем те, которые представлены миноритарными группами. Группы меньшинств имеют незначительный прямой доступ к СМИ. Если их цитируют, то их высказывания сопровождаются замечаниями о представителях мажоритарных групп. Наглядным примером того, как граждане зависят от СМИ, которые, в свою очередь, подчиняются политикам, чиновникам, полиции и государственным органам, то есть элитарному дискурсу, является трансляция иммиграционных процессов в масс-медиа. Это выражается в новостях о недовольстве

иммигрантами, беженцами, иллюстрированием деятельности экстремистских расистских партий и т. д.

Таким образом, мы приходим к выводу о том, что влиятельные публичные дискурсы обладают большим количеством единых черт: схожие способы социального взаимодействия, коммуникации, убеждения и формирования общественного мнения. Все эти структуры на различных уровнях дискурса направлены на реализацию стратегии положительной самопрезентации элит и негативной презентации меньшинств. Мы удостоверились в том, что среди населения подобный взгляд на мир, основанный на доминирующих стратификационных идеологиях, приводит к возникновению негативных дискурсов и дискриминационных практик. С этого момента появляется четкое осознание ключевой роли дискурса в воспроизводстве расизма как дискриминационной практики.

Список литературы:

1. Тён ван Дейк. Дискурс и власть: репрезентация доминирования в языке и коммуникации. Пер. с англ. – М.: Либроком, 2013. – 344 с.
2. Klein G. (1985) *Reading into Racism: Bias in Children's Literature and Learning Materials* (London: Routledge & Kegan Paul).
3. Preiswerk R. (1980) *The Slant of the Pen: Racism in Children's Books* (Geneva: Programme to Combat Racism, World Council of Churches).
4. Milner D. (1983) *Children and Race: Ten Years On* (London: Ward Lock Educational).
5. Van Dijk T.A. (1993) *Elite Discourse and Racism* (Newbury Park, CA: Sage).

Kashirina A.

Mogilev, Mogilev State A. Kuleshov University

THE MODUS CATEGORY OF APPROXIMATION IN AN INFORMATIONAL INTERVIEW IN THE ENGLISH LANGUAGE

Modus categorization involves a person's interpretation of the results of cognition in various aspects: in terms of their conformity to a person's ideas about the order of things, his system of values, opinions and assessments, that is, interpretation within the framework of his individual conceptual system [1, p. 10].

Approximation as a proper linguistic concept has appeared in science relatively recently. It is taken from the mathematical sciences and means the replacement of certain mathematical objects with simpler and closer to the original, more well-known quantities. The word "approximation" is derived from the Latin *approximare* – "to approach" [2].

The approximation category is the category of approximation, which is realized in terms of quantity and quality [3, p. 32].

As a phenomenon, approximation in linguistics was studied from different perspectives: logical (V. Wolski), pragmatic (J. Sadok, O. Sokolovskaya), semantic

(A. Vezhbitskaya, L. Zadeh), cognitive (E. Dubovitskaya, E. Bocharova, S. Ionova, S. Sakhno, I. Shkot, S. Adamovich) [4, c. 14].

The classifications of approximators in the modern language were developed by linguists Yu. Sorokin, I. Shkot, E. Bocharova, S. Adamovich, as well as E. Dubovitskaya.

I. Shkot names five semantic types of approximation that exist at the text level: limiting approximation, which is characterized by random blurring the meaning of the word; exclusive approximation is the random loss of one or several semes from the semantic structure of the approximated word; additive approximation is an unexpressed indication of the interaction of the represented referent with others that are closely related; the approximators have this seme “conjugation”; comparative approximation, which consists in an unexpressed comparison of the represented referent with the surrounding objects; relating approximation which indicates a comparison of the represented referent with the meaning of the word used – the norm of initial quality [5].

E. Dubovitskaya points out that the category of approximation is manifested in the field of quantity and quality, and therefore distinguishes quantitative and qualitative approximation [5].

Therefore, approximation in a language is a type of functional categorization, which is a modification of the meaning of a word in the process of constructing a sentence-utterance for categorization and designation of an object of thought [4, p. 20].

In order to quantify and consider the features of using language tools for approximating an English-language informational interview, 10 interviews were analyzed. Total playing time is 62 minutes. 107 approximators were identified.

In describing the types of approximators, the classifications of I. Shkot and E. Dubovitskaya were used [5].

The table reflects the frequency of use of approximation tools for English-language informational interviews as a percentage.

Quantitative characteristics of the approximation tools of an English-language informational interview

Approximation Tool Group	Quantity	Percentage, %
Semantic types classification by I. Shkot		
Limiting approximator	69	64,5
Exclusive approximator	13	12,2
Additive approximator	1	0,9
Comparative approximator	14	13,1
Relating approximator	5	4,7
Classification by E. Dubovitskaya		
Quantitative approximator	79	73,8
Qualitative approximator	28	26,2
Total	107	100

Based on the data obtained during the calculation, it is obvious that the use of **limiting** and **quantitative** approximators predominates in the English-language informational interview.

Such approximators, as a rule, indicate the approximate number of any objects or phenomena, without giving an exact number. However, the degree of accuracy or approximation may vary. For example, in the statements as *I think we could win **up to 30 or 40** potentially; I mean, if you look at some of the seats, **up to 75 per cent or 70 per cent** voted Leave* the interview participants express approximation at the lexical level, using approximately indefinite approximators in their speech, which are most often located before rounded quantitative numerals when the interviewee does not intend to name the exact number.

Also some examples were revealed where one of the interlocutors significantly eroded the boundaries of the quantity of something: *I received **a lot of** congratulations for that from people at this conference; ...people who've campaigned **for years** for Brexit...; **A lot of** bankers will be quite horrified... or vice versa, the boundaries were almost clearly outlined by the speaker, including by absolute approximators: *...we're looking at an increase **probably of closer to 2.5 or 3**; ...but beneath the headline there'd be **two or three** other extracts and précis of what else Margaret Thatcher said in that case for the Conservative Party; It's **about** a quarter of a million now; It's a big moment, this – **nearly 200** countries signing up...; Our database has got **something like 40,000** Conservative Party members on it.* Being not completely sure of the real quantity, the communicant wants to give the closest possible number.*

It should be noted that in some cases the expression of quantitative approximation is fixed **without** the **use** of an additional approximator. For example, *We had to get the balance of being totally inclusive – getting **200** countries to sign up...; We have plans over this parliament to put more money into flood defences and to protect another **300,000** people from dangerous flooding.* Therefore, it's enough to round out some quantitative data to give the statement a touch of approximation. Rounding as a means of conveying an approximate value is frequently found in the interviews. Their function is to replace the exact number, numbers in order to save time, the lack of the need for concretization.

In the interviews in English, the communicants use exclusive approximators to a lesser extent, for example: *...essentially disruption in politics at the breakup of – of the – **the kind of** monopoly of the big parties...; ... this has all been a sense that climate change is a bit soft or **a little bit of** a waste of money... и компаративные аппроксиматоры: ...because a lot of them are **quite** closed off from the rest of society...; I think if Andrea Leadsom wins it will be a **slightly** different scenario; And there's other areas where we will stay **quite closely** aligned,* they transmit a **qualitative** approximation. In examples with an exclusive approximation, the interviewee may give a negative assessment, but expressed so that the statement is not regarded as aggression.

Relative approximators that express the degree of relativity of an object or phenomenon to something are much less common: ...*they're sort of treated as if they're somehow equal; ...in this case relatively late in life...*

Additive approximators are the least frequent – 1 case of its use: *Now, all of that was probably wrong.* Here, the interviewee avoids the categorical wording of the assessment.

It is worth mentioning that some **predicates of opinion** have been identified. They also serve as means of displaying approximation in conjunction with or without obvious approximators. Например: *I think we could win up to 30 or 40 potentially; I think we potentially could be talking about a new party, and I think there are very good sound reasons for that as well.* The interviewer wants to interest the interlocutor about the information that he provides.

While selecting approximators, not a single case of their use was found in order to hide a particular fact, but only to give a less categorical assessment of reality, without resorting to an accurate description.

A typical general model is a combination of an approximator or quantitative numeral with a noun expressing an object.

The approximation in the reviewed interviews in English conveys a wide range of meanings: uncertainty, approximation, vagueness, making feedback softer and others.

References:

1. Болдырев, Н. Н. Роль интерпретирующей функции в формировании языковой категории / Н. Н. Болдырев // Вестн. Тамбовск. ун-та. – 2011. – № 1. – С. 9–16.
2. Арчакова, Р. А. Феномен аппроксимационной номинации субстантивных денотатов в художественном тексте [Электронный ресурс]. / Р. А. Арчакова // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. – Режим доступа: <http://jurnal.org/articles/2008/fill14.html>. – Дата доступа: 09.02.2018.
3. Васильева, Л. В. Категория аппроксимации и языковые способы ее реализации в новостном дискурсе / Л. В. Васильева // Вестн. Челяб. гос. ун-та. – Филология. – 2009. – № 39. – С. 29–32.
4. Волошин, В. Г. Явление аппроксимации в языках / В. Г. Волошин // Вестн. Одесск. нац. ун-та. – Филология. – 2014. – № 4. – С. 13–21.
5. Определение лингвистического статуса категории «аппроксимация» в английском языке [Электронный ресурс]. / Проявление категории «аппроксимация» в информационно-аналитическом и таблоидном форматах британской прессы XX-XXI веков. – Режим доступа: https://studexpo.ru/161659/angliyskiy/opredelenie_lingvisticheskogo_statusa_kategorii_approksimatsiya_angliyskom_yazyke. – Дата доступа: 04.03.2018.

ОСНОВНЫЕ ПРИЧИНЫ И СЛЕДСТВИЯ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОНФЛИКТОВ

Для каждой культуры характерны свои нормы и правила общения, ценностные ориентации, мировосприятие. В силу этого социокультурного многообразия люди неизбежно вступают в противоречия и конфликты друг с другом.

Обычный человек, насколько бы неконфликтным он ни был, не в состоянии прожить без каких-либо разногласий с окружающими. «Сколько людей — столько мнений», и поэтому мнения разных людей неизбежно вступают в противоречие друг с другом.

Для начала нужно разобраться, что же такое «культурный конфликт». Итак, под культурным конфликтом понимают критическую стадию противоречий ценностно-нормативных установок, ориентаций, позиций, суждений между отдельными индивидами, их группами, личностью и группой, человеком и обществом, группой и обществом, между разными сообществами или их объединениями.

Таким образом, это некое столкновение и недопонимание, которое происходит между участниками конфликта. Причем неважно насколько их культуры разные, каждый будет уверен в своей правоте. В культурном конфликте невозможно найти какое-то общее решение – он бескомпромиссен.

На практике формы культурного конфликта могут быть разного масштаба и характера, начиная с ссоры между двумя индивидуумами кончая конфликтами между государствами. В истории тому немало примеров. К конфликтам относят: крестовые походы, различного рода войны, гражданские после революций, национально-освободительные, геноцид, инквизицию, политические репрессии, насильственную смену веры. Все это является неприятными сторонами истории.

Так каковы же все таки причины конфликта культур?

Многие произведенные исследования показали, что предубеждения к какой-либо культуре несут за собой социальный характер. В основе конфликта могут лежать незнание участниками коммуникации языка и культуры их оппонента, включая религиозные и идеологические аспекты.

Яркий пример конфликта культур при восприятии иностранной литературы приводит американский антрополог Лора Бохэннен, пересказавшая «Гамлета» Шекспира туземцам Западной Африки. Они восприняли сюжет через призму своей культуры: Клавдий — молодец, что женился на вдове брата, так и должен поступить хороший, культурный человек, но нужно было это

сделать немедленно после смерти мужа и брата, а не ждать целый месяц. Призрак отца Гамлета вообще не уложился в сознании: если он мертв, то как он может ходить и говорить? Полоний вызвал неодобрение: зачем он мешал дочери стать любовницей сына вождя — это и честь и, главное, много дорогих подарков. Гамлет убил его совершенно правильно, в полном соответствии с охотничьей культурой туземцев: услышав шорох, крикнул «что, крыса?», а Полоний не ответил, за что и был убит. Именно так и поступает каждый охотник в африканском лесу: услышав шорох, окликает и, если нет человеческого отклика, убивает источник шороха и, следовательно, опасности.

В современном мире, к несчастью, распространены межнациональные и межэтнические конфликты, которые относятся также к межкультурным — а они несут наиболее тяжелые последствия для участников конфликта.

Чтобы разобраться в их причинах, обратимся к классификации конфликтов Сушенцова А. Он выделяет 4 типа конфликтов: ресурсный, игровой, демонстрационный, девиантный.

Итак, Ресурсный конфликт характеризует стремление субъекта или субъектов обладать прямым или косвенным перераспределением в свою пользу какого-либо ресурса. Это могут и материальные, и нематериальные блага. Примером могут служить аннексия Кувейта Ираком в 1990г.

Игровой конфликт часто встречается в международной политике. Это некий конфликт по правилам. Он может иметь одной из сопутствующих целей удовлетворение от победы и удовольствие от демонстрации своей готовности сразиться с оппонентом. Пример такого конфликта — полувековое противоборство между КНР и Тайванем

Демонстрационный конфликт — это своего рода борьба за наказание виновного, средство негативного воздаяния за проступок. Примером к этому относятся на Западе такие явления как Международный суд, миротворчество, принуждение к миру.

Девиантный конфликт — это конфликт как результат патологии. Субъект конфликтного действия решается на болезненно мотивированное насилие, обретающее самостоятельное значение, связанное с личностью лидера, его психической конституцией и личностной структурой. В качестве примера можно назвать движения исламистов и милитаристов в демократических странах, действия Ясира Арафата, движение «Хамас» в 2000г.

Данная классификация показывает, что межкультурные конфликты в основном проявляются не из-за незнания культуры или языка, а из-за серьезных экономических причин, или негативных взглядах, амбициях очень сильного политического лидера или лидера какого-либо национального движения.

Последствия МК.

Любое действие несет за собой определенные последствия. Они могут быть как негативными, так и позитивными.

Негативные последствия это конечно то, что привело к смерти людей, угрозе их безопасности и благополучия, межкультурные конфликты часто

ведут к нестабильности и беспорядкам, борьба может вестись насильственными методами и отсюда следует, что появляются жертвы.

Однако есть и позитивные стороны конфликтов.

1. Конфликт вскрывает и разрешает противоречия.
2. В открытом обществе снижается социальное напряжение, он выполняет функции стабилизации и интеграции.
3. Он увеличивает интенсивность связей и отношений, придает обществу динамичность, поощряет творчество и инновации.
4. Позволяет более четко осознавать свои интересы, выявить проблемы и противоречия общественного развития.
5. Конфликт способствует получению информации об окружающей социальной среде, соотношении сил и возможности конкуренции.
6. Он скрепляет единство социума, мобилизует внутренние ресурсы.
7. Выявляет позиции, интересы и цели участников конфликта, способствует сбалансированному решению возникающих проблем.

Урегулирование межкультурных конфликтов.

На сегодняшний день чаще всего используются такие способы разрешения межкультурных конфликтов, как выявить причины конфликта и урегулировать его на стадии зарождения различными политическими и экономическими мерами. Если конфликт уже разгорелся, то необходимыми считаются наиболее быстрый переход к диалогу и организация переговоров сторон, арбитраж, подавление силой. Таким образом, часто наблюдается вмешательство третьей стороны.

Заключение.

На сегодняшний день слишком много межкультурных конфликтов остаются нерешенными. Это косвенно угрожает безопасности и спокойствию многих людей. Не смотря на то, что большинство политических деятелей ведущих мировых держав ставят перед собой цель поддержания мира, в действительности силовое решение конфликта многим кажется более действенным и быстрым. Имеющиеся пути решения и урегулирования конфликтов часто оказываются недейственными, поэтому я считаю, что одной из главных задач на сегодняшний день является поиск решения межкультурных конфликтов, пропаганда мира и воспитание в людях понимание и уважение к чужой культуре.

Список литературы:

1. [https://studopedia.su/10_156676_konflikt-kultur.html]
2. [<https://studfile.net/preview/4533517/page:24/>]
3. [https://studme.org/127166/literatura/mezhkulturnaya_kommunikatsiya_mezhkulturnuyu_konflikt]

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ К УМК ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Изучение как минимум одного иностранного языка в условиях происходящих в современном мире процессов глобализации и активных международных контактов становится общепризнанной необходимостью. С его помощью люди получают возможность реализовываться в профессиональной и творческой деятельности, приобщаться к произведениям мировой культуры, получать доступ к большинству источников информации. При этом информационные ресурсы включают в себя не только традиционные печатные, но и мультимедийные, которые становятся все более значимыми, играя ведущую роль.

Обучение с помощью мультимедийных технологий становится все более актуальным, что приводит к появлению новых требований к образовательному процессу. Рост роли мультимедиа требует от педагога поиска новых решений, тем более, что мультимедийные технологии являются одним из наиболее доступных современных средств обучения, внедрение которого в отлаженный образовательный процесс может пройти наименее болезненно.

Внедрение мультимедиа дает педагогу возможность заинтересовать школьников в своем предмете на начальных этапах обучения и сформировать у них устойчивую мотивацию к дальнейшему получению знаний.

В настоящее время не существует однозначной трактовки понятия «мультимедийные технологии». Существует несколько подходов к его определению: мультимедиа как идея; мультимедиа - взаимодействие визуальных и аудио эффектов под управлением интерактивного программного обеспечения; собирательное понятие для различных технологий, которые объединены в определенной программе каким-либо способом [Дьяконова, 2013:178]; мультимедиа как интерактивная среда [Канаева, Агапова, 2012:42]; мультимедиа – многозначное понятие, под которым может пониматься технология, информационный ресурс, компьютерное программное обеспечение, компьютерное аппаратное обеспечение.

В настоящее время сформулированы основные возможности мультимедийных технологий, часть из них имеет отношение непосредственно к представлению информации. К ним относят:

- возможность хранения большого объема информации разного вида на одном носителе;
- возможность осуществления непрерывного музыкального или любого другого аудиосопровождения, соответствующего визуальному ряду;
- возможность использования видеофрагментов;

- возможность подключения к сети Интернет;
- возможность работы с различными приложениями и т.д.

Как мы видим, мультимедийные технологии достаточно разнообразны, и среди них возможно отобрать подходящие для внедрения в образовательный процесс.

Что касается самого внедрения данных технологий, то ученый И. В. Изотов в своей статье «История внедрения технологий мультимедиа в учебно-воспитательный процесс общеобразовательных школ» рассказывает, что внедрение мультимедийных средств в образовательный процесс началось в 1980-х годах в Великобритании. Первоначально мультимедийные технологии использовались в рамках проекта для школьников, содержащего детальное описание отдельных участков страны. В той же статье автором освещается внедрение новых технологий в отечественное образование, произошедшее в 1990-х годах. При этом отмечается, что «Концепция информатизации сферы образования» была принята только в 1998г., в то время как поставки оборудования в сельские школы начались только в 2001 г.

Мультимедийные технологии играют значительную роль в жизни общества на современном этапе, являясь составной частью многих явлений. Как правило, они тесно связаны с развлекательными областями человеческой жизнедеятельности, но и в образовательном процессе их роль постоянно растет. Особенно заметен данный факт на примере обучения иностранному языку. По мнению А.В. Соболевой, существует три основных положения, касающихся вопроса использования мультимедийных средств на уроках английского:

- использование мультимедийных технологий позволяет в значительной степени повысить эффективность преподавания;
- мультимедиа выступают в качестве инструмента образования и воспитания учащихся, развития их коммуникативных, когнитивных и творческих способностей;
- мультимедийные средства позволяют создать максимально естественную языковую среду.

К наиболее распространенным мультимедийным средствам обучения относят электронный учебник, мультимедийные презентации и интернет-ресурсы. Каждое из этих средств имеет особенности использования на уроке иностранного языка.

Одним из наиболее распространенных мультимедийных средств обучения на данный момент является электронный учебник. Г.Н. Малюкова и И.А. Соломахина выделяют ряд преимуществ использования электронных учебников в процессе обучения английскому языку: наглядное представление материала; быстрая обратная связь; учебник интерактивен, что позволяет подбирать скорость прохождения материала индивидуально; материал обновляется регулярно.

При этом авторы статьи отмечают, что имеется и ряд недостатков, не позволяющих назвать электронный учебник идеальным мультимедийным средством обучения. Среди них они выделяют следующие: возрастные

особенности учащихся не учтены в полной мере; нет связи с УМК, с программой, по которой идет обучение на уроках; отсутствует преемственность, нет серии электронных учебников, которая охватывала бы весь объем изучаемого в школе материала по всем классам; учебники построены таким образом, что предполагают преимущественно индивидуальную работу, практически исключая другие варианты.

Одним из наиболее простых в использовании мультимедийных средств обучения является мультимедийная презентация. А.В. Соболева отмечает ряд случаев, когда использование презентация будет наиболее эффективным:

- изучение нового материала;
- закрепление изученной темы;
- проверка знаний (стоит отметить, что на данном этапе автор считает презентацию вспомогательным методом, отмечая более высокую эффективность компьютерного тестирования);
- использование презентации как дополнительного материала по теме урока [Малюкова, Соломахина].

К не менее эффективным мультимедийным средствам обучения относят и использование специализированных Интернет-ресурсов. В настоящее время сетевые источники являются дополнением к традиционному обучению, делающим его более наглядным и позволяющим использовать для обучения аутентичные материалы. Н.В. Некрасова и Н.М. Семчук выделяют основные цели использования Интернет-ресурсов на уроках английского языка:

- включение данных ресурсов как дополнительного материала к уроку;
- организация самостоятельной или проектной работы учащихся;
- более эффективное решение дидактических задач;
- работа над навыками чтения, в том числе с использованием аутентичных материалов;
- совершенствование навыков аудирования на основе аутентичных аудио и видео материалов;
- расширение активного и пассивного словарного запаса;
- расширение знаний о культуре, истории, обществе.

В целом мультимедийные средства имеют ряд общих положительных и отрицательных черт.

Обобщая, мы можем сказать, что в настоящее время мультимедиа становится все более значимым элементом образовательного процесса. Такая тенденция порождает необходимость разработки методических рекомендаций по работе с мультимедийными средствами обучения с учетом специфики предмета «Иностранный язык» и возрастных особенностей обучающихся.

Список литературы:

1. Дьяконова О.О. Эдьютейнмент в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. — 2013. — № 3.
2. Канаева В.М., Агапова С.Г. Из опыта творческой группы учителей по проблеме: «Компьютеризация учебного процесса в школе» // Иностранные языки в школе. — 2012. - №2.

3. Малюкова Г. Н., Соломахина И. А. «Использование мультимедийных средств в обучении иностранному языку»
<http://festival.1september.ru/articles/212523/>

Корюкина А.С.

г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕНТАЛЬНЫХ КАРТ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Человечество в век информационных технологий сталкивается с огромным количеством информации, которая способна «засорять» наш мозг. Возросло число источников информации: на смену печатным изданиям постепенно приходят электронные версии. Более того, информационная избыточность в СМИ порой заставляет наш мозг испытывать сильное напряжение от информационного перенасыщения. В связи с этим знакомая и привычная нам форма конспектирования информации постепенно теряет свою актуальность по причине того, что при использовании данного способа структурирования учебного материала требуется большее количество времени для написания и прочтения, в нём отсутствует творческий подход к обработке информации, и в результате, материал труднее запоминается. Следовательно, важно применять иные способы работы с большим количеством информации, развивать в себе умение выделять из неё важную и отделять второстепенную, подходить творчески к структурированию полученного материала и выражать его в краткой форме. Отличным инструментом для этого служат ментальные карты. Ментальная карта, или как её по-другому называют, интеллект-карта (происходит от английского словосочетания «Mind map» - «карты памяти», «ментальные карты», «ассоциативные карты», «диаграмма связей», «ассоциативные диаграммы» или «схемы мышления») — это способ отображения процесса общего системного мышления при помощи схем, являющийся в тоже время удобной техникой изложения информации. Метод использования интеллект-карт был придуман и разработан известным психологом, британским учёным, специалистом в области саморазвития, развития памяти и мышления Тони Бьюзенем.

Рассматриваемый британским учёным метод ментальных карт появился еще до него. Психолого-педагогической основой метода являются труды Ж. Пиаже, П. Я. Гальперина, Л. С. Выготского. Однако стоит отметить, что именно он распространил идею ментальных карт как одного из самых эффективных способов работы с информацией. Создавая подобные карты, человек схематически выражает процесс своего мышления.

К преимуществам ментальных карт можно отнести то, что они помогают развивать креативное и критическое мышление, память и внимание, а также

сделать процессы планирования и структурирования идей интереснее, занимательнее и плодотворнее. Каждый человек может зафиксировать в интеллектуальной карте абсолютно любые идеи и получить цельную картинку, в которой главная информация будет отделена от второстепенной.

Применение интеллектуальных карт на уроках иностранного языка способствуют:

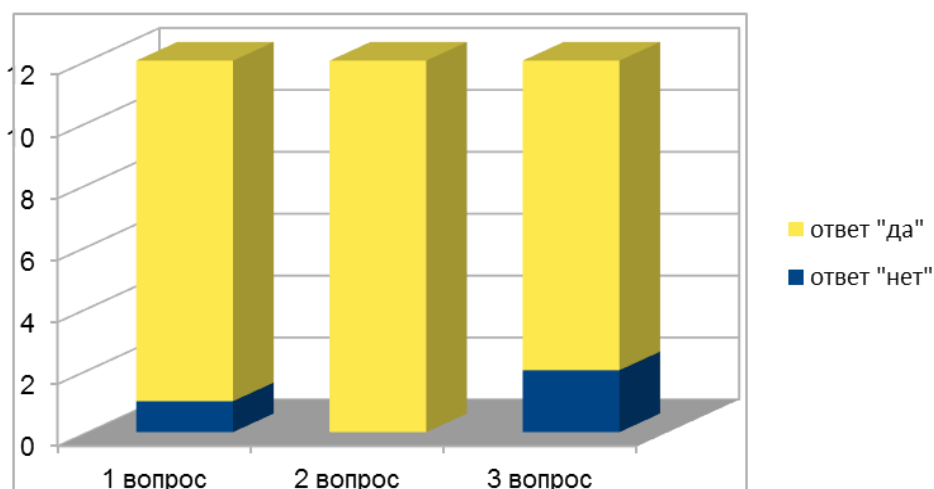
- более эффективному запоминанию грамматики, лексики иностранного языка;
- повышению качества знаний обучающихся, активизации их познавательной деятельности;
- усилению мотивации к изучению иностранного языка;
- достижению лучших результатов при подготовке учащихся к ОГЭ и ЕГЭ и организации дебатов;
- созданию проектов. С её помощью можно отобразить идеи для проекта, процесс работы над ним или как итог - результат проекта.

Отличными инструментами для создания интеллектуальных карт служат следующие онлайн-сервисы: **XMind, Dropmind, FreeMind, MindMeister**. На наш взгляд, создания ментальных карт на онлайн-платформе Cooogle является самым удобным сервисом для учителя иностранного языка. Затратив небольшое количество времени, преподаватель может структурировать любую тему урока и представить её учащимся в яркой и более доступной для них форме. Помимо этого, в данной программе нами была создана ментальная карта, которая была использована на уроке немецкого языка в 7 «а» классе Коломенского г.о. Выборку исследования составили 22 ученика. Исследование эффективности использования ментальных карт на уроках немецкого языка в процессе формирования навыков говорения показали, что обучающиеся первой группы выполнили задание лучше и **11 из 12 учеников** получили оценки «хорошо» и «отлично». Только один ученик получил оценку «удовлетворительно». Ученики из второй группы, которые выполняли аналогичное задание без использования ментальной карты, с неохотой отражали содержание текста. Высказывания строились не логично, не полно, не аргументировано. При ответе нами было замечено большое количество необоснованных пауз, учащимся было значительно труднее рассказать текст. **Лишь 5 из 10 учеников** второй группы передали содержание текста на «хорошо» и «отлично». 5 человек справились с заданием на «удовлетворительно». Проведя анкетирование, мы получили следующие результаты:

На первый вопрос: «Понравилось ли тебе работать с ментальной картой?» **11 из 12 учащихся** дали утвердительный ответ, это доказывает, что использование ментальной карты вызывало интерес учащихся.

При ответе на вопрос, связанный с отражением содержания текста с помощью ментальной карты, **12 из 12 опрошенных** признались, что с помощью неё им было проще выучить материал.

Помимо этого, **10 из 12 учеников** хотели бы, чтобы в дальнейшем учитель иностранного языка использовал данный метод на уроках. Двое учеников испытали затруднения при ответе на данный вопрос.



Таким образом, фрагмент урока с использованием интеллект-карт наглядно показывает их положительный эффект при формировании навыка говорения на немецком языке у учащихся.

Таким образом, исходя из всего вышесказанного, можно полагать, что использование интеллектуальных карт на уроках иностранного языка способствует усилению эффективности усвоения информации в процессе формирования навыка говорения. Сфера использования ментальных карт на уроках немецкого языка довольно обширна. С её помощью учитель сможет облегчить учащимся понимание любой даже самой сложной темы, добиться лучшего запоминания лексики и грамматических правил. Более того, использовать интеллектуальные карты учитель может и для проектной деятельности, при подготовке к экзаменам, а также при организации дебатов. Немаловажным преимуществом является то, что ментальные карты станут хорошим помощником не только при организации классной работы, но и могут применяться учащимися для детализации различных аспектов обучения при самостоятельном разборе учебного материала дома.

Список литературы:

1. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения ИЯ / Н.Д. Гальскова. - М: "Аркти-Гласа", 2000. - 328 с.
2. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика / Н.Д.Гальскова, Н.И. Гез. - М.: "Академия", 2004. - 336 с.
3. Елухина, Н.В. Преодоление основных трудностей понимания иноязычной речи на слух как условие формирования способности устно общаться / Н.В. Елухина // ИЯШ -1996. - № 4. С. 15-18.
4. Пучкова, А. И. Из опыта формирования лексического навыка у школьников // Иностранные языки в школе. - 2014. - N 2. - С. 38-44.

Интернет-ресурсы:

1. <http://www.mind-map.ru/?s=33> Шепунов С.А. - Как рисовать карты

Косолапова А.П.

г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет

ЗАИМСТВОВАНИЯ ИЗ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

На данный момент английский язык является языком-посредником для международного общения по всему миру. На протяжении многих веков он впитывал в себя лексику других языков, которая ассимилировалась под английский язык. Очевидный факт, что английский язык больше, чем любой другой язык подвергается пополнению словарного запаса с помощью такого способа, как заимствование.

С XVI века у европейцев обострилось внимание к восточноазиатским странам, Китай не был исключением из этого списка. Первым толчком в языковом обмене является взаимодействие в торговой сфере между двумя странами.

Считается, что прямых восточных заимствований в английских словарях очень мало. В основном все они касаются исторических фигур, торговли и важных событий в истории Китая. Китайский язык занимает одиннадцатое место по количеству заимствований в английском языке. Если рассматривать количественные характеристики, то цифры существенны малы по сравнению с другими языками. Это связано с тем, что характерными чертами китайского языка является иероглифика и тоновое произношение, что затрудняет его понимание без базовых знаний этого языка.

Помимо иероглифической письменности в китайском языке существует так называемый пиньинь. Это своеобразная транскрипция иероглифов, которая используется и носителями языка, и всеми изучающими китайский язык. Говоря о заимствованиях из китайского языка, мы подразумеваем именно пиньинь, а не сами иероглифы.

Стоит отметить, что роль Китая в мире стремительно растет. Китайский язык становится одним из самых востребованных языков в мире, догоняя английский язык. Благодаря тесному сотрудничеству между Китаем и другими странами в современный английский язык все больше и больше проникает заимствований из китайского языка. Тем самым можно сказать, что в будущем английский язык пополнится огромным количеством «иероглифов». Таким образом, можно отметить, что актуальность исследования обосновывается эти фактором.

Освоение заимствованной лексики идет в основном по пути ассимиляции к нормам заимствующего языка. Однако, некоторые иноязычные черты могут сохраняться в слове длительное время, что способствует выделению

определенных критериев для отнесения слова к заимствующему элементу: произношение, графическое оформление, морфологическая структура, грамматические формы, лексическое значение.

Количество китайских заимствований, зафиксированных Большим Оксфордским словарем английского языка, насчитывается в 259 слов [6]. Как и любые другие заимствования, все китайские заимствования адаптируются в языке-реципиенте в соответствии с нормами английского языка.

Исходя из того, что китайский язык имеет тоновое произношение и не принадлежит к языкам индоевропейской семьи, то трудно подобрать какой-либо подходящий эквивалент в языке, что вызывает необходимость прямых фонетических и графических заимствований. В соответствии с тем, что все китайские слова написаны латиницей, то считается, что они уже частично ассимилированы в графическом и фонетическом аспекте. В ходе своего развития в английском языке многие слова имели более, чем один вариант написания и произношения, которые со временем исчезли.

Рассмотрим на примере слова *litchi* ['li:ʃi:] — *фрукт, похожий на большую ягоду с жесткой кожурой и нежной сладкой мякотью*. Первой формой, появившейся в 1588 году, является *Lechias* в переводе книги Мендозы «История Китая». В 1697 году появляется форма *lichea* в книге Дампьера «Путешествие», в 1727 году - *letchee* в работе А. Гамильтона, в XVIII-XIX веках - *lichee*, в XIX веке - *le che*, *leecha*, в XVIII веке – *litchi* [6].

Периоды проникновения заимствований также являются важным критерием ассимиляции. Например, часто употребляемая лексика, заимствованная недавно, чаще всего будет произноситься на английский манер. Однако ранние заимствования, в основном, сохраняют свои первоначальные черты или же имеют несколько произносительных и графических вариантов. Постепенно отмирают избыточные варианты, графический облик слова старается прийти в соответствие с его фонетическим обликом.

Что касается грамматической ассимиляции, то она состоит из двух аспектов: морфологической адаптации и словообразовательной характеристики. Употребление определенного артикля или окончания -s во множественном числе зависит индивидуально от слова. По статистике большинство слов были ассимилированы в грамматическом аспекте. 111 существительных образуют форму множественного числа в соответствии с правилом английского языка, однако оставшиеся существительные не употребляются в контекстах, требующих множественного числа. 120 существительных оформляются определенным артиклем, 28 из них сразу же начали использоваться с артиклем. Для образования производных от китайских заимствований, в основном, используются такие способы, как конверсия и суффиксация.

Семантическая ассимиляция продвигается очень медленно. В основном китайские заимствования приходят в английский язык обычно только с одним значением. Тем не менее, существуют исключения, приходящие с одним или в редких случаях тремя значениями. Некоторые слова смогла развить свои

значения, уже находясь в английском языке. Например, такие слова, как Peking - Пекин, nankeen - Нанкин, shanghai – Шанхай и tea - чай. Эти китайские слова подверглись обычным семантическим сдвигам, свойственным заимствованиям, то есть приобрели несколько различных значений за время своего функционирования в английском языке [1, с. 218].

Таким образом, многие слова из китайского языка прочно вошли в систему английского языка и не воспринимаются как заимствованные. Иноязычное происхождение большинства слов легко обнаруживается. Вливание в язык данных единиц происходило в период развитой письменности, что повлияло на сохранение звуковой оболочки слова.

Список литературы:

1. Амосова Н.Н. Этимологические основы словарного состава современного английского языка. М.: URSS, 2010. – С. 218.
2. Володарская Э.Ф. Лингвистическое заимствование как отражение межкультурных взаимодействий // Международная научная конференция «Язык и культура». М.: Изд-во ИИЯЗ 14-17 сен., 2001б. - С. 13.
3. Дахокова М.Г. К проблеме иноязычных заимствований: Обзор научной литературы // Актуальные вопросы английской филологии. — М.: Пятигорск, 1997. - С. 44-54.
4. Крысин Л.П. К определению терминов «заимствование» и «заимствованное слово» // Развитие лексики современного русского языка. М.: Наука, 2000. — С. 104-116.
5. Сладковский М.И. Китай и Англия [Электронный ресурс]. М.: Наука, 1980. — С. 252. Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru> (27.02.2002).
6. Online Etymology Dictionary. URL: <https://www.etymonline.com/>

Красикова Н.Б.

г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В связи с происходящей в последние десятилетия глобализацией, особое значение приобрело обучение иностранному языку в школе как приобретение базовых знаний и умений, требующихся для успешной межкультурной коммуникации. В связи с реформацией системы образования во всех развитых странах, в настоящее время ученик становится центральной фигурой образовательного процесса, который за время обучения должен научиться самостоятельно принимать решения, совершенствовать свои знания и умения, а также уметь самостоятельно работать с информацией. Данная модернизация образовательного процесса неизбежно влечет за собой поиск новых,

подходящих к требованиям времени, подходов к обучению иностранным языкам. Результатом обучения, помимо практического овладения иностранным языком, является всестороннее развитие обучающегося как личности, способной не только участвовать в межкультурной коммуникации, но и уметь оригинально решать возникающие перед ним проблемы, а также прилагать усилия к самосовершенствованию. Одним из наиболее отвечающих современным требованиям педагогических технологий является метод проектов.

Согласно определению и интерпретации Е.С.Полат, метод проектов «предполагает определенную совокупность учебно-познавательных приемов и действий обучаемых, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных познавательных действий с обязательной презентацией этих результатов» [3]. Из данного определения, мы можем заключить, что метод проектов способствует развитию познавательных навыков учащихся, развивает их исследовательские умения, а также учит их самостоятельно конструировать свои знания, что делает этот метод наиболее подходящим для использования в современном образовательном процессе.

Поскольку целью обучения иностранному языку на среднем этапе (5-9 классы) является достижение обучающимися коммуникативной компетенции, достаточной для обеспечения необходимого, предписанного школьной программой уровня грамотности, то можно сделать вывод, что цель использования метода проектов в образовательном процессе раскрывается в единстве взаимосвязи между воспитательным, образовательным, развивающим и практическим компонентами.

Для апробации был составлен план этапов работы над проектной деятельностью в МБОУ СОШ № 10, в 8 «А» классе по теме «Environmental issues», предусмотренного программой по УМК Spotlight 8 авторов Ю.Е. Ваулиной, Д. Дули и др. Данная тема предполагает связь не только с английским языком, но и с географией и биологией, что способствует расширению кругозора учащихся, формированию у них целостного восприятия окружающего мира и выполнить такую воспитательную задачу как формирование уважительного отношения к окружающей среде.

Главным и наиболее значимым элементом в осуществлении в образовательном процессе проектной деятельности является предварительная работа самого учителя по проекту. Так, при разработке плана этапов работы по нашей проектной деятельности основной целью было создать необычную проблемную ситуацию, которая, заинтересовав обучающихся, стимулировала бы их на выполнение заданий по проекту. В проекте «Environmental issues» проблемная ситуация звучала следующим образом: «What can we do to protect environment?» и сопровождалась наглядными картинками, с экологическими проблемами, существующими в Московской области.

Важным шагом на этапе подготовки к проекту является подбор учителем важных или интересных источников информации, обработка отобранного материала и предоставление собранных материалов обучающимся. Наиболее

удобным способом, как показал опыт, является создание электронной папки, к примеру, на облачном сервере, по типу Яндекс.Диск, или Hotlist, доступ к которым будет у учителя и всех обучающихся. Учащимся сейчас гораздо проще воспринимать информацию с электронных источников, как с наиболее прогрессивных и уже привычных для них. Возможность включить в электронные папки аудио-, видеозаписи, картинки и другой интересный наглядный материал является огромным плюсом, способствующем повышению мотивации и заинтересованности учащихся.

Непосредственно сами обучающиеся также должны пройти определенную подготовку к проектной деятельности, причем в приоритете стоит не только изучение необходимой лексики и группового обсуждения близкой темы.

Для подготовки обучающихся к продуктивной работе над проектом необходимо:

- Сформировать у обучающихся представление о том, что такое проектная деятельность;
- Проверить готовность обучающихся работать в группах, сотрудничать друг с другом;
- Сформировать у обучающихся умение выявлять проблемы, проблемные задачи;
- Сформировать у обучающихся умение участвовать в дискуссии, давать аргументированные ответы;
- Проверить наличие у обучающихся базовых знаний по заданной тематике (знание необходимых слов на иностранном языке; умение отвечать на вопросы на иностранном языке и т.п.) [2].

Этап ознакомления с новым материалом происходил под контролем и руководством учителя. Для введения лексического материала по теме «Environmental issues» использовались предметные картинки, аудиозаписи и тематический текст. На данном этапе важным было убедиться в том, что всеми учащимися был понят новый материал и можно переходить к стадии формирования навыков.

На стадии формирования навыков обучающиеся продолжали многократно встречать пройденный учебный материал, воспринимать его с помощью зрительного, слухового и речедвигательного анализатора, что обеспечило удержание нового материала в памяти учащихся [1].

На стадии совершенствования навыков учебный процесс был организован для тренировки учебного материала с целью его усвоения в различных условиях. Были использованы такие задания как: составление высказываний по опорам, составление диалога, конструирование диалога из заданных реплик, завершение рассказов.

На этапе творческого применения материала изучаемый язык использовался как средство общения, то есть на уроке создавалась естественная языковая среда, формирующая потребность в использовании изученного материала для общения и обсуждения. Очень важно было на практике показать

обучающимся, что они могут говорить на важные темы не только на родном, но и на иностранном языке. На этом этапе учащиеся представляли результаты своей проектной деятельности, обсуждали работы своих одноклассников.

При выставлении оценки необходимо было оценить групповую работу, творчество, уровень речевых умений, умение работать с различными источниками информации, умение отвечать на вопросы и др. Обучающиеся должны были суметь пояснить каждый аспект своей проектной деятельности, поэтому для качественной оценки заранее была разработана система критериев, по которым и оценивались проектные работы.

Апробация разработанного поэтапного плана проектной деятельности на практике в МБОУ СОШ №10 позволяет сделать вывод об эффективности данной педагогической технологии, а также доказывает несомненную методическую перспективу применения данной технологии на среднем этапе обучения иностранному языку.

Как следствие, мы можем заключить, что метод проектов может стать одним из эффективных и продуктивных способов формирования и развития личности обучающихся, навыков ориентирования в различных источниках информации, способности принимать нестандартные решения, а также данный метод может раскрыть интеллектуальный и творческий потенциал обучающихся.

Список литературы:

1. Барменкова О.И. Роль метода проектов в формировании личностных и метапредметных результатов средствами иностранного языка // Эксперимент и инновации в школе. 2011. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-metoda-proektov-v-formirovanii-lichnostnyh-i-metapredmetnyh-rezultatov-sredstvami-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 14.01.2020)
2. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов педагогических вузов. - М.: АРКТИ, 2005
3. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 272 с.

***Krasovskaya K.
Mogilev, Mogilev State A. Kuleshov University)***

LANGUAGE MEANS OF EXPRESSING THE CATEGORY OF SUBJECTIVE MODALITY IN THE ARTICLES OF BELARUSSIAN AND ENGLISH-LANGUAGE NEWSPAPERS

The formation of the anthropocentric paradigm of scientific knowledge has led to a reversal of linguistic problems in the direction of the person as a language

personality. At present many linguists focus their research on text, since it is a product of human speech activity [5]. The driving force of language dynamics is the language personality, which is able, based on the General language system, to form its own system of reflection of the world. It results, on the one hand, in the language reflecting of the objective reality, and on the other hand, expressing the subjective world of the speaker, his direct attitude to the described, i.e. subjective modality.

As a result various linguistic studies reached the conclusion that the semantics of the sentence has a heterogeneous character, i.e. it contains two types of meanings – objective and subjective. For the first time, this was noticed and substantiated by an outstanding Swiss linguist Charles Bally, who called the modus (subjective component) "the soul of the sentence" [1, p. 44].

As a text category, the subjective modality was indicated by I. Galperin in 1981. According I. Galperin it has a number of features: objective in nature; in the text it is not grammatical, but functional-semantic in nature; manifests itself unevenly in different fragments of the text and it is expressed through the characteristics of heroes, etc. [3, p. 113-124]. Subjective modality is not an absolutely independent category. Its formation is largely influenced by certain extralinguistic factors (the object of the description, the author's personality and his perception of the world, etc.) [2].

After I. Galperin defined the concept of the category of subjective modality and clearly differentiated it into objective and subjective, scientists' opinions on this issue were divided. This study is based on the opinions of the group of linguists who claim that the category of modality should be divided into two components – objective and subjective. Objective modality is a mandatory feature of any sentence, while subjective modality is a non-permanent feature of a sentence and forms a second modal layer. Moreover, the semantic scope of the subjective modality is much wider than the semantic scope of the objective one.

As a further step in studying the category of modality in the textual aspect, the identification of the author as the subject of the text and the introduction of the terms "authorial" and "author's image" can be considered. The concept of "author's image" differs significantly in different styles and genres. Considering the journalistic style, it is not the image of the author that is important, but the author as a person, his views, and public position. In fiction, the narrator and the author are not fundamentally identical, while in journalism there are no intermediary links between the author and the text [4].

In our study, all the language means we have found and analyzed are divided into 3 large groups. The classification is based on the belonging of specific language tools to different levels of language. The actual material of the research is 50 articles on socio-political topics selected from two Belarusian (Republican Newspapers "Звязда" and "Настаўніцкая") and three English newspapers (a daily national newspaper "The Times", a daily middle-market tabloid newspaper "The Daily Mail", tabloid newspaper "The Sun"). The following results were obtained:

The first group includes language means of the morphological level of the language. The list of tools of this level is quite wide, and the set of language means used by English publicists differs slightly from those used by Belarusian authors.

Let's take modal verbs as an example. We can observe a bright contrast in choosing this means of expressing subjective modality, since modal verbs are very widely used by English authors and very rarely by Belarusian ones. And this is natural, if we take into account the difference in the language structure of these languages, Belarusian authors prefer other language means, since the use of modal verbs is not typical for the Belarusian language, but it is very typical for English, for example: "Surely, we should work together for whatever we decide democratically." ["Daily Mail" Friday December 8, 2017], «..., проста **нельга** не ўспомніць, якімі імёнамі ўзнагароджвалі дзяцей у рэвалюцыйным экстазе.» [«Звязда» № 216 9 ноября 2017г.]. The frequency of use of modal verbs by English publicists is 185 cases or 68.8% of the total number of morphological means. In Belarusian articles, these figures are very different and make up 15 and 13.5% respectively.

Other means of morphological level were also allocated (the degree of comparison of adjectives and adverbs, pronouns of the 1st person, the future tense form of the verb, the imperative mood of the verb, interjections, particles), but the difference in the use of these means is not so significant.

The next part of our research is dedicated to the means of lexical level of the language, which are the record holders in terms of frequency of use by both English-speaking and Belarusian-speaking authors. We have identified the following lexical tools: emotional-evaluative vocabulary, stable expressions, comparisons, modal words and constructions.

The most frequently used means of this level, which is quite logical, is emotional and evaluative vocabulary. In this group we have identified the verbs, nouns, adjectives, and adverbs, which carry the emotional or evaluative meaning, for example: extraordinary, neophyte, to fall off, enormous (risk), best-in-class, challenge, to snap up, fiasco, to be tropped, to let (these people) down, horrific, cruel, the best roll-of-the-dice (candidate), прыдзірліва, прымушаць, эпажана, сярдэчна, шэдэўр, прарвацца, згубіць, карысны, шчодро абдарыць and others.

As a result 404 cases of using emotional-evaluative lexical units have been found in the Belarusian articles, which is 76.5% of the total number of lexical means. In the texts of the English newspapers we have identified 669 cases, which is 84 % of the total.

Finally the language means of expressing the subjective modality of the syntactic level have been identified. We attributed to this language level the following means: syntactic phraseological units and constructions, introductory words and constructions, rhetorical questions, question-answer constructions, exclamations, inversion and conjunctions. Introductory words and constructions turned to be the most frequently used syntactic means of expressing the category of subjective modality both in Belarusian-language (61 cases and 22.9% of the total number of syntactic tools) and English-language articles (43 and 36.4%,

respectively). Introductory constructions help to prepare the reader for further information, help to indicate whether the author is sure of his words or not and also help to arrange thoughts in the correct order to have a faster and more significant impact on the addressee.

During the research we came to the conclusion that the English addresser is more open and set to establish a contact with the addressee, and therefore the English-language articles are characterized by a high level of expression of subjective modality. In these articles we can clearly observe "the presence" of the author. The situation is quite different when we consider the Belarusian authors. In English-language articles we observe many cases of using lexical units with a sharp direct negative meaning, i.e. it is easier for an English author to say directly than to hide his opinion and put a hidden meaning in his words, for example: "It's such a pity. The rest of the ensemble is terrific" ["The Times" Friday December 8, 2017], "It seems to me we have become a very selfish nation, pursuing the philosophy that says: 'Regardless of what you want, I will do all I am able to turn the result in my favor'" ["Daily Mail" Friday December 8, 2017]. In most cases, the Belarusian author tries to hide his opinion using comparisons, stable expressions, rhetorical questions and other means, for example: «Час не стаў больш лагодным. **Можна, гэта значыць, што пара змяніцца нам самім? Вядома ж, чужога браць не будзем. Але больш дакладна акрэсліць межы свайго **не зашкодзіла б****» [«Звязда» № 205 24 октября 2017г.].

To sum up we came to the conclusion that subjective modality is an important and integral component of the sentence. This category is actively used in the newspaper discourse, which is quite understandable, since the main goal of the newspaper discourse is to influence the reader, inspire him with any opinions and direct reader's thoughts in the direction the author wants them to (or simply manipulate), and the set of language means required to fulfill author's goals is constantly being updated and improved.

References:

1. Балли, Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка / Ш. Балли. – М. : Изд-во иностранной литературы, 1955. – 416 с.
2. Бочкова, О.С. Модальность как фактор формирования текста / О.С. Бочкова // Теория и практика общественного развития. Сер. Филология. – 2007. – № 1. – С. 169–170.
3. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – 4-е изд., стереотипное. – М. : КомКнига, 2006. – 144 с.
4. Горбунова, Е.Т. Языковые средства выражения авторской модальности в древненовгородских письмах на бересте : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Е.Т. Горбунова ; ФГБОУ ВПО Тольят. гос. ун-т. – Тольятти, 2012. – 25 с.
5. Радчук, О. Корреляция понятий *языковая личность, образ автора и модальность* в художественном тексте / О. Радчук // Научный вестник кафедры ЮНЕСКО Киев. нац. лингв. ун-та. Сер. Филология – Педагогика – Психология. – 2013. – № 26. – С. 140–143.

РОЛЬ ЛИЧНЫХ ИМЕН СОБСТВЕННЫХ В ПОПОЛНЕНИИ СЛОВАРНОГО СОСТАВА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Лексика любого языка, в том числе и английского, имеет ряд источников, оперируя которыми она обогащается новыми словами. И одним из таких источников расширения и пополнения словарного состава языка являются личные имена собственные.

Обогащение лексики английского языка за счет личных имен собственных происходит в результате перехода антропонимов из разряда имен собственных в разряд имен нарицательных. В результате такого перехода образуется новая лексическая единица – э́поним, представляющая собой по отношению к исходному имени собственному (ониму) - омоним.

Следует отметить, что значение термина «э́поним» не однозначно. Оно с течением времени претерпело семантическое изменение. Первичное значение термина «э́поним (от греческого «Ἐπωνυμος» - дающий (давший) чему-либо своё имя) - лицо, от имени которого было произведено название народа, местности и т.п.» восходит к ранней истории [1, с.528]; [17, с.318]. Так, еще в древнем Египте по имени бога, царя, героя называли города, племена, территории.

Данное значение рассматриваемой лексической единицы «э́поним» сохраняется примерно до 60-х годов прошлого века. В современной науке э́поним – это не личное имя индивида, давшее название какому-либо объекту или процессу и перешедшее в имя нарицательное, а сам объект или процесс, на который перешло личное имя – имя божества, героя или реальной личности. В то же время лингвистический термин «э́понимия» означает «образование новых слов на основе имен собственных» [13, с.716].

Проблема перехода имени собственного в имя нарицательное изучалась и изучается многими отечественными лингвистами, такими как М.Г. Блау, Д.И. Ермолович, С.Б. Королева, О.А. Леонович, В.М. Лейчик и многими другими. Все они сходятся во мнении, что в английском языке постоянно идет обмен между именами собственными и нарицательными. А. В. Суперанская в своей работе отмечает, что переход в разряд имен нарицательных потенциально свойственен всем широко известным личным именам [14, с.130].

Анализ языкового материала, полученного методом сплошной выборки из лексикографических изданий, публицистической и художественной литературы позволил выделить из множества э́понимов, функционирующих в английском языке, э́понимы британского происхождения, и поделить их на две группы: 1). Э́понимы, происходящие от фамильных имен конкретных,

реально существовавших личностей; 2). Эпонимы, восходящие к фамильным именам литературных героев. Остановимся подробнее на каждой из этих групп.

Эпонимы, происходящие от фамильных имен конкретных, реально существовавших личностей. В ходе исследования языкового материала было отмечено, что среди эпонимов британского происхождения, образованных от личных имен реально существовавших людей много слов, относящихся к общеупотребительной лексике. Большинство из них образованы безаффиксным способом, путем метонимического переноса. Имя человека просто перешло на его изделие, изобретение, открытие и т.д. Например: английский промышленник, зачинатель производства в Великобритании высококачественной бумаги James Whatman – бумага для рисования и черчения тушью *whatman*. Британский политический деятель, заядлый картежник John Montagu, earl of Sandwich – бутерброд из двух сложенных вместе ломтиков хлеба и какой-либо начинки между ними *sandwich*.

Вместе с тем, следует отметить и распространенность собственных имен в научной терминологии. Фамильные имена являются отличным резервом для создания терминов и номенклатурных слов. С их помощью достигается «конкретизация и уточнение более общих понятий и положений» [14, с.176].

В случае образования от личных собственных имён новых терминов и номенклатурных слов мы сталкиваемся как с суффиксальными образованиями, так и со случаями безаффиксального перехода личного имени собственного в термины и номенклатурные слова. Примерами суффиксального словообразования могут служить: болезнь *Daltonism* (дальтонизм) - от фамилии английского химика и физика Джона Дальтона (John Dalton). Растение *Tradescantia* (традесканция) - от фамилии английского натуралиста Джона Традесканта (John Tradescant (the elder)). Примеры безаффиксального перехода фамильного имени в термины и номенклатурные слова: один из универсальных языков программирования *Ada* - по имени английского математика Ады Лавлейс (Ada Lovelace). Рыба семейства пецилиевых *Guppy* (гуппи) – по фамилии английского натуралиста Роберта Джона Лечмера Гуппи (Robert John Lechmere Guppy).

Много эпонимов обнаружилось и среди названий географических объектов. В качестве примеров можно назвать: Штат *Pennsylvania* (Пенсильвания) на северо-востоке США – от фамилии английского политического деятеля Уильяма Пенна (William Penn, Jr). *Victoria* (Виктория) - более 10 географических объектов названы в честь английской королевы Соединённого Королевства Великобритании и Ирландии Виктории.

В ходе исследования интересующей нас проблемы нами наблюдался и процесс субстантивации, когда при переходе личного имени собственного в разряд имен нарицательных, оно перестало быть существительным и изменило свою парадигму на парадигму другой части речи. Так, например, от фамилии отставного капитана британской армии Чарльза Каннингэма Бойкотта (Charles Cunningham Boycott) был образован глагол *to boycott* (бойкотировать).

Нельзя не отметить и тот факт, что имена собственные, исторически восходящее к имени определенного лица, принимают активное участие и в образовании английских идиом. Во фразеологических единицах, содержащих реальную антропонимику, связанную с именами выдающихся людей своего времени, очень хорошо прослеживается тесная связь фразеологии с историей, культурой и традициями британцев. Правда, многие фразеологизмы данного типа связаны с фактами давно минувших дней, поэтому мотивация имени собственного (и всей идиомы) несколько стерлась и может быть восстановлена только путем этимологического анализа. Так, когда англичане употребляют выражение *Hobson's choice* (вынужденный выбор или отсутствие какого-либо выбора), большинство из них зачастую наверняка не знают, что Hobson — фамилия реально существовавшего владельца конюшни, который не давал своим клиентам права выбора лошади. А употребляя выражение *before you can say Jack Robinson* (немедленно, моментально), вряд ли они вспомнят Джека Робинсона (Jack Robinson), младшего Секретаря Казначейства в период с 1770 до 1782 года, который был настоящим мастером быстро и легко решать поставленные перед ним задачи [2, с.107].

Рассматривая процесс образования эпонимов в исторической перспективе, следует сказать, что это явление, обнаруживаемое на разных этапах развития языка, наиболее полно проявляется в 19 веке. Однако оно также сохраняет свою активность и актуальность и в настоящее время. Например: основой эпонимов – неологизмов послужило имя британского премьера Тони Блэра (Tony Blair): Blairism, Blairist, Blairite, Blairification - экономическая и политическая программа, проводимая им в жизнь.

Эпонимы, восходящие к фамильным именам литературных героев. Вклад английской литературы в создание имен, развивших впоследствии нарицательные значения, огромен. Здесь отмечен следующий вид перехода: имя героя, носителя запоминающихся черт характера – имя-образ (фигуральное применение собственного имени для обозначения лица, наделенного свойствами прототипа). Рассмотрим наиболее яркие примеры.

Нарицательными стали имена многих героев произведений английского драматурга и поэта Уильяма Шекспира (William Shakespeare), например: *Hamlet* (Гамлет) - человек, всегда во всём сомневающийся, погруженный в размышления, неспособный действовать быстро и решительно. *Othello* (Отелло) – символ ревности, ревнивец. *Romeo and Juliet* (Ромео и Джульетта) - юная пара влюблённых.

Также нарицательными стали имена героев произведений и многих других авторов: *Sherlock Holmes* (Шерлок Холмс) - находчивый сыщик. По имени знаменитого сыщика, героя повестей и рассказов английского писателя Артура Конан-Дойла (Arthur Conan Doyle); *Gulliver* (Гулливвер) - высокорослый человек. По имени героя произведения Джонатана Свифта (Jonathan Swift) «Путешествия Гулливера, сначала хирурга, а потом капитана нескольких кораблей».

В.С. Виноградов удачно назвал эту группу «крылатых имен» «аллюзивными именами», которые «у носителей языка ассоциируются с определенным словом, героем из фольклорных, литературных... источников» [4, с.72].

Таким образом, анализ языкового материала показал, что в лексическом фонде английского языка содержится значительное количество эпонимов, личные имена собственные вносят существенный вклад в обогащение его словарного состава. Эпонимы являются неотъемлемой частью языковой картины мира в определенной сфере общения и выполняют заместительную номинативную функцию как в технической и научной терминологии, так и в других сферах употребления. Кроме лингвистической составляющей, эпонимы интересны тем, что при их изучении узнаешь много интересных фактов из истории британской культуры разных эпох, изучаешь судьбы различных людей.

Список литературы:

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – М.: Рипол Классик, 2013. – 608 с.
2. Блау М.Г. Судьба эпонимов. 300 историй происхождения слов: словарь-справочник. М: ЭНАС, 2010. – 272 с.
3. Введенская Л.А., Колесников Н.П. От собственных имён к нарицательным. – М.: Просвещение, 1999. 244 с.
4. Виноградов В.С. Лексические вопросы перевода художественной прозы. М.: Издательство МГУ, 1978. – 174 с.
5. Ермолович Д.И. Англо-русский иллюстрированный словарь персоналий. М.: Р. Валент, 2012. – 356 с.
6. Ермолович Д.И. Имена собственные на стыке языков и культур. М.: Р. Валент, 2001. – 200 с.
7. Леонович О.А. В мире английских имен. Учебное пособие по лексикологии / 2-е изд., исправленное и дополненное М.: АСТ, 2002. – 160 с.
8. Леонович О.А. Краткий словарь английских прозвищ. – М.: Высшая школа, 2007. – 184с.
9. Лейчик В.М. Люди и слова: как рождаются и живут слова в русском языке. отв. ред. Г.В. Степанов. — Изд. 2-е, испр. и доп. — М.: ЛИБРОКОМ, 2009. – 211 с.
10. Лейчик В.М. Обсуждение проблем эпонимии в современной науке // В сборнике: «Язык и право: актуальные проблемы взаимодействия», 2011. – с. 134-142.
11. Подольская Н.В. Словарь ономастической терминологии. — М.: Наука, 1978 – 200 с.
12. Рязанцев В.Д. Словарь эпонимов: имена собственные, перешедшие в названия; образование терминов и понятий; происхождение имён нарицательных; слова, употребляемые в переносном смысле. М.: Современник, 1998. – 285 с.

13. Стариченок В. Д. Большой лингвистический словарь / В. Д. Стариченок. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2008. – 812 с.
14. Суперанская А. В. Общая теория имени собственного — Изд. 4-е. М.: ЛИБРОКОМ, 2012. – 368 с.
15. Трофимова З.С. Словарь новых слов и значений в английском языке. М.: Павлин, 1993. – 304с.
16. Freeman M.S. A New Dictionary of Eponyms. NY: Oxford University Press, 1997. – 297 p.
17. Webster's encyclopedic unabridged dictionary of the English language. - Updated rev. deluxe ed. - New York: Gramercy books, 1988. – 945p.

Кузнецов А.Д.

г. Казань, Казанский (Приволжский) федеральный университет

СПЕЦИФИКА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЗАИМСТВОВАНИЙ ВО ФРАНКОЯЗЫЧНОМ КИНОДИСКУРСЕ

Как известно, язык представляет собой живую, постоянно развивающуюся и претерпевающую различные изменения, систему. Следует подчеркнуть, что изменения затрагивают те или иные уровни языка, при этом находят отражение в языковой системе в целом. Одним из ключевых факторов, способствующих определённым изменениям в языке, является интерференция языков и, в свою очередь, культур. Как известно, процесс заимствования иностранных слов – это один из основных способов развития и совершенствования современного языка. Являясь, в свою очередь, живым организмом, он своевременно, гибко и четко реагирует на потребности общества. Заимствования происходят за счёт различных коммуникативных связей и языковых контактов практически во всех социальных сферах. Речь идёт о таких сферах как политика, экономика, наука, спорт и культура. В результате взаимоотношений народов и государств прослеживается активный процесс заимствования иностранных слов и обогащения родного языка. Результат данного процесса представляет собой насыщение языков иноязычной лексикой. Данные изменения затрагивают не только устный и письменный дискурс, они также находят свое отражение в языке художественных произведений.

Процесс альтерации семантики, другими словами, заимствования лингвистических форм при переходе из системы одного языка в систему другого даёт возможности для абсолютного нового применения лингвистических форм в стилистических целях, что, в свою очередь, проявляется в языке художественных произведений в большей мере. Процесс заимствования представляет собой большой интерес для исследования, результаты которого в последствии могут поспособствовать осознанию

определённых процессов, которые происходят в языковой системе при ее непрерывном развитии и обогащении [Тер-Минасова 2008:102].

Целый ряд ученых посвятили свои исследования процессу заимствования иноязычной лексики и последующей ее адаптации в современном французском языке [Verdelhan-Bourgade 2011:3]. Один из ключевых процессов, способствующих определённым изменениям в языке и культуре – это интерференция языков [Ж. Багана 2004: 26]. Адаптация под реалии французского языка является главным признаком, отличающим заимствования от иностранных слов [Девкин 2001: 30]. Дело в том, что иностранные слова сохраняют следы своего иноязычного происхождения [Treppe M. 2009:67].

Актуальность нашего исследования определяется острой необходимостью изучения теоретических и научно-методологических положений об иноязычной лексике, пришедшей во французский язык из других языков. Существует потребность в определении морфологической и лексико-семантической адаптации данной лексики в современном французском языке на примере глубокого изучения кинодискурса Франции и последующего выявления аспектов употребления заимствований.

В процессе данного исследования для изучения заимствований нами был осуществлен многоступенчатый анализ с элементами сбора статистических данных, также был создан глоссарий заимствований, которые, с вою очередь, были зафиксированы нами в кинематографическом дискурсе Франции на примере двух фильмов *Fantômas contre Scotland Yard* (Фантомас против Скотланд-Ярда, 1967 г.) и *Intouchables* («1+1», 2011 г.).

Согласно проведенным исследованиям, наиболее часто используемыми заимствованиями в кинодискурсе Франции являются англицизмы-существительные. Они, в свою очередь, представляют собой самую обширную категорию среди англоязычных заимствований в целом, к ним относятся также большая часть неологизмов и ассимилированных заимствований [Коллегаева 2008: 12]. На примере фильма *Intouchables* наблюдаем англицизм в сцене с диалогом Филиппа и Дрисса в галерее. В реплике: «*Est-ce que tu peux me donner un feedback?*» (англ. feedback-ответная реакция). Также еще один яркий пример из той же картины. Филипп и Дрисс отправляются на Мазератти кататься по городу. И в реплике Дрисса упоминается: «*Come on, on va décoller!*» (англ. come on-давай, вперед). На примере картины *Fantômas contre Scotland Yard* имеем возможность наблюдать два англицизма в реплике комиссара Жюва, во время разговора с Шотландский лордом Эдуардом Мак-Рэшли по телефону : «*Yes, my Lord, on va plus risquer pour rien!*» (англ. yes-да, my Lord-мой господин). В этой же картине наблюдаем еще один яркий пример англицизма во время крика комиссара Жюва на своего помощника Мишеля Бертрана: «*C'est Fantômas! Jet'assure! Comme l'ont dit les Yankees*» (англ. Yankees-янки, американцы).

Во французском кинодискурсе англицизмы-существительные также употребляются в усеченном варианте, приобретая при этом категорию рода [Лотман 1973:10]. На примере картины *Intouchables* имеем возможность наблюдать англицизм в сцене, когда Дрисс должен отвезти Филиппа по делам,

Дрисс высказывается: «*Ah, je suis sûr que tu as le Rolls*» (англ. Rolls-Royce (марка автомобиля)). Также еще один яркий пример англицизма-существительного в усеченном варианте из той же картины. Одна из финальных сцен, когда Дрисс и Филипп сидят в кафе, перед встречей с девушкой Филиппа. Они ведут диалог о своих кулинарных предпочтениях. На вопрос Филиппа о том, что предпочитает Дрисс, он отвечает: «*Ah, franchement, j'aime le ice depuis mon enfance*» (англ. ice cream-мороженое). На примере фильма *Fantômas contre Scotland Yard* наблюдаем англицизм-существительное в усеченном варианте в сцене, когда Фантомас звонит комиссару Жюву: «*Bon voyage, Monsieur! A très bientôt. Cest le deal!*» (англ. deal-сделка, подразумевается фразеологизм англ. you got yourself a deal-дело в шляпе).

Проанализировав процесс адаптации иноязычной лексики в современном французском языке на примере глубокого изучения двух фильмов *Fantômas contre Scotland Yard* (Фантомас против Скотланд-Ярда, 1967 г.) и *Intouchables* («1+1», 2011 г.), приходим к выводу, что процесс альтерации семантики, другими словами, заимствования лингвистических форм при переходе из системы одного языка в систему другого дает возможности для абсолютного нового применения лингвистических форм в стилистических целях. Изучение прагматической функции иноязычных заимствований в кинематографическом дискурсе представляет большой научный интерес и имеет множество перспектив. Главным образом, более детальное изучение сложных взаимоотношений языковой реальности на семантику знака художественного произведения в условиях кинематографического дискурса – задача, которая стоит перед каждым, кто будет проводить исследования в данной сфере.

Говоря о практической значимости исследования следует подчеркнуть, что его результаты могут быть использованы для осуществления наиболее семантически детализированных переводов и дубляжа франкоязычного кинематографа, а также для дальнейшего углубленного изучения специфики функционирования заимствований в языковой системе в целом.

Список литературы:

1. Багана Ж. Языковая интерференция в условиях франко-конголезского билингвизма: Дисс. ... д-ра филологических наук. - Саратов, 2004. – 350 с.
2. Девкин В.Д. Обновление лексики // Лексика и лексикография: сборник научных трудов. Выпуск 12. М.: Институт языкознания РАН, 2001. – С. 29-39.
3. Колегаева, А.В. Особенности реализации языковых средств в кинематографическом дискурсе / А. В. Колегаева, О. Берендеева // Вестник КемГУ. Сер. «Филология». – 2008. – №2 – С. 144-146.
4. Лотман М. Ю. Семиотика кино и проблемы киноэстетики / М. Ю. Лотман – Таллин.: Ээсти Раамат, 1973. – 92 с.
5. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2008. – 264 с.
6. Treps M. Les mots migrants: Les tribulations du français en Europe. Paris: Seuil, 2009. – 368 p.

7. Verdelhan-Bourgade M. Procédés sémantiques et lexicaux en français branché. [Электронный ресурс] / Режим доступа: https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1991_num_90_1_6196, дата обращения 15.02.2020.

Куликова Ю.А.

г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет

МЕСТО И РОЛЬ ПЕРЕВОДА НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Перевод являлся важной частью обучения иностранному языку в течение долгого периода времени. С появлением и затем полным преобладанием коммуникативных методик обучения иностранному языку, перевод был предан забвению, наряду с другими «традиционными» методами и приемами обучения, такими как диктант, чтение вслух и тренировочные упражнения. Этому было вполне понятное объяснение: студенты, помимо «зазубривания» целых страниц текста и новых слов, должны были дословно переводить эти тексты. Неудивительно, что новые методики пытались вытеснить перевод из процесса обучения, исключив, тем самым, очевидные проблемы, связанные с ним. Кроме того, коммуникативные методики избегали использовать на занятиях иностранного языка родной язык для объяснения новых правил и предметов.

В средней общеобразовательной школе перевод иноязычного текста на родной язык является как средством обучения иностранному языку, так и его целью. Большое количество заданий в современных учебниках по иностранному языку посвящено переводу текста или предложений. Многие задания просто невозможно выполнить без предварительного перевода, даже если перевод сам по себе не является частью задания. Восприятие и понимание иноязычного текста не мыслится без перевода, который следует рассматривать как основное средство развития понимания.

Рассмотрим отрицательные моменты перевода в качестве средства обучения иностранному языку.

Перевод учит студентов о языке, а не тому, как им пользоваться. Он не помогает студентам развивать коммуникативные навыки. Перевод стимулирует студентов использовать свой родной язык на занятиях по иностранному языку, в то время как целью современного обучения является исключение родного языка из процесса обучения иностранному языку. Умения и навыки перевода могут подойти не всем категориям студентов. Возможно, перевод прекрасно подойдет студентам с аналитическим складом ума или студентам, предпочитающим вербально-языковые стратегии обучения. Но перевод будет неприемлемой методикой обучения для младших школьников или для студентов с низкой языковой подготовкой. Студенты могут не увидеть ценность перевода как вида деятельности, который поможет им выучить

иностранный язык. Наоборот, они будут относиться к нему как к узкоспециализированной и трудной деятельности, так как, выполняя перевод необходимо принимать во внимание не только значение слов, но и ряд других аспектов, включая формообразование, грамматику, стиль, идиоматические выражения.

Теперь рассмотрим отрицательные стороны, с которыми сталкиваются преподаватели, используя на занятиях перевод как средство обучения иностранному языку.

Перевод как эффективный вид учебной деятельности довольно сложно организовывать и процесс подготовки упражнений по переводу занимает много времени. Преподаватели иностранного языка должны в совершенстве владеть как родным, так и иностранным языками, а также знать культуру родного и иностранного языков. Без этих знаний перевод может создать больше проблем, чем пользы. Такой уровень компетентности практически невозможен в многоязычной аудитории. Выполняя перевод на занятиях по иностранному языку, преподаватель использует родной язык, что, в свою очередь, может подорвать все усилия по поддержанию англоязычной атмосферы в классе. Студенты неизбежно будут рассматривать преподавателя как источник родного языка, и родной язык будет преобладать над иностранным языком на занятиях. Перевод, как правило, включает еще два навыка: чтение и письмо, что может привести к проблеме нехватки времени на занятии. Все это, в свою очередь, требует от преподавателя способности правильно и эффективно организовывать, и планировать перевод на занятиях.

Теперь рассмотрим положительные моменты перевода в обучении иностранному языку.

Эффективно организованная переводческая деятельность в классе может практиковать четыре навыка. В плане коммуникативной компетентности, перевод требует от студентов точности, доходчивости и гибкости. Согласно Алану Даффу «перевод учит студента находить (гибкость) самые подходящие слова (точность), чтобы передать значение переводимого текста (доходчивость)». [1] Перевод, выполняемый в группах, может стимулировать студентов к обсуждению и выбору значения слов, так как они приходят к пониманию переводимого текста путем подбора эквивалентов в иностранном языке. По мнению Алдана Даффа «преподаватели и студенты сегодня используют перевод, чтобы изучать иностранный язык, у перевода есть четкие коммуникативные и познавательные цели, перевод демонстрирует высокий уровень мотивации со стороны студентов и может привести к высоким коммуникативным результатам». [2] Перевод это практический, естественный вид деятельности, который все больше необходим в современном мировом пространстве. Многим студентам, которые живут либо в своей родной стране, либо за рубежом необходимо переводить язык повседневно как формально, так и неформально. С ростом онлайн информации перевод принимает еще большую значимость. Нравится нам или нет, перевод является часто используемой стратегией обучения иностранному языку. И если мы признаем

этот факт, нам необходимо разрабатывать и внедрять эффективные упражнения по обучению навыкам и умениям перевода, как средства обучения иностранному языку.

Согласно исследованию [3], студенты с невысоким уровнем владения иностранным языком лучше воспринимают информацию на своем родном языке, которую они затем могут перевести. Обсуждения о сходстве и различии двух языков во время процесса перевода помогают студентам понять взаимовлияние и взаимосвязь двух языков. Перевод также помогает студентам понять сильные и слабые стороны родного и иностранного языков, например, при сравнении идиоматических выражений, метафор. Преподаватель может сконцентрировать переводческую деятельность для достижения определенных узкоспециализированных целей, таких как практика и тренировка определенной лексики, грамматических правил, стилей переводимых текстов. И, наконец, для многих студентов развитие навыков перевода является естественной и логической частью достижения высокого уровня владения иностранным языком.

Таким образом, перевод как часть коммуникативного подхода в обучении иностранному языку все еще представляет собой спорный вопрос и вызывает серьезные дискуссии.

Список литературы:

1. Alan Duff, Translation, OUP – 2014, с. 54-56
2. Alan Duff, Bringing translation back into the language class. – 2015, с. 123-126
3. Peter Newmark, About translation, Multilingual Matters LTD, – 2011, с. 81-82

Левкович Я.А.

г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет

ЧТЕНИЕ ВСЛУХ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Проблема формирования и развития навыков иноязычного чтения актуальна как в практическом, так и в теоретическом плане. Целью обучения иностранному языку, в частности английскому, является формирование и развитие иноязычной коммуникативной компетенции. Ее неотъемлемым элементом выступает речевая компетенция, которая в свою очередь включает навыки продуктивных и рецептивных видов речевой деятельности, то есть навыки техники чтения, аудирования, говорения и письма.

Анализ методических материалов по обучению иностранному языку показывает, что большое внимание в формировании коммуникативной компетенции уделяется развитию навыков чтения. Данный вид речевой деятельности является базой для совершенствования комплекса коммуникативных умений, способствует развитию речи, письма, навыков

восприятия и понимания иноязычной речи на слух. По мнению З.И. Клычниковой, чтение определяет совершенное владение языком. Следовательно, формирование навыков чтения выступает одной из центральных задач обучения иностранному языку [1, с.5].

В отечественных методических публикациях подчеркивается тот факт, что на начальном этапе обучения чтению наиболее существенную роль играет чтение вслух (З.И. Клычникова). Формирование технической стороны чтения должно опираться на речедвигательный анализатор, первоначальным условием развития которого является именно чтение вслух [3, с.272]. Кроме того, внешняя форма данного вида чтения позволяет упрочнить произносительную базу, управлять развитием механизмов чтения, лежащих в основе всех остальных видов речевой деятельности.

Как показывают наблюдения, на уроках английского языка в среднем и старшем звене, техника чтения и произношение у большинства учащихся остается на достаточно низком уровне. Это говорит о том, что чтение вслух в классе применяется неэффективно, что обуславливает необходимость подбора такого комплекса упражнений, который позволил бы использовать весь методический потенциал громкого чтения наиболее продуктивно.

Исходя из вышеизложенного предметом данной статьи было определено содержание обучения чтению вслух как первостепенного средства формирования технической стороны чтения и средства обучения английскому языку.

Г.В. Рогова полагает, что чтение вслух сопровождает весь период обучения иностранному языку. Его применение не должно терять актуальности и в старшем звене. Традиционно принято следующее соотношение чтения вслух и чтения про себя на разных этапах обучения:

— на начальном этапе чтение вслух является основной и преобладающей формой, когда чтение про себя только начинает формироваться.

— средний этап представляет одинаковое соотношение громкого и тихого чтения.

— старший этап как правило подразумевает высокую степень сформированности чтения про себя, поэтому чтение вслух занимает меньший объем учебного времени [4, с.143].

Тем не менее, в связи с включением в устную часть ОГЭ и ЕГЭ по иностранному языку задания связанного с чтением фрагмента информационного или научно-популярного, стилистически нейтрального текста роль данного вида чтения возросла именно на старшем этапе. В рамках данного задания критериями выразительного чтения является правильно поставленное фразовое ударение, интонация, произношение слов без нарушения нормы. Достижение таких высоких показателей обуславливает особое место этого чтения в учебном процессе и серьезного подхода к разработке методов его тренировки [2, с.182].

Чтение вслух является необходимым звеном в формировании зрелого чтения про себя, за счет формирования в долговременной памяти учащегося

зрительно-слухо-моторных образов изучаемых единиц. Кроме того, данный вид чтения является средством закрепления фразовой стереотипии [1, с.50]. Следовательно, чтение вслух можно определить как важное средство обучения, которое имеет определённые языковые и смысловые задачи. В обучении его использование направлено на:

- 1) овладение графемно-фонемными связями изучаемого языка;
- 2) развитие умения объединять элементы предложения в синтагмы слитно произносить элементы синтагм и правильно оформлять их ритмически и интонационно;
- 3) ускорение темпа чтения;
- 4) развитие способности прогнозировать содержание текста;
- 5) обучение и для контроля точности восприятия печатного материала;
- 6) обучение чтению про себя;
- 7) обучение выразительного чтения [2, с.181].

Как отмечает З.И. Клычникова, чтение вслух в начальных классах, направленное на развитие техники чтения, осуществляется в основном на текстах со снятыми трудностями и может быть: подготовленным, классным, хоровым, беспереводным и синтетическим. На более продвинутых этапах обучения важность развития навыков выразительного чтения обуславливается тем, что оно способствует:

- совершенствованию выразительности устной речи;
- формированию фонетических навыков – интонации, темпу речи, произношению, умению делить фразы на синтагмы, паузации [1, с.51].

Нужно учитывать тот факт, что характер звучащей речи при чтении вслух является показателем внутренней речи, поэтому выразительное чтение на уроке выступает основным средством контроля степени развития фонетических навыков. Следовательно, громкое чтение – это первая ступень в процессе становления чтения про себя, способ его развития. Правильные произносительные навыки, приобретенные при чтении вслух, приводят к свертыванию и подавлению внутреннего проговаривания при тихом чтении. Оба вида чтения основаны на общих механизмах речевой деятельности (прогнозирования, памяти и осмысления), управление которыми легче через внешнюю форму чтения, поддающуюся внешнему наблюдению.

Л.М. Урубкова в работе, посвященной громкому чтению, определяет фонологический и лексико-грамматический уровень интонации в качестве первостепенных объектов обучения выразительному чтению на начальном этапе. Первый уровень включает овладение учащимися системой фонетических оппозиций (фонемами), обеспечивающих разборчивость речи, на втором – овладение фразовым и логическим ударением, мелодикой основных типов предложений, синтагматической паузацией. Методика обучения выразительного чтения включает пять режимов, заключающихся в постепенном свертывании внешне-речевой формы речи в чтение про себя:

- первый режим включает работу с графической разметкой текста, помогающей правильно поставить интонацию при прочтении вслух;

— второй режим подразумевает коллективное чтение предложений и целых текстов, включающее повторение (имитация чтения) за диктором или учителем;

— третий режим учитывает коммуникативный характер чтения и его ориентированность к слушателю. Поэтому здесь чтение происходит в парах, включает взаимную разметку небольших отрывков текста. Целью учащихся становится правильная передача смыслового содержания текста партнеру.

— четвертый режим включает индивидуальное шепотное чтение и является переходным этапом от внешнего плана действий с разметкой текста и громким чтением к внутренней умственной деятельности - чтением про себя без разметки. На этом этапе происходит формирование фонематического и интонационного слуха;

— пятый завершающий режим проводится в виде контроля понимания читаемого и озвучивание этого понимания в звучащей форме.

Таким образом, данная методика позволяет детально, пошагово отработать навыки чтения вслух сформировать правильную интонацию и выразительность чтения, а также способствует становлению чтению про себя [5, с.182]. Пять режимов работы дают возможность последовательно решить основную задачу на начальном этапе – обучить использованию графической системой английского языка при самостоятельном озвучивании текста. Такая детальная отработка, естественно, не проводится со всеми текстами учебника, а лишь с теми, которые позволяют привлечь внимание учащихся к тому, что составляет суть нормативно выразительного чтения [5, с.182].

Следовательно, немаловажную роль для отработки данного вида чтения играет и проблема подборки текстов. Материал должен быть ориентирован на коммуникативную функцию чтения вслух – передача содержания текста партнеру, собеседнику [6]. Наблюдения показывают, что задания на выразительное чтение часто воспринимаются обучающимися как несущественный и обременительный элемент работы с смысловым содержанием текста. Громкое чтение сложных текстов малоэффективно с точки зрения восприятия и усвоения новой информации, так как основное внимание читающего ориентируется именно на правильность произношения (работает в основном рече-моторный и слуховой анализаторы). Поэтому выбор текста должен в первую очередь опираться на реальную практическую ситуацию, в которой чтение вслух становится необходимостью (то есть выполняет свою прямую функцию сообщения информации). Для выразительного чтения целесообразно выбирать короткие рассказы, отдельные отрывки из телевизионных передач, радиорепортажей, новостей, из речи известной личности. При этом текст должен быть адаптирован к определенному уровню знания языка (аутентичный текст с частично или полностью снятыми трудностями), интересным для конкретной аудитории [6].

Идеальным материалом для отработки употребления фразовых оборотов в различных коммуникативных ситуациях являются короткие диалоги, разыгрываемые по ролям с выразительным чтением. Однако проблема состоит

в том, что многие учебные диалоги составляются специально с целью презентации грамматического материала или лексических единиц. Для развития навыков говорения наиболее целесообразно отдавать предпочтение диалогам с сокращениями, паузами и повторами, которые могут стать моделью естественной разговорной речи [6].

Стоит отметить, что при развитии навыков произношения чтение вслух должно сопровождаться адекватной произносительной моделью, предоставленной носителем языка (в виде аудиозаписи). Как советует Кен Уильсон, автор многих материалов ELT и блоггер, перед самостоятельным чтением обучающиеся должны прослушать запись профессионального диктора, правильно расставляя ударения и паузы. Кроме того, можно организовать чтение вполголоса параллельно с записью, с имитацией правильной интонации и произношения сов [7]. В этом условии чтение вслух станет продуктивным средством развития фонетически правильной иноязычной речи.

Кен Вильсон считает, что чтение вслух не должно проходить без подготовки. Напротив, ученики должны читать вслух тогда, когда они предварительно ознакомились и поняли содержание текста [7]. В этом случае они смогут грамотно расставить ударение, акценты, выбрать верную интонацию. Он предлагает метод «подготовленного» чтения в группах или в парах, каждая из которых ответственна за презентацию и образцовое чтение отдельной части текста. Данный метод будет способствовать более ответственной и мотивированной работе обучающихся с текстом для чтения вслух. По истечению установленного срока на подготовку, группа представляет свой отрывок на выразительное чтение, а затем может обсудить основную идею, новые слова и выражения, встретившиеся в тексте [7]. Облегчить работу со смысловым содержанием и новым языковым материалом может членение текста на несколько мелких частей и несложных предварительных заданий.

Таким образом, начиная работу над чтением текста вслух, необходимо определить следующие условия:

- для какой цели задание используется (для отработки фонетических навыков или для развития навыков говорения);
- убедиться, что выбранный текст соответствует поставленной цели;
- подобрать аутентичный текст, который имеет аудио-сопровождение;
- поставить реалистичную задачу для чтения вслух, например, почитать другу, найденную в Интернете интересную информацию;
- создать приближенные к реальным условия, в которых ученики будут читать вслух друг другу, работая в парах, а не для учителя;
- проверить, что ученики понимают значение текста, который читают вслух;
- всегда предоставлять ученикам время для индивидуальной подготовки перед чтением вслух [6].

На основе вышеизложенного можно сделать вывод о высокой значимости громкого иноязычного чтения как в начальном формировании техники чтения, так и в дальнейшем развитии навыков произношения, интонационно правильно

поставленной иноязычной речи. Данный вид чтения может стать действительно полезным инструментом в обучении иностранному языку при условии подбора педагогом методов, системы упражнений и текстов, ориентированных на реальные коммуникативные ситуаций использования выразительного чтения в практике. Только при таком подходе чтение вслух будет максимально интересным и эффективным.

Список литературы:

1. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: Пособие для учителя / З. И. Клычникова. - 2-е изд., испр. - М.: Просвещение, 1983. - 207 с.
2. Методика обучения иностранному языку: учебник и практикум для академического бакалавриата / О. И. Трубицина [и др.]; под редакцией О. И. Трубициной. — Москва: Издательство Юрайт, 2019. — 384 с.
3. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник/ Гез Н.И., Ляховский М.В., Миролубов А.А. и др. – М.: Высш. Школа, 1982, 373 с.
4. Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в старшей школе. – М.: Просвещение, 1991. -287 с.
5. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе: Пособие для учителя.-М.: Просвещение,1988.-224с.
6. Gabrielatos, C. 2017. Reading loud and clear: Reading aloud in ELT. ERIC, ED477572.
7. KenWilson. Reading Aloud in Class is a Complete Waste of Time // Режим доступа: <https://kenwilsonelt.wordpress.com> (Дата обращения 08.02.2020)

Луценко Е.А.

г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ. СРАВНЕНИЕ ПОВЕДЕНИЯ И ЯЗЫКА В БИЗНЕС-СРЕДЕ АНГЛИЧАН И РУССКИХ

Почему именно английский стал языком международного общения? Это самый быстро распространяемый язык в истории человечества, на английском языке говорят около 1,75 миллиарда человек во всем мире. В таких странах, как США и Австралия, около 385 миллионов носителей языка, около миллиарда свободно говорящих в бывших колонизированных странах, таких как Индия и Нигерия, и миллионы людей во всем мире, которые изучали его как второй язык. По оценкам, 565 миллионов человек используют его в Интернете.

Три основные причины движут к английскому языку как корпоративному стандарту:

1) Конкурентное давление. При необходимости купить или продать товар/услугу необходимо иметь возможность общаться с различными клиентами, поставщиками и другими деловыми партнерами. Компании, которые не в состоянии разработать языковую стратегию, по существу, ограничивают свои возможности роста рынками, на которых говорят на их языке, явно ставя в выгодное положение конкурентов, которые приняли политику использования языка международного общения.

2) Глобализация задач и ресурсов. Языковые различия могут стать ключевым фактором если географически рассредоточенные сотрудники должны работать вместе для достижения корпоративных целей. Пример: швейцарский пищевой гигант Nestlé значительно повысил эффективность закупок и найма благодаря внедрению английского языка в качестве стандарта компании.

3) Интеграция маркетинга и достижений вне национальных границ. Переговоры о слиянии или поглощении достаточно сложны, когда все говорят на одном языке. Но когда нет - нюансы легко теряются даже при простом обмене электронной почтой. Кроме того, межкультурная интеграция, как известно, сложная, вот почему, когда немецкая компания «Hoechst» и французская «Rhône-Poulenc» объединились в 1998 году, чтобы создать «Aventis» - пятую по величине фармацевтическую компанию в мире - новая фирма выбрала английский в качестве своего рабочего языка вместо французского или немецкого, чтобы избежать фаворитов. Элемент брендинга также может вступить в игру. В 1990-х годах сравнительно неизвестный итальянский производитель приборов среднего размера «Merloni» перенял английский для укрепления своего международного имиджа, что дало ему преимущество при приобретении российских и британских компаний.

Универсальность английского также обоснована глубоким развитием терминологии языка. Терминология играет важную роль в правовом и договорном поле, поскольку отдельные термины могут оказывать влияние на смысл и сущность заключенного соглашения, поскольку посредством терминов обычно формулируются предмет и цель договора, излагаются основные условия и гарантии, обеспечивающие его выполнение.

Основополагающими принципами деловой культуры в Соединенном Королевстве являются вежливость, дисциплина и пунктуальность. Британцы известны своим «насмешливым» и ироничным юмором, который они могут использовать при ведении бизнеса. Британский юмор является важной составляющей делового общения, однако не следует забывать, что он может быть довольно саркастичным или самоуничижительным, хотя обычно используется, чтобы «облегчить настроение или атмосферу». Стоит быть осторожным, чтобы использовать юмор только в соответствующих условиях: офис может быть хорошим местом для юмора, но формальные деловые встречи требуют более серьезного подхода.

Одним из общих наблюдений является различия культурной открытости на Севере и Юге государства. Как правило, люди более открыты и

дружелюбны за пределами Лондона, в частности, на Севере. Существуют некоторые исключения, например, шотландские горцы или валлийские фермеры вряд ли начнут разговор до официального знакомства. Дискуссии, как правило, не вызывают эмоций и если станут напряженными, то британцы вежливо извиняются и уходят.

Другая трудность в устном общении может быть связана с британской склонностью к занижению (значения, размера, влияния). Иногда это проявляется в самоуничижении и представляет собой проблему в понимании того, как британцы действительно воспринимают вещи, людей и ситуации. Например, то, что можно охарактеризовать как «немного дорого», вполне может означать «очень дорого», а «небольшая проблема» на самом деле может стать «огромным камнем преткновения» для русского коллеги.

Любимые темы англичан — погода, спорт, садоводство, домашние животные и тому подобное. В неофициальных разговорах с иностранцами избегают тем о личной жизни, профессиональных успехах, религии, жизни королевской семьи, тем, связанных с Северной Ирландией. Не любят собеседников, которые кичатся своей эрудицией и категоричны в своих утверждениях.

Интересным с позиции бизнеса остается отношение британцев к иностранным языкам. Уровень владения иностранным языком среди британских менеджеров, как правило, низкий. Эта тенденция имеет свои исторические корни со времен, когда британские компании торговали в основном с другими англоязычными странами и зависимыми территориями. В то время практически не было необходимости в знании других языков. В подавляющем большинстве британских компаний это историческое наследие проявляется в том, что менеджеры неохотно говорят на любом языке, кроме английского. Только небольшое число специалистов изучают дополнительно иностранные языки, как правило, 1-2 – не более. Однако стоит подчеркнуть и тот факт, что британский английский может существенно различаться по регионам, так как существует множество диалектов, в том числе и в бизнес общении. Часто это затрудняет вероятность достижения взаимопонимания с представителями других культур и процесс уточнения значения отдельных деловых терминов отнимает много времени.

В британском бизнесе иерархии становятся более плоскими, поскольку бизнес-единицы наделяются делегированной автономией, что увеличивает дублирование и означает слабо определенные обязанности и меньшее различие между должностями и отделами. Британский стиль управления имеет репутацию взвешенных рисков, и этот менталитет лежит в основе инновационного подхода во многих британских организациях. Профессиональное звание и статус в Великобритании, как правило, основаны на достижениях и опыте человека в конкретной области профессиональной деятельности. Академические звания и образование не так важны в бизнесе.

В Великобритании обычно не принято указывать свое полное имя, включая имя и фамилию, при ответе на телефонный звонок. В соответствии с

тенденциями фирменного стиля, обычным способом ответа на телефонный звонок в британской компании является указание названия компании и приветствие.

Россия — страна культурных противоречий. Мало того, что это очень большая страна, охватывающая девять часовых поясов, потрясения 1990-х годов создали очень явный разрыв между поколениями. Как правило, старшие поколения имеют тенденцию к консерватизму и групповому менталитету. Молодое поколение гораздо более динамично и прогрессивно, с более индивидуальным подходом.

Российская деловая культура – это культура с высокой степенью избегания неопределенности, большой дистанцией власти, краткосрочной временной ориентацией и преобладанием коллективизма. Россия относится к высококонтекстуальным культурам, то есть, статус человека и его место в обществе зависят, прежде всего, от многочисленных внешних факторов, например, социальной среды, происхождения, принадлежности к определенной касте, элитному образованию, религии, расе и т.д.

Русские часто бывают очень закрытыми и формальными на публике, но открытыми, теплыми и неформальными в общении тет-а-тет. В общении россияне стремятся быть прямыми и не избегают конфронтации. Они могут быть чрезвычайно эмоциональными и в то же время сдержанными в рамках одной встречи.

Быстрые изменения российской среды заставляют иностранцев считать россиян непредсказуемыми и такими, с которыми трудно иметь дело. Язык является одним из самых неприятных вопросов для иностранцев, поскольку он довольно сложен для изучения. Но проблемы в общении с русскими не ограничиваются только языком. Русские обращаются друг к другу таким образом, который заметно отличается от других культур (т.е., по имени отчеству). Некоторые другие особенности русского стиля общения включают качество русского разговора, компульсивную недосказанность или особенности применения улыбки в разговоре.

Теоретически российская бизнес-культура выступает за равенство женщин на рабочем месте, но на практике положение женщин намного ниже, чем в корпоративной культуре Соединенного королевства. В то время как многие русские женщины работают, лишь немногие занимают высокие посты, в отличие от британского рабочего места, где женщины часто занимают высшее руководство и высшие государственные должности. С британскими женщинами, ведущими бизнес в России, часто обращаются вежливо и со старомодной вежливостью, но считают, что они уступают своим коллегам-мужчинам независимо от их положения. Им может быть трудно услышать свои голоса на собраниях, где мужчинам, скорее всего, будет отдано предпочтение.

Каждый народ гордится своим языком, традициями и культурой; англичане и россияне не являются в этом плане исключением. Особенности бизнес коммуникации характеризуются официальностью, тут находят свое выражение языковые и культурные традиции, которые, собственно, и

обуславливают специфику бизнес коммуникации. То есть, процесс проведения деловых переговоров в Великобритании и России кардинально отличается именно в силу различности языка и культурно-этикетных традиций делового общения (особенности приветствия; форма, манера выражения собственных позиций; среда проведения переговоров и другие). В случаях, когда бизнесменам из этих двух государств приходится сесть за стол переговоров с целью достижения взаимовыгодного компромисса и заключения определенного соглашения (сделки), тогда их общение перетекает из национальной в межкультурную коммуникацию, для которой характерно применение специальных языковых вариантов и дискурсивных стратегий. Важно подчеркнуть, что при коммуникации представителей двух разных культур и языков, достижение поставленной цели может быть осложнено банальным непониманием сторон. Поэтому в рамках настоящего исследования мы постараемся разобрать специфику культурно-языковой среды представителей бизнеса России и Великобритании с тем, чтобы выявить и осветить такие примеры недопонимания.

Межкультурное взаимодействие начинается уже на этапе знакомства, когда стороны из разных культур знакомятся непосредственно или их представляют друг другу третьи лица. Уже на этом этапе коммуникации будут заметны первые отличия культурно-этикетных правил делового общения русской и британской культур. В русском языке, при обращении к человеку или представлении его другому лицу, обычно используют имя и отчество, и не всегда фамилию: Александр Петрович, Мария Захаровна и т.п. В Великобритании при знакомстве может указываться титул (если таковой имеется), уточняется обращение (мисс, миссис) и называют имя и фамилию: Кейт Бланшет, Карл Смит и т.п.

В Великобритании и России переговоры подчинены общим правилам деловой беседы. В ходе переговоров стороны обычно следуют правилам делового этикета и придерживаются стиля официально-делового стиля общения. При этом каждая из сторон придерживается своего языкового стиля – англичане педантичны и не всегда точны, русские – сдержаны, лаконичны и точны, приводят много аргументов, могут позволить себе юмор в общении с собеседником. При этом следует отметить, что в самом разговоре на бизнес тему часто употребляют интернационализмы из сфер экономики, права, договорных отношений.

Для британской и русской культуры стало уже универсальной нормой следовать правилам международной официальной деловой этики. Коммуникация бизнесменов двух культур должна быть очень точной, поэтому дискурс не должен иметь множественного значения, в целях избежания неясности или недопонимания, которые могут привести к серьезным последствиям. Поэтому в рамках составления деловых документов, обычно, используются устойчивые лексические конструкции или термины. Точность текста – это однозначность смысла и верность передачи возможных смысловых оттенков значения. Следовательно, для общения бизнесменов не характерно

использование двусмысленных терминов или метафор. Наоборот, выражая определенное мнение, дипломаты стремятся употреблять обобщающие конструкции, посредством которых можно выразить объемную информацию.

Деловая коммуникация между русскими и англичанами строится на определенных стандартах, соблюдение которых позволит достичь эффективного результата. Безусловно существуют определенные сходства и различия, но знание их только способствует нивелированию конфликтности и концентрации на результате.

Можно заключить, что англичане довольно консервативная нация, которая очень строго чтит свои традиции и относит себя к элитарной культуре. Россияне более прагматичны, эмоциональны и открыты к новым возможностям сотрудничества. Коммуникация на уровне русский-англичанин будет основана на стандартах британской культуры, так как за основу будет выбран английский язык общения. В связи с чем следует учесть особенность британской культуры русским партнером, что упростит процесс коммуникации и не будет порождать чувство определенной закрытости и отстраненности британского партнера.

Макеева М.С.

г. Мытищи, Московский государственный областной университет

КЕЛЬТСКИЙ КУЛЬТУРНЫЙ СУБСТРАТ В АНГЛИЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

Термином субстрат (от лат. *sub* «под» и *stratum* «слой», «пласт») оперируют многие науки. В лингвистике под субстратом понимают элементы побежденного языка в языке-победителе [Жукова, 404]. Культурный субстрат оставляет след в виде символов, эталонов, мифологем, в текстах как реальных хранителях и источниках информации о культурной компетенции народа, свидетельствующей о его ментальности [Телия, 12].

В середине V в. Британия была почти полностью завоевана германцами. В результате, англо-саксонского завоевания местное кельтское население было частично вытеснено с плодородных и обжитых британских земель к периферии острова. Долгое время, официально считалось, что результат культурного обмена кельтов и англо-саксов – гибель кельтской культуры и полное растворение в англо-саксонском обществе с их устоями и порядками, т.е. отсутствие кельтских признаков у англо-саксов. Однако современные исследователи говорят об обратном: был не только контакт, но и обогащении культуры англо-саксов верованиями, мифологией и элементами быта кельтов.

Мы можем судить, как проходило завоевание англо-саксами кельтов и их межкультурный обмен из произведения Беды Достопочтенного *Ecclesiastical History of the English People*, завершено в 731 году. Будучи историком уже

христианской «Англии» Беда лично запечатлел парадокс того, как его народ, германские оккупанты, язычники, приняли религию и её культуру их жертв, бриттов, таким образом, по утверждению Беды, было не столкновение культур, а преобразование «англичан» в христиан [Kearney, 38]. В монастырях Ионы и Линдисфарн осуществлялась кельтская миссионерская деятельность, которая в значительной мере повлияла на культуру севера Британского острова, особенно на Нортумбрию. Проповеди кельтских миссионеров оказывали влияние на развитие религиозности и культуры в областях Восточной и Средней Англии и Мерсии. Англосаксонские племена заимствовали кельтские кельтскую традицию богопочитания: исповедь, покаянную практику и молитвы [Чаирович, С. 20].

Тем не менее, даже несмотря на то, что в XIX веке жители Великобритании имели технологически продвинутые и научные представления об окружающем мире, в своей повседневной жизни зачастую они основывались на поверьях и обычаях предшественников, сохранивших симбиоз англо-кельтских представлений. Насколько значимыми являются ритуалы, связанные с христианством, настолько же сильно влияние языческой культуры, проявляющееся как кельтский лингвокультурный субстрат.

Рассмотрим некоторые элементы субстрата, выраженные в ритуалах языческих кельтских праздников Белтайн и Хэллоуин, основанных на кельтских, но модифицированных в связи с христианскими представлениями.

Белтайн (гаэльск. *Bealltainn*, англ. *Beltane*, английский эквивалент *May Day*) знаменовал начало нового сезона в жизни кельтов, когда выгоняли скот на пастбища и зажигали костер для очищения и охраны скота, будущего урожая и людей. Современным отображением Белтайна (*Beltane*) является праздник *May Day*, знаменующий начало лета. Также как и во времена *Beltane*, *May Day* описывается скорее «дикарским» празднеством с громкими песнопениями, выпивкой, гаданием, танцами вокруг шеста (*Maypole dancing*), что интересно данные шесты строились и хранились в церквях и доставались только на праздник, что вновь указывает на неизменность и незыблемость традиций предшественников, даже в условиях жесточайшей «цензуры» на языческие праздники и все, что с ними связано. Главным атрибутом первого мая является, безусловно, майский шест (*Maypole*), или майское дерево как символ силы и плодородия.

Одним из самых значимых праздников современности является Хэллоуин, популярность которого возросла настолько, что празднуется он не только в Великобритании, но и в других странах. Как и большинство других языческих празднеств, данное мероприятие имеет кельтские корни. Хэллоуин (шотл. *All-Hallows-Even*, англ. *Halloween*) или канун Дня Всех Святых, отмечали 31 октября. Этот праздник совпадает с кельтским Самайном (гаэл. *Samhuinn*, англ. *Samhain*), знаменовавшим окончание лета и наступление зимы. Ритуалы Самайна, праздника сельскохозяйственного значения, оказали влияния на традиции народно-католического праздника Хэллоуин. Так, в наследство от кельтов англичанам достался обычай зажигать в эту ночь костры. Молодежь

прыгала через пламя или пробегала по тлеющим углям. В придачу к теплу, столь необходимому осенней ночью, костры даровали защиту от нечисти [Коути, 328].

Существует большое количество других праздников, суеверий, связанных с ритуалами, мифическими существами, природными явлениями и т.д., которые в конечном итоге повлияли настолько на сознание жителей древней Британии, что практически все из них дошли до наших дней и являются хоть и не признаваемой серьезно, но все же существенной частью культуры.

Анализируя культурный субстрат, обратимся к его поискам в литературе как неотъемлемой составляющей любого этноса. Так, упоминания, отсылки, или же «аллюзии» к культуре кельтов встречаются нередко. Однако если обратить внимание на сюжетную, мелодическую и стилистическую составляющие современных литературных, музыкальных, игровых и кинопроизведений *Harry Potter*, *Hobbit*, *The Lord of the Rings*, *The Chronicles of Narnia*, *King Arthur: Legend of the Sword*, онлайн игр *Lineage II*, *Blood and soul*, *Dragon Nest* и др., можно заметить, что все они в своей основе опираются на кельтские мифы и легенды. Выбор персонажей в большинстве случаев состоит из друидов, эльфов, гномов, фей, т.е. человекоподобных существ, обладающих особыми знаниями, гоблинов и т.д.

Кельтские мифологические существа и персонажи проникли в английскую культуру. Так, лепрекон (ирл. *leipreachán*, англ. *leprechaun*), маленький озорной старичок из ирландского фольклора, известен в английской литературе с XVII века. Мифологический герой Кухулин (ирл. *Cú Chulainn*, англ. *Cuchulain*) стал персонажем произведений У.Б. Йетса (*W.B. Yeats*) и Дж. Грина (*J. Green*).

Особое внимание хотелось бы обратить на такое произведение, как «Властелин колец» (*The Lord of the Rings*) всемирно известного писателя Дж. Р. Р. Толкиена (*J.R.R. Tolkien*), представляющей собой не одно законченное произведение, а трилогию, с последующим выходом сиквела и приквела, основанных на данной саге. Дж. Толкиену удалось создать не просто историю, а целый мир. Изучением валлийского языка увлекся он еще в детстве, и благодаря поддержке учителя развивал данный интерес, скупая всевозможные книги, ориентированные на историю Уэльса и валлийского языка.

В 1925 г. Дж. Р. Толкиен перевел со среднеанглийского на современный английский легенду «Сэр Гавэйн и Зеленый рыцарь» (*Sir Gawain and the Green Knight*), основанную на кельтской тематике, в частности, на легендах о короле Артуре и Рыцарях Круглого стола, одним из которых был Гавэйн. В основе структуры сюжета легенды лежит квест, который Толкиен позднее удачно использовал в «Хоббите», «Властелине колец» и «Сильмариллоне».

Его восхищение Мабиногами (валл. *Mabinogi*), циклом валлийских легенд, прослеживается в лекциях *Celts and Teutons u English and Welsh*, в стихотворении *Fall of Arthur*. Более того, некоторые сюжетные линии валлийских легенд были использованы писателем в его произведениях. Так, во «Властелине колец» действие происходит как в мире людей, так и в подземелье

подобно сюжетам Мабиногов. Конструируя мир Средиземья, его нравственное и интеллектуальное пространство, Толкиен активно использовал элементы валлийской духовной культуры. Быт, реалии, мифы, религия (друидизм, восхваление деревьев) стали базой и опорой для создания эпического произведения «Властелин колец», а позже и историй, также с ним связанных, «Сильмариллион» и «Хоббит: Путешествие туда и обратно». Даже в наше время данная сага остается примером умелого использования составляющих культуры предшественников, т.е. кельтов.

Таким образом, несмотря на существование теорий, отрицающих значительное кельтское влияние на культуру современной Британии, отметим, что кельтский след все ещё недостаточно исследован. Тем не менее, он сохранился в культуре народа-победителя: в праздниках и ритуалах, в литературе и фольклоре, в мироощущении в целом.

Список литературы:

1. Жукова И.Н. «Словарь терминов межкультурной коммуникации». – М.: Флинта: Наука, 2013. – 263 с
2. Коути Е., Харса Н. Суеверия викторианской Англии – М.: «Центрполиграф», 2011. – 339 с.
3. Телия, В.Н. От редактора // Культурные слои во фразеологизмах и в дискурсивных практиках. -М.: Языки славянской культуры, 2004. – С. 9-15.
4. Чаирович И. Англосаксонское искусство: Хронология. Влияния. Перспективы // Вестник ПСТГУ. Серия V: Вопросы истории и теории христианского искусства. 2018. Вып. 30. С. 9-32.
5. Kearney Н. The British Isles: A History of Four Nations. – Cambridge: Cambridge University Press, 1989. – 941 с.

Малиева А.Т.

г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет

КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА УРОКАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

Целью обучения иностранным языкам в школе является подготовка учащихся к жизни демократического общества. Иными словами процесс обучения должен быть направлен на овладение практических навыков в свободном ориентировании в иноязычной среде и умению адекватно реагировать в различных ситуациях, т.е. общению.

Для современного процесса преподавания иностранных языков в эпоху смены образовательной модели характерно разнообразие методов, способствующих формированию коммуникативной компетенции.

Я.М. Колкер утверждает: «В последние десятилетия традиционному обучению иностранным языкам принято противопоставить коммуникативные и интенсивные методы» [Колкер 2000: 48].

Коммуникативный подход в обучении иностранному языку впервые возник в 70-х годах как результат работы экспертов Совета Европы. С того времени данный подход получил широкое распространение во всем мире и стал одним из главных методов обучения иностранным языкам.

Усвоение изучаемого языка как средства межкультурного общения, как утверждает Е.И. Пассов, возможно лишь в условиях общения, приближенных к реальным, и именно сущность коммуникативно ориентированной концепции заключается в том, что «процесс обучения является моделью процесса общения» [Пассов 1989: 4].

Развитие умений чтения является ведущим компонентом в формировании коммуникативной компетенции, которая в соответствии с положением Федерального государственного образовательного стандарта является одной из основных целей обучения иностранным языкам.

Чтение – письменный репродуктивный вид речевой деятельности, в результате которого мы получаем нужную информацию, эмоции или узнаем авторскую позицию [Акишина 2010: 96].

При изучении иностранных языков чтение выступает одним из главных видов речевой деятельности. Оно может являться как целью, так и средством обучения. Процесс чтения оказывает огромное влияние не только на формирование личности, но и мировосприятие человека. При помощи навыка чтения мы имеем возможность приобщиться к научным и культурным достижениям человечества, к искусству и культуре других народов.

Чтение на иностранном языке, безусловно, труднее чтения на родном, оно определяется степенью владения иностранным языком и целями обучения. Чтобы читать тексты на иностранном языке, т.е. осуществлять коммуникацию между автором и реципиентом, человек должен обладать рядом умений.

При обучении чтению важно отметить необходимость использования проблемно-коммуникативных заданий, направленных на развитие умений извлекать нужную информацию из прочитанных текстов. По мнению Якубовой Н.В., применение именно таких упражнений в значительной мере «увеличивает уровень результативности процесса чтения за счет овладения учащимися навыка глубоко проникать в смысл прочитанного» [Якубова 2011: 40].

На сегодняшний день развитие навыков коммуникативного чтения – одна из основополагающих тенденций в обучении иностранному языку с ориентацией на его практическое применение. При обучении такому виду чтения подразумевается определенный подход к работе с текстом в письменной форме, при котором читающий ясно представляет себе результат предстоящей деятельности. По мнению Колесниковой И.Л., как любой вид учебной деятельности «коммуникативное чтение обладает определенными характеристиками: имеет цель, мотив, определенные способы выполнения

действий, направленных на достижение результата, но они носят специфический характер. Основными отличительными характеристиками особенностями коммуникативного чтения являются автоматизированность техники чтения и высокая степень развития рецептивных лексико-грамматических навыков, что обеспечивает направленность внимания на содержание читаемого, гибкость сочетания различных приемов, соответствующих конкретной задаче чтения» [Колесникова 2001: 91-99].

При обучении с применением коммуникативной технологии все используемые на практике упражнения должны иметь речевой характер, иными словами данные упражнения должны включать в себя такие речевые модели, которые можно использовать в реальной ситуации общения. Отличительной чертой коммуникативной технологии является опора на схемы «формирование навыков – развитие умения», на основе которой формирование навыков проходит в условиях, адекватных речевым. Основная цель условно-речевых упражнений – создать условия, необходимые для формирования навыков. Как правило, объем высказываний в таких упражнениях не превышает одной или двух фраз. Таким образом, их условность следует понимать как специальную организацию процесса обучения, при котором сохраняются необходимые качества общения – функциональность, ситуативность, личностная направленность.

В процессе изучения французского языка в средней школе большое внимание уделяется чтению, так как оно обеспечивает получение информации, к которой ученики проявляют большой интерес, из самых разных источников: книг, журналов, газет и, тем самым, дает учащимся возможность удовлетворить потребность в познании окружающего мира, в первую очередь Франции и Франкоговорящих стран.

Обучение чтению происходит на частично адаптированных аутентичных текстах различной функциональной направленности, среди которых тексты из газет и журналов, научно-популярной и художественной литературы.

Однако, анализ существующих учебников и учебных пособий (например, УМК «Le français c'est super») показывает, что представленные упражнения носят преимущественно рецептивный характер и направлены в основном на закрепление грамматических структур и лексики в отдельно взятых предложениях, но не в речи. УМК «Le français c'est super!» включает учебник в двух частях, книгу для учителя с поурочными разработками, рабочую тетрадь. По замыслу авторов данный комплекс представляет собой коммуникативный курс французского языка, предполагающий систематизацию языковых и социокультурных знаний, развивающий умения учащихся использовать языка как средство межкультурного общения.

Из 153 проанализированных нами упражнений только 47 имели коммуникативную направленность, что заметно снижает заинтересованность школьников в изучении иностранного языка посредством накопления и расширения их знаний и практического опыта, способствующих

использованию иностранного языка в реальной коммуникации вне учебных занятий.

Стоит сказать, что учебник достаточно хорошо освещает различные стороны изучения иностранного языка, позволяет расширить кругозор учащихся и ознакомить с культурой французского языка и Франции. Однако, в ходе анализа УМК был сделан вывод, что несмотря на наличие устных заданий, данный учебник, больше рассчитан на развитие и отработку письменной речи. Это подтверждается наличием большого количества письменных упражнений ориентированных на отработку грамматических и лексических структур в обособленных предложениях, а не в речи. Минусом данного УМК является небольшое количество творческих заданий, направленных на процесс коммуникации и позволяющих обучающимся высказывать свою точку зрения.

Список литературы:

1. Акишина А. А., Каган О. Е. Учимся учить: Для преподавателя русского языка какиностранного. / А. А. Акишина, О. Е. Каган – 7-е изд. – М.: Издательство Рус. яз. Курсы, 2010. – 256 с.
2. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И.Л. Колесникова, О.А. Долгина – Спб.: Русско-Балтийский информационный центр БЛИЦ: Cambridge University Press, 2001. – 224 с.
3. Колкер Я.М., Устинова Е.С., Еналиева Т.М. Практическая методика обучения иностранному языку / Я.М. Колкер и др. – М.: Издательство Академия, 2000. – 264 с.
4. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов – М.: Издательство Рус. яз., 1989. – 276 с.
5. Якубова Н.В. Работа с текстом на уроке французского языка как средство развития коммуникативных компетенций учащихся: как успешно развивать коммуникативные компетенции учащихся, обеспечивающие их готовность к межкультурному диалогу. / Н.В. Якубова // Эксперимент и инновации в школе. – №4. – 2011. – С. 38-39.

Маркова Е.М.

г. Казань, Казанский (Приволжский) федеральный университет

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ПРЯМОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Социальные науки в современном мире характеризуется непрерывным развитием, так же, как и процесс обучения, являющийся их неотъемлемым компонентом. Возрастающие запросы общества требуют от личности человека готовности к труду и росту в профессиональной сфере, что обуславливает

необходимость изменения и совершенствования процесса образования. Так, на современном этапе развития общества обучение осуществляется с опорой на личностный компонент, направлено на развитие творческого мышления и реализации идей индивида, способствующее профессиональному и карьерному росту в будущем. Вышесказанное актуально и для сферы обучения иностранным языкам, ввиду чего происходит совершенствование существующих и появление новых методов обучения иностранному языку в соответствии с новыми веяниями [4].

Под методом в методике преподавания иностранного языка принято понимать методическую систему в целом, а также способ, с помощью которого происходит достижение цели обучения. По мнению Е. Г. Кашиной метод является основополагающей методической категорией, путь, с помощью которого осуществляется процесс получения знаний и решения поставленных образовательных задач [1].

Метод обучения является целым комплексом, включающим в себя ряд дидактических средств и приемов, используемых в образовательном процессе с целью достижения поставленной цели, которые в ходе обучения сменяются один другим. Эффективная реализация методов обучения возможна только при взаимодействии обучающихся и педагога.

Структуру любого метода обучения составляют образовательная цель, действия, используемые для достижения поставленной цели, средства обучения и результат, который должен быть достигнут в результате применения того или иного метода. Методы обучения взаимодополняют друг друга, и, как правило, в образовательном процессе не применяется какой-либо один метод.

Большинство методов обучения появились в XX веке и, подвергшись модификации, широко применяются в современности, сохранив свои основные элементы.

Существует общепринятая классификация методов обучения:

1. Структурные методы. Данная классификация включает в себя аудиолингвальный и грамматико-переводной метод.

2. Функциональный метод. Обучение иностранному языку в рамках данного метода носит ситуационный характер.

3. Интерактивные методы. Данная категория методов включает в себя невербальный метод, прямой метод обучения, естественный метод и метод языкового погружения, коммуникативное обучение языку, проприоцептивный метод, метод обучения через чтение и движение, а также суггестопедию и метод написание текстов на иностранном языке.

Прямой метод обучения иностранному языку пришел на смену грамматико-переводного метода, ввиду необходимости вызванной развитием международного бизнеса и торговли, что требовало от чиновников различного уровня умения вести диалог на иностранном языке. Затем данный метод стал применяться и в школах [6]. Поскольку метод грамматического перевода не очень эффективен для подготовки учащихся к использованию целевого языка в коммуникативной форме, прямой метод стал популярным [6].

Для выявления особенностей использования прямого метода обучения иностранному языку в начальной школе необходимо рассмотреть возрастные особенности детей младшего школьного возраста.

Одной из отличительных особенностей младшего школьника является продолжающееся интенсивное развитие речевых способностей. Е. В. Негневицкая, занимавшаяся изучением билингвизма, отмечает, что в возрасте до 9 лет ребенок способен к запоминанию большого количества иноязычной лексики, различных клише, с легкостью осваивает фонетическую сторону речи, соответственно именно применение прямого метода будет достаточно эффективным при обучении иностранному языку [3].

А. А. Леонтьев характеризует память младшего школьника высокой степенью прочности запоминания. Усвоение языкового материала младшим школьником осуществляется не отдельными компонентами языка, а целыми блоками [2]. Такое запоминание становится возможным только тогда, когда ребенку необходимо запомнить данный материал, когда ему интересно. Так, для улучшения запоминания целесообразно использование образности и яркости демонстрации материала, что и подразумевает применение прямого метода, а также необходимости данного материала для самого школьника. Этот метод называется прямым, потому что при обучении иностранному языку делается попытка установить прямую связь между иностранным словом и предметом или понятием, которое оно обозначает, без помощи родного языка.

Х. Палмером были разработаны основные пункты, характерные для данного метода. При изучении иностранного языка ученик должен идти по пути, по которому он шел при освоении родного языка, начиная с устного языка [5]. Преподавание иностранного языка должно основываться на тщательно отобранных материалах. Х. Палмер был одним из первых методистов, которые попытались выработать принципы выбора словарного запаса на научной основе. В Токио был создан специальный исследовательский институт, и Х. Палмер возглавлял этот институт. Результатом работы стал минимальный словарный список из 3000 слов.

Характерная особенность прямого метода преподавания английского языка заключается в следующем [5]:

- Акцент на устной речи;
- Интенсивная речевая практика, обычно с обучением фонетике;
- Эксклюзивное использование нового языка;
- Подход изначально неприемлем для любого выбора родного языка либо для упражнений на перевод, либо для уточнения словарного запаса и грамматики;
- Предполагалось, что, убрав родной язык из класса, обучающиеся будут вынуждены мыслить в новой среде;
- Учащийся воспринимает новый язык так же, как свой родной язык.

Таким образом, приняв во внимание выше изложенное можно сказать, что метод прямого обучения - это метод обучения иностранному и второму языку, который заключается в том, что в классе должен использоваться только

целевой язык, а значение должно передаваться «напрямую» путем сопоставления речевых форм с действием, предметами, пантомимой, жестом и ситуациями [6].

Прямой метод преподавания английского языка является одним из наиболее широко известных методов. Он пользовался огромной популярностью, потому что преодолел два основных недостатка метода грамматического перевода. Он заменил «Языковой контакт» на «Грамматическое чтение» и «Использование языка» для перевода [6].

Таким образом, реализация прямого метода обучения английскому языку в начальной школе должна включать в себя использование речи на изучаемом языке, при полном отсутствии родной речи, сопровождающейся демонстрацией иллюстративного материала. При этом необходимо учитывать возрастные особенности младших дошкольников, для подбора наиболее эффективных средств прямого метода обучения иностранному языку. Необходимо помнить, что дети младшего школьного возраста характеризуются недостаточным развитием памяти и произвольного внимания. Активация таких видов памяти, как логическая, моторная, эмоционально-образная и ассоциативная осуществляется такими приемами, как аудиовизуальные средства, иллюстративная наглядность, музыка и ритмические действия, игры по ролям.

Список литературы:

1. Кашина Е.Г. Традиции и инновации в методике преподавания иностранного языка: учеб. пособие / Е.Г. Кашина. - Самара: Изд-во «Универс-групп», 2006. – 75 с.
2. Леонтьев, А.А. Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия / А.А. Леонтьев. - М.: Русский язык, 1991. - 338 с.
3. Негневицкая, Елена Иосифовна. Язык и дети / Е. И. Негневицкая, А. М. Шахнарович. – М. : Наука, 1981. – 111 с.
4. Шмелева Ж.Н. О роли иностранного языка в формировании компетенций / Ж.Н. Шмелева, Н.В. Антонова // Тенденции формирования науки нового времени: сб. ст. международ. науч.-практ. конф. (18 февраля 2015 г. г. Уфа). – Уфа: РИО МЦИИ ОМЕГА САЙНС, 2015. – С. 103-106.
5. Palmer H. The Scientific Study and Teaching of Languages / H. Palmer. – London, 1917. – 318 p.
6. Roger Brown A First Language The Early Stages / Brown Roger. – PSYCHOLOGY, 2018 – 437 p.

ЗНАЧЕНИЕ ФАКТОРА АДРЕСАТА В РЕКЛАМНОМ ТЕКСТЕ ПАРФЮМЕРНОЙ ПРОДУКЦИИ

В наше время, когда культура потребления развивается и процветает, реклама занимает одну из доминирующих позиций. Рекламный текст и отношения «автор-адресат» изучались многими исследователями, среди которых Д.Э. Розенталь, Н.Н. Кохтев, Н.К. Арутюнова и др. Однако, несмотря на огромное количество посвящённых этой теме работ, она всё ещё остаётся актуальной. Это обусловлено особым характером рекламного текста, а также комплексом факторов экстралингвистического характера. Кроме того, существует множество сторон данной тематики, которые ещё не были раскрыты в полной мере.

Данная исследовательская работа нацелена на то, чтобы определить, как фактор адресата влияет на построение рекламного текста парфюмерной продукции и какие типы адресатов чаще всего встречаются в рекламных сообщениях данной отрасли. Она будет проводиться на основе русских и французских рекламных текстов, взятых с сайтов интернет-магазинов «Золотое яблоко», «Sephora» и «Tendance PARFUMS».

В наши дни до сих пор не существует единого мнения о том, что представляет собой эффективный рекламный текст. Тем не менее, в некоторых исследованиях традиционно выделяют коммерческую и коммуникативную эффективность текста. Стоит также отметить, что рекламодатели большее значение придают первому виду эффективности, в то время как потребителями ценится второй.

Для того, чтобы понять значение фактора адресата в рекламном тексте, стоит обратить отдельное внимание на коммуникативную эффективность, которая выражается числом охвата потребителей, яркостью, глубиной впечатлений и степенью привлечения внимания. В рекламе адресат выступает текстопорождающим фактором, так как именно его внимание является целью адресанта. В связи с этим, на первый план выдвигается изучение организации текста как «формы воздействия на сознание реципиента». Н.Н. Кохтев в качестве задачи стилистики рекламы выделил изучение речевых средств, используемых в рекламе, их отбор, а также оценку различных вариантов, оказывающих наибольшее воздействие на адресата.

Таким образом, для коммуникативной эффективности рекламы необходимо представление о той конкретной целевой аудитории, для которой предназначен создаваемый рекламный текст. Он должен быть обращён выявленному заранее маркетологами человеку с определенными социально-

демографическими и психографическими характеристиками, для того, чтобы получить наискорейший эффект – понимание и ответное действие.

Для того, чтобы рассмотреть, как в тексте выделяется адресат, какие для этого используются средства и как определяется конкретная целевая аудитория, обратимся к русской и французской рекламам парфюмерной продукции.

1) *Парфюмерная вода Lacoste Pour Femme – это уникальное сочетание ароматов для поистине свободных духом женщин, которые уверены в себе и в завтрашнем дне.*

В данном рекламном сообщении адресат выражен в следующей части текста: «для поистине свободных духом женщин, которые уверены в себе и в завтрашнем дне». В качестве целевой аудитории заявлены женщины. Однако стоит обратить внимание на то, что адресант сузил круг возможных потребителей и внутри гендера. Рекламное сообщение предназначено женщинам с определённой характеристикой. Тем не менее, стоит отметить, что целевая аудитория может быть шире той, что заявлена, так как на данный текст своё внимание обратят не только описанные в данном фрагменте женщины, но и те, которые хотят обрести указанные черты. Это явление тесно связано с концептами «свой-чужой», в основе которых лежат механизмы тождества и различия своего и чужого.

2) *Парфюмерная вода Estee Lauder Modern Muse Le Rouge идеально подойдет для сильных, смелых, уверенных в себе девушек и женщин.*

Целевой аудиторией данного продукта может являться та же, что была у предыдущего в связи с тем, что образы адресата в двух представленных рекламных текстах достаточно схожи между собой. В данном примере снова представлена продукция, предназначенная «уверенным в себе» женщинам. Однако появление слова «девушка» расширяет круг возможных потребителей по возрастному параметру. Кроме того, добавляются новые характерные для адресата черты, выраженные прилагательными «сильные», «смелые», что также влияет на частичное изменение целевой аудитории.

Образы уверенных, свободных, смелых и сильных женщин являются самыми частотными в рекламных текстах женской парфюмерии на данный момент. На 10 рекламных сообщений приходится 7, где фактор адресата обладает перечисленными характеристиками или какой-то их частью. Это может быть обусловлено популяризацией в последние годы социального и политического движения феминизма, борющегося за равноправие женщин и мужчин. В связи с этим, рекламодатели в своих посланиях делают упор на силу и независимость представительниц женского пола. Данная тенденция прослеживается не только в русских рекламных текстах, но и во французских, что может быть доказано следующими примерами:

3) *L'Eau de Parfum LIBRE par Yves Saint Laurent pour une femme forte et audacieuse.*

4) *L'histoire d'une femme radieuse, qui a l'esprit libre. Chloé présente L'Eau, une déclaration d'indépendance qui réinvente la signature olfactive Chloé.*

В представленных текстах для описания образа адресата используются следующие прилагательные: *forte* 'сильная', *audacieuse* 'смелая', *radieuse* 'лучезарная'. Также, во втором примере можно отметить выражение, которые тоже подчёркивают феминистический характер современных рекламных текстов парфюмерной продукции: *qui a l'esprit libre* 'обладающая свободой духа'. Показательным является и сравнение рекламируемого продукта с *une déclaration d'indépendance* 'декларацией независимости'.

Стоит упомянуть и несколько других типов женских адресатов, встречающихся в рекламных текстах, которые, однако, не так распространены, как перечисленные ранее. К ним относятся образы «аристократичных», «страстных», «чувственных», «ярких», «оптимистичных» женщин. Во французских текстах фигурируют прилагательные «*curieuses*», «*sensuelles*», «*douces*» и некоторые другие.

Для изучения фактора адресата парфюмерная отрасль интересна тем, что в ней есть разделение продукции по гендерному признаку. Для того, чтобы раскрыть исследуемую тему в полной мере, следует рассмотреть рекламные тексты как женской парфюмерной продукции, так и мужской.

В первую очередь, рассмотрим русские рекламные тексты.

5) Туалетная вода [Versace Pour Homme](#) впитала в себя средиземноморский характер, имея в своем составе ингредиенты местного происхождения. Древесный аромат туалетной воды подойдет умным и сильным мужчинам, привыкшим шагать в ногу со временем.

6) Первая восточная туалетная вода [Giorgio Armani](#), ARMANI CODE сочетает в себе цитрусовый коктейль из бергамота и лимона. Деликатные нотки цветов оливкового дерева согреты ароматами бакаутевого дерева и бобов тонка. Настоящий эликсир соблазнения для современного мужчины.

Выявить самые распространённые типы адресатов в рекламных текстах мужской парфюмерии сложнее, чем в рекламных сообщениях женской парфюмерии. Это связано с тем, что существует куда большее количество мужских образов в рекламе в сравнении с женскими. Тем не менее, стоит отметить, что довольно часто встречается прилагательное «современный» для описания адресата (в первом примере оно заменено на выражение «привыкший шагать в ногу со временем»). Данное определение даёт возможность рекламодателю адресовать своё послание всем представителям мужского пола, так как не существует точного представления о том, каким должен быть мужчина нашего времени. Пользуясь этим, адресанты наделяют его самыми разными качествами и признаками. При описании адресата в данных рекламных сообщениях используются различные прилагательные: «динамичный», «харизматичный», «остроумный», «спортивный», «сильный».

7) *The One for Men Eau de parfum est élégant et sensuel. Il semble conçu pour les hommes d'aujourd'hui. A leur image, [The One Men](#) est charismatique et séduisant, élégant et sophistiqué.*

8) *En 2017, les parfums Yves Saint-Laurent lancent le [parfum Y pour Homme](#). Destiné à un homme créatif, entrepreneur et accompli, c'est le parfum qui incarne le*

rêve, la liberté et l'accomplissement, celui d'une génération qui ose tout et qui n'a pas froid aux yeux, celui d'une génération qui se pose aussi des questions.

Во французских рекламных текстах ситуация аналогична. В них также нет какого-то одного выделяемого образа. Для описания адресата во французской рекламе используются следующие прилагательные: «créatif», «accompli», «séduisant», «élégant», «audacieux», «libre» и многие другие.

Итак, рассмотрев и проанализировав русские и французские рекламные тексты парфюмерной отрасли, можно сделать выводы о том, что «фактор адресата» играет ключевую роль для создания рекламного сообщения. Целевая аудитория продукта формируется во многом благодаря описанному образу адресата в тексте, который в свою очередь создаётся на основе изучения маркетологами потенциальной целевой аудитории.

Список литературы:

1. Арутюнова, Н.Д. Фактор адресата / Н. Д. Арутюнова – Известия АН СССР. Серия литературы и языка. – 1981. – Т. 40, № 4. – С. 356-367.
2. Бернадская Ю.С. Основы рекламы: Учебник / Ю.С. Бернадская, С.С. Марочкина, Л.Ф.Смотровва. Под ред. Л.М. Дмитриевой. – М.: Наука, 2005. – 281 с.
3. Болотнова, Н.С. Филологический анализ текста: учеб. пособие / Н.С. Болотнова. — 4 е изд. — М.: Флинта: Наука, 2009. — 520 с.
4. Картер Г. Эффективная реклама / Г. Картер. – М.: Прогресс, 1991. – 301 с.
5. Кохтев, Н.Н. Стилистика рекламы: Учеб.-метод. пособие для студентов фак. и отд-ний журналистики гос. ун-тов / Н. Н. Кохтев □ М. : Изд-во МГУ, 1991. - 91 с.
6. Розенталь Д.Э. Язык рекламных текстов / Д. Э. Розенталь, Н. Н. Кохтев. - М.: Высш. школа, 1981. - 127 с.
7. Золотое яблоко [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://goldapple.ru/> (дата обращения: 18.01.2020)
8. Sephora [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.sephora.fr/> (дата обращения: 18.01.2020)
9. Tendance PARFUMS [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.tendance-parfums.com/> (дата обращения: 20.01.2020)

Мозжерова А.В.

г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Развитие и качественное изменение международных связей, интернационализация различных сфер общественной жизни стали причиной усиления роли иностранного языка в жизни практически каждого человека. В

условиях мировой интеграции культур разных стран, возрастающей мобильности населения мира, расширения сферы занятости, развития туризма знание иностранного языка, а именно, английского, представляется необходимостью, ставящей перед теорией и методикой обучения иностранным языкам задачи, которые отвечают потребностям современного общества. Сегодня обучающимся для перспективной деятельности нужны фоновые знания языка, им необходимо иметь представление о реалиях английского языка и быть знакомыми с традициями англоязычных стран. Ценность владения умениями и навыками англоязычного общения является общепризнанным фактом. Поэтому сегодня перед учителем английского языка стоит важнейшая задача - формирование у обучающихся не только общеучебных умений (работа с текстом, справочником, умение рассуждать, развивать свою мысль), но и формирование социокультурной компетенции.

Основная цель преподавания иностранного языка - развитие иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся с учётом особенностей изучаемой культуры. Практика преподавания английского языка в общеобразовательной школе говорит о том, что вопрос обучения английскому языку с точки зрения содержания и методов ознакомления учащихся с культурой англоязычных стран остается мало изученным. Недостаточная разработанность учебно-методической базы, небольшое количество страноведческого материала в учебно-методическом комплексе порождает неподготовленность обучающихся к встрече с англоязычной культурой. Таким образом, проблема включения социокультурного компонента, а также поиск наиболее эффективных путей развития социокультурной компетенции вне языковой среды в процессе обучения английскому языку приобретает первостепенное значение.

Понятие «социокультурной компетенции» довольно многоаспектно. Социокультурная компетенция – это умение реализовывать свое речевое поведение в соответствии со знаниями национально-культурных особенностей страны или стран изучаемого языка, куда входят правила, обычаи, нормы, социальные условности и стереотипы, страноведческие знания; а также специфика речевого и неречевого поведения в типичных коммуникативных ситуациях, знания об общественно-политических, природно-климатических, экономических особенностях страны, о структуре, социальной культуре, национальной психологии [Латухина, 2014: 727].

Социокультурное развитие содержит в себе правильное восприятие аутентичных текстов, а именно художественных, эпистолярных, газетно-журнальных, рекламно-справочных, формирование у обучающихся представлений о диалоге культур, ознакомление школьников с культурой страны или стран изучаемого языка. При этом педагог должен уметь выбирать соответствующие учебные пособия, совершенствовать знание языка. Также следует искать и использовать дополнительный аутентичный языковой и страноведческий материал. Он может включать в себя разнообразные газеты, журналы, фото, письма, открытки, чеки, карты, символику, предметы быта,

аудиовизуальные материалы. Помимо этого, педагог должен использовать новинки методической литературы.

На младшей ступени обучения общеобразовательной школы основными способами формирования социокультурной компетенции являются имитация традиций другой страны, куда входят праздники, создание костюмов, поздравительных открыток, постановка реальных ситуаций общения. Заданием могут быть ответы на вопросы зарубежного сверстника или составление диалога. Сюда также входит разучивание песен, стихов, демонстрация иллюстраций, проектная деятельность. Во время выполнения данных заданий школьники учатся совершать покупки, поздравлять близких, задавать вопросы для получения информации [Рындина, Дериглазов, 2015: 85].

На средней ступени обучения на первый план выходит общение со сверстниками, поэтому возможно добавление таких видов работы, как переписка со сверстниками из англоязычных стран, участие в форумах, общение с носителями английского языка. На этой ступени увеличивается объем исследовательской деятельности, куда входит интервью с зарубежным собеседником, проведение опросов и голосований. Увеличивается сложность предлагаемых для имитации ситуаций общения, вводятся ролевые игры, во время которых обучающиеся разыгрывают возможные ситуации из жизни, например, регистрация в гостинице или поход в театр. Использование наглядности дает простор для организации множества игр.

На старшей ступени обучения в общеобразовательной школе профессиональное и личностное самоопределение становится приоритетным, но общение продолжает сохранять свою важность, следовательно, учебная деятельность должна носить интерактивный характер. В старшей школе чаще используют исследовательские типы проектов, в то время как работа с информацией становится сложнее. Ролевые игры сопровождаются глубокой рефлексией и самоанализом. Общение с англоязычными сверстниками дает обучающимся возможность выразить себя и свою индивидуальность. Огромное значение отводится роли языка и навыков межкультурного общения в профессиональных сферах. Проводятся онлайн-конференции с обучающимися из англоязычных стран.

Для успешного формирования социокультурной компетенции, без сомнения, необходимо знание социальных реалий, важнейших исторических событий, а также величайших деятелей литературы и искусства. Обучающиеся должны оперировать отобранным языковым материалом (фоновой и безэквивалентной лексикой), уметь использовать страноведческие знания, знать нормы повседневного поведения, уметь пользоваться минимумом коммуникативных телодвижений, мимикой, жестами.

Богатым материалом для формирования социокультурной компетенции является неотъемлемый элемент любой культуры – пословицы и поговорки. Английские пословицы и поговорки очень разнообразны по содержанию и охватывают все стороны жизни [Бекаревич, 2011: 151].

Огромную важность в формировании социокультурной компетенции школьников имеет учебный текст, в качестве которого используются страноведческие, тематические, художественные тексты, а также стихи, песни, интервью, письма, аудиотексты бесед с носителями английского языка. Текст должен быть аутентичным, соответствовать интересам и возрасту учащихся и быть максимально приближенным к естественной ситуации. При этом аутентичные тексты служат опорой при формировании навыков диалогической и монологической речи. Аудиотексты, записанные в реальных ситуациях или начитанные носителями английского языка, вводят в традиционные сферы общения представителей этой культуры, дают представление о манере общения, об особенностях языка.

Еще одним эффективным способом развития социокультурной компетенции обучающихся является использование видеоматериалов, благодаря которым школьники видят достопримечательности стран, наблюдают модели поведения людей в повседневной жизни, например, в кафе, в магазине, на вокзале, на приеме у врача и т.д.

Неоценимую помощь как обучающемуся, так и учителю оказывают различные Интернет-ресурсы. Доступ к сети Интернет практически устраняет проблему недостатка аутентичных мультимедийных ресурсов, необходимых для проведения интересных и эффективных занятий, учитывающих тенденции развития английского языка, страноведческие реалии и предъявляемые к учебному материалу требования. При изучении английского языка обучающиеся соприкасаются с такими науками и дисциплинами как история, география, культура, политика, литература стран изучаемого языка. Информационно-коммуникационные технологии позволяют создать виртуальную социокультурную и языковую среду.

Очевидно, что в настоящее время в связи с огромными изменениями в политической и экономической жизни общества изучение английского языка как средства межкультурного общения в условиях диалога культур становится приоритетной задачей. Проблема содержания обучения иностранным языкам и, в частности, английскому языку, остается одной из крупнейших в методике, так как социальный заказ общества выдвигает задачу сформировать личность, способную адаптироваться в быстроразвивающихся условиях жизни. Иными словами, готовность жить в поликультурном мире, несомненно, требует владения социокультурной компетенцией.

Список литературы:

1. Латухина М.В. Понятие социокультурной компетенции в обучении английскому языку // Молодой ученый.—2014.— №20.— С. 725-727.
2. Бекаревич Т.И. Формирование социокультурной компетенции на начальной ступени обучения (на примере английских пословиц и поговорок) // Молодой ученый. — 2011. — №11. Т.2. — С. 147-151.
3. Рындина Ю.В., Дериглазов С.С. Социокультурная компетенция младших школьников: структура и содержание // Молодой ученый.—2015.—№9.1.— С.82-85.

ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЭВФЕМИЗМОВ ТЕМАТИЧЕСКОГО ПОЛЯ «POVERTY»

Первые упоминания об эвфемистической замене принято относить к возникновению табу, которое трактуется как языковые запреты в жизни людей. «Для замены табу – слов, нужны другие слова – эвфемизмы. Эвфемизм – это не только троп, исполняющий роль словесного смягчения, но и элемент структуры языка, который занимает важное место в его историческом развитии. Эвфемизмы можно назвать языковым отображением культуры народа определенного периода времени, так как применение тех или иных языковых средств – слов и выражений - отображает социальную жизнь общества.

На основе первичных понятийных признаков можно сделать вывод, что содержание концепта - «бедность, мало получающий» с течением времени становится основным значением лексемы *poverty*. Следует отметить, что обе лексемы *бедность* и *poverty* имеют индоевропейские корни, которые с течением времени видоизменялись, а основной смысл исследуемых лексем пришел в средние века и сохранил свое главное значение. [1, с.201]

При восприятии данной лексемы разными национальностями были выявлены существенные различия. Так, например, англичане связывают состояние бедности с образом Африки, голодных детей, странами третьего мира: *Black African; Ethiopia; I immediately imagine slums in India or South America, playing in the dirt.*

Менее устойчивый образ антисанитарии, плохого медицинского обслуживания имеет тенденцию подчеркнуть, что бедность ассоциируется в английском сознании с жизнью вне Королевства Великобритании,: *people struggling to survive on a daily basis, in the following: food, clean water.*

Чувство, которое человек испытывает в состоянии бедности, делает ее естественным объектом для эвфемизмов. Ни отдельные люди, ни целые народы не любят признавать, что у них недостаточно денег, и они не могут обеспечить себя. Для того, чтобы избежать использования страшного слова *бедный* был создан ряд альтернативных вариантов.

Самое их большое количество возникло во второй половине 20 века. Это произошло, возможно, потому что распространение «политически корректного» жаргона совпало с ростом уровня бедности низших слоев англоязычных западных обществ. Типичным многословием 1980-х и 1990-х годов считались словосочетания «*economically exploited*» (экономически эксплуатируемый), «*economically marginalized*» (экономически изолированный), «*culturally deprived*» (находящийся в неблагоприятном положении в культурном отношении), «*culturally disadvantaged*» (неблагополучный в культурном

отношении). Кроме того, заезженная конструкция «*differently advantaged*» (живущий в разном достатке) также являлась синонимом слова «*poor*» (бедный). Крайне сомнительным авторитетом пользовались словосочетания «*negatively privileged*» (бедняк с отрицательным достатком) и «*negative saver*» (никудышный накопитель сбережений, т.е. человек, расходы которого превышают доходы).

Более устоявшимся в употреблении считается слово «*disadvantaged*» (ущемленный, неблагополучный), которое может подразумевать не только отсутствие денег, но и целый ряд сопутствующих социальных ограничений. Более явно выраженный смысл (но по-прежнему эвфемистический) присутствует в конструкции «*economically disadvantaged*» (экономически неблагополучный). Подобным образом «*deprived*» (лишенный, обделенный) и родственное ему существительное «*deprivation*» (лишение) подразумевают наличие целого ряда потребностей (обычно они используются применительно к детям, которым не хватало адекватного семейного окружения, воспитания и т. д.). Однако подтекст, лежащий в основе данных слов, часто означает «нехватку денежных средств». Слово «*underprivileged*» (лишенный привилегий или прав) означает «бедный» (с учетом отсутствия всех возможностей и преимуществ, связанных с этим состоянием). [2, с. 15]

Из всех социальных терминов для обозначения слова «бедный» среди рабочего класса, наиболее общеупотребительным был «*low-income*» (малообеспеченный). Его популярность стала расти в сфере официальных канцеляризмов. Термин применяется не только к самим людям, но и к местности, где они живут «*low-rent*» (непривлекательный, с низким уровнем дохода). Для тех, кто имеет работу, но является бедным - «*low-paid*» (низкооплачиваемый).

Слово «*distressed*» (испытывающий нужду) для обозначения «недавно обнищавшего человека» является архаизмом, но все же до сих пор используется в таких выражениях, как «*distressed area*» (район экономического бедствия, район массовой безработицы), обозначающих части города, где живут бедные люди.

Аристократическая элита пользуется такими терминами, как «*indigent*» (малообеспеченный) (который восходит к латинскому «испытывающий недостаток»), «*needy*» (нуждающийся) и «*penurious*» (неимущий). Также употребляется имя существительное или конструкция как «*want*» (потребность), «*need*» (нужда) (например, «*children in need*» (нуждающиеся дети)), «*straitened circumstances*» (стесненные обстоятельства), и завуалированное «*reduced circumstances*» (стесненное материальное положение). [3, с.305]

Для отдельных случаев существуют разговорные варианты: «*hard up*» (нуждающийся, испытывающий денежные затруднения), «*badly off*» (необеспеченный) (вместе с ним используют наречия: *miserably* (ужасно), *worse* (хуже) и т. д.); «*embarrassed*» (стесненный); «*short*» (испытывающий нужду), например, «На этой неделе у меня немного трудно со средствами»,

эллиптическое использование конструкции «short of money» (испытывающий нехватку денег), (the shorts – это сленговый эвфемизм для состояния «(временной) бедности»). Выражение «on one's beam ends» (в безвыходном положении) основано на морской метафоре, употреблявшейся в случае, когда судно так сильно накреняется, и существует опасность опрокидывания. Выражения «on one's uppers» (без гроша в кармане) и «down on one's uppers» (без гроша в кармане) появились на основе идеи о том, что человек настолько беден, что у него нет даже подошвы на обуви.

Получение денег с целью устранить проблему бедности также представляет собой деликатную и постыдную для многих людей тему для обсуждения. Charity (благотворительность) может быть грубым словом («Мне не нужна благотворительность»), а ключевым понятием в его эвфемизации является «помощь»: assistance (помощь). Если вы получаете «financial assistance» (финансовую помощь), можно предположить, что некто предоставляет вам денежные средства для жизни. В Великобритании деньги, выдаваемые правительством бедным людям, назывались «national assistance» (государственная помощь), «public assistance» (государственная помощь или государственное денежное пособие) и unemployment assistance (пособие по безработице).

Термин «support» (поддержка) любим социальными работниками. В Великобритании государственные выплаты для малоимущих называются «income support» (пособие малоимущим, материальная помощь) термин, который заменил supplementary benefit (дополнительное пособие). В Америке – «income maintenance» (поддержка, пособие малоимущим).

На международном уровне, финансовая «помощь» обозначается термином aid (помощь, содействие, поддержка).

Другими канцеляризмами, относящимися к понятию «пособия, выплаты для бедных», являются: benefit (льгота, выплата), claimant (заявитель), concession (льгота, скидка в цене), entitlement (право на компенсацию), needy and dependent person (нуждающийся и зависимый человек), social security (социальное страхование, обеспечение), welfare (социальное обеспечение), «underclass» (низшие слои общества).

Таким образом, эвфемизмы – это неотъемлемая часть повседневного общения, с помощью которой люди могут избегать конфликтных ситуаций. Количество разнообразных эвфемизмов растёт с каждым годом, поскольку язык не стоит на месте, а становится шире и глобальнее.

Список литературы:

1. Крысин, Л.П. Эвфемизмы в современной русской речи. М.: Языки русской культуры, 1996.- с. 269;
2. Шахжури К.К. Эвфемизмы и их роль в изменении значения слов: - Тбилиси, 1998. – с. 20
3. Ayto, John. Dictionary of Euphemisms. – London, Bloomsbury Publishing Plc, 2000. – с. 408

«ПРИМЕНЕНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СТАРШИХ КЛАССАХ»

В настоящей статье предпринимается попытка обобщить и структурировать обширный материал по лингвострановедению, и проанализировать применение лингвострановедческого подхода в обучении иностранному языку в старших классах средней школы.

Целью данной работы является изучение теоретических основ дисциплины лингвострановедение, а также анализ возможности использования учебников «Spotlight» с позиции лингвострановедения.

Актуальность работы обусловлена тем, что лингвострановедческий подход становится неотъемлемой частью уроков иностранного языка. Появляется необходимость осмыслить, структурировать, обобщить и представить, как совокупность знаний значительный материал о данной дисциплине, проанализировать практическое применение данного подхода на уроках английского языка.

Итак, основная цель обучения иностранному языку в школе – это приобретение учащимися коммуникативной компетенции, подразумевающей умение пользоваться четырьмя видами речевой деятельности: чтением, аудированием, говорением, письмом. В настоящее время в методике преподавания иностранных языков на передний план выходит проблема мотивации учеников и поиск путей ее повышения. В связи с этим многие отечественные и зарубежные методисты предлагают применение лингвострановедческого подхода, подчеркивая необходимость изучения иностранного языка в связи с культурой, историей, реалиями и традициями народа.

Лингвострановедение представляет собой новое научное направление, сочетающее в себе элементы лингвистических знаний с элементами страноведения, т.е. с изучением реалий страны изучаемого языка. Термин «лингвострановедение» является производным от существующего в дидактике понятия «страноведение» - комплекс знаний о стране изучаемого языка. Цель лингвострановедения состоит: в формировании базовых лингвокультурологических знаний, в обеспечении коммуникативной компетенции в актах межкультурной коммуникации через адекватное восприятие речи собеседника и понимание оригинальных текстов [1].

Лингвострановедческий подход в обучении иностранному языку позволяет сформировать у учащихся ценностное отношение к национальной культуре страны изучаемого языка, приобщает их к общечеловеческому

культурному опыту, активизирует познавательную и творческую деятельности. Одновременное изучение языка и культуры позволяет удачно сочетать элементы страноведения с языковыми явлениями, которые выступают не только как средство коммуникации, но и как способ ознакомления обучаемых с новой для них действительностью.

Изучение иностранного языка на старшей ступени обучения подразумевает направление на приобщение учащихся к культуре, традициям, реалиям страны изучаемого языка в рамках тем, ситуаций общения, предполагая и формирование умения представлять свою страну, культуру [2]. Ученик должен знать страноведческую информацию, сведения о стране изучаемого языка, исторические события, даты, выдающихся людей, а также информацию о развитии и отражении мировой культуры.

Рассмотрим наличие лингвострановедческого аспекта в УМК «Spotlight» для 9, 10, 11 классов. Отметим, что в каждом из учебников лингвострановедческая информация находится в разделах «Culture corner» и «Across the curriculum». После текстов, посвященных тому или иному аспекту жизни страны следуют упражнения, направленные на формирование и развитие всех основных видов речевой деятельности. Предлагаются задания следующих типов: прочитать текст и ответить на вопросы, соединить слово и его значение, заполнить пропуски объяснить значение слова написать статью, прослушать аудиозапись и сверить свои ответы, обсудить текст в паре с одноклассником, собрать информацию по теме и выступить перед классом. Таким образом, ученики развивают навыки чтения, аудирования, говорения и письма.

Темы, представленные в УМК «Spotlight» затрагивают различные аспекты жизни Соединенного Королевства и США. Ученики знакомятся с различными писателями, деятелями искусства, выдающимися личностями, праздниками, мифами и легендами, ТВ-программами, спортивными событиями, модой, особенностями школ, культурой, достопримечательностями, бытом, а также с географией и диалектами.

Таким образом, данный УМК дает возможность сформировать представления об укладе жизни страны изучаемого языка, познакомиться с его историей, и важными культурными аспектами. Задания, следующие после лингвострановедческой информации направлены непосредственно на ее запоминание, закрепление новых слов, связанных с пройденной темой, отработку коммуникативных навыков. Необходимо отметить, что проектные работы, такие как подготовка доклада или написание статьи, прививают навыки самостоятельной деятельности в работе со страноведческой информацией, а также мотивируют в изучении языка.

Список литературы:

1. Огнева Е.А. Лингвострановедение: британская палитра: учебное пособие. – Москва: Эдитус, 2012. – 136 с
2. Постникова В. И. Лингвострановедческий аспект в изучении английского языка на среднем и старшем этапах обучения в школе // Молодой ученый. —

2015. — №9.1. — С. 75-77. — URL <https://moluch.ru/archive/89/18556/> (дата обращения: 25.02.2020).

3. УМК «Английский в фокусе» для 9 класса / Ю. Е. Ваулина, В. Эванс, Д. Дули, О. Е. Подоляко. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2013.
4. УМК «Английский в фокусе» для 10 класса / Ю. Е. Ваулина, В. Эванс, Д. Дули, О. Е. Подоляко. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2013.
5. УМК «Английский в фокусе» для 11 класса / Ю. Е. Ваулина, В. Эванс, Д. Дули, О. Е. Подоляко. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2013.

Мухтасипова Я.Р.

г. Казань, Казанский (Приволжский) федеральный университет

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАНЦУЗСКОЙ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

В условиях современного мира сложно переоценить значение и важность темы экологии как в мире, так и в жизни отдельно взятого человека. Люди каждый день сталкиваются с новой информацией на тему экологии в самых разных источниках, таких как газеты, журналы и интернет – ресурсы. Таким образом, посредством обращения людей к таким источникам, они узнают актуальную информацию, а вместе с этим они открывают для себя новую лексику. С этим связано решение изучить лексико – семантические особенности французских экологических терминов, которые на сегодняшний день широко встречаются и за пределами своей изначальной сферы употребления. Область экологии для изучения терминов была выбрана ввиду недостаточной изученности ее лексико – семантических составляющих.

За объект для изучения были взяты экологические термины французского языка и неологизмы, так как из – за развития сферы экологии, процесс появления новых терминов и присваивание им новых значений являются очень актуальными явлениями в современной лингвистике.

Термин, как элемент языка, очень сложен для конкретного определения. В изучение терминов сделали вклад такие ученые как В.П. Даниленко, Б.Н. Головин, Д.Н. Ушаков и др.

Так, по мнению Г.О. Винокура, термины – это слова с особой функцией [1, с. 3].

В то время как С. И. Ожегов считает, что: «Термин – название определённого понятия какой-нибудь области» [2, с. 795].

Неологизмы являлись объектами исследования многих лингвистов, среди которых В. Г. Гак, Г.И. Миськевич, Л.К. Чельцова, В.Г.Костомарова, Р. Ю. Намитокова, Е. В. Розен, а также такие зарубежные лингвисты, как И. Плэг, Д. Кристал, Дж. Айто и другие.

Существует огромное множество определений понятия «неологизм». Например, Н.М. Шанский дает понятию «неологизм» следующую формулировку: «Неологизмы – это слова, которые, появившись в языке в качестве определенных значимых единиц, еще не вошли в активный словарный запас языка» [4, с. 156].

Тем не менее, С.И. Тогоева раскрывает понятие «неологизм» как такую языковую единицу, которая ранее не входила в индивидуальный речевой аппарат носителя языка. Следовательно, акцент установлен на индивидуальной и субъективной новизне неологизма [3, с. 48].

Так, можно говорить о том, что, несмотря на то, что было создано много трудов по изучению терминов, вопрос об их едином определении и классификации остается открытым. А потому цель исследования – изучить особенности лексики французской экологической терминологии для определения ее специфики употребления во французском языке.

В качестве материала для исследования были взяты журналы, газеты, информационные интернет – ресурсы на французском языке.

Из – за расширения значения термина «экология», экологические термины можно обнаружить в самых разных сферах общественной деятельности: культура, политика, социальная сфера, здравоохранение и другие. Например, в политическом дискурсе термины экологии могут употребляться как в своем первоначальном значении – *L'Hexagone doit – beaucoup – mieux faire au chapitre des énergies renouvelables, si la France dispose d'une vingtaine d'outils et de statuts de protection des espaces naturels...* так и в переносном – *homme du terroir*. Так, начальное значение термина *terroir* – ('земля', 'почва, благоприятная для сельскохозяйственного производства', 'край', 'сочетание земли с традициями и местными продуктами'). Однако в политическом дискурсе, для описания характеристики какого – либо политического деятеля, оно нередко приобретает значение 'человек земли' и имеет благородный оттенок. Наиболее частотно употребляемый в переносном значении экологический термин в политическом дискурсе – слово *recycler, recyclage*: *Macky recycle le politicien le plus ténébreux du Sénégal*. Говоря о социальной сфере, экологические термины можно встретить, когда описывается состояние общества, его развитие и так далее. Например, *une phase de mutation (sociale), l'univers s'est adapté*. Социологический компонент семантики также обнаруживается в высказывании *faire les poubelles* – ('жить в нищете', 'о бродягах, добывающих все необходимое для существования, копясь в мусорных ящиках'). Например, *C'est bien triste d'être obligé de faire les poubelles pour manger*. Еще одна сфера, где употребление экологических терминов очень распространено – культура. Так, обыгрывается созвучие омофонов экологического термина *déchets d'oeuvres* – ('деловые отходы') и сложного слова во множественном числе *des chefs-d'oeuvre* – ('шедевры') в названии арт – проекта «Le Cercle Déchets D'oeuvres» [6]. Также, говоря об области культуры, употребление экологических терминов можно проследить еще в одной из ее сфер – сфере архитектуры. Например, на официальном сайте

архитектурной компании ««Mon Toit Vert» [7] можно обнаружить следующие экологические термины в совокупности с темой архитектуры: *toiture végétalisée*, *prêt - à - poser végétal toit et mur*, *introduction de biodiversité en milieu urbain*, *faune entomologique*.

Говоря о морфологическом аспекте, считается, что во французском языке наиболее активными способами создания новых слов являются суффиксация, префиксация, словосложение и аббревиация. В суффиксальном способе образования, для существительных наиболее частотными являются следующие суффиксы: «-tion», «-(e)ment», «-eur/-ateur», «-age». Например, *plantation*, *séparateur*, *environnement*, *lessivage*. Анализируя глагол и имя прилагательное, можно выделить следующие суффиксы у последнего: «-uel», «-al», «-el», «-iel», «-ique», а также глагольный инфикс «-is» и привести следующие примеры, *colloïdal*, *vaporiser*, *microplastique*. В префиксальном способе словообразования экологических терминов неоднократно используются следующие префиксы: «anti-», «sur-», «in-/im-/il-/ir-», «re-», «dé-/des-». Например, *reforestation*, *deforestation*, *potable*, *antibiorésistance*, *surexploitation*, *recyclage*. Еще один распространенный способ образования экологических терминов – словосложение. В основном, словосложение происходит с помощью следующих основ: «aéro-», «bio-», «micro-», «éco-». Например, *microplastique*, *écocitoyen*, *aérobioscope*, *biodéchet* и так далее. Реже встречаются такие основы как: «nitro-», «thermo-», «per». К примеру, *nitrogénase*, *thermophorèse*, *perchloréthylène*. Сложносочиненные слова могут состоять из двух основ: *écotoxilogique*, *perchloréthylène*, а также, при сложении двух основ может проявляться аффиксация, например, *l'antibiorésistance*, *l'abioseston*. Следующий способ словообразования – аббревиация. Среди аббревиации самыми распространенными методами во французском языке являются акронимы и алфаветизм. Например, «СІЕН» – «*Certificat International et centre Européen d'écologie humaine*», «МЕТОХ» – «*Métaux toxiques totaux*», «ZPS – «*Zone de protection spéciale*». Однако, встречаются также такие способы аббревиации как усечение слов: *baryum* – *Ba*, *tantale* – *Ta*, и их слияние, которое часто разделяется дефисом, например, *tensio – actif – une tension active*.

В связи с активной актуализацией области экологии в современном мире, а также нехватки терминов в обозначении того – или иного нового явления в окружающем мире, появилась необходимость в создании новых терминов, которые в лингвистике получили название «неологизмы». Говоря о неологизмах, можно сказать, что новые термины во французском языке чаще всего образуются с помощью соединения двух основ от уже признанных экологических терминов. Именно таким образом было образовано слово *alicament*, которое послужило обобщающим для названия таких пищевых продуктов, выполняющих также роль медицинских препаратов. Слово *alicament* берет свое начало от основы слова *aliment* и основы слова *médicament*. По такому же принципу были созданы следующие термины: *médicaliment*, *nutraceutique*, *nutriceutique*. Однако такие образования не установились во французском языке ни во Франции, ни в Канаде. Образование неологизмов по

принципу совмещения двух основ создаются вольно, как отдельными людьми, так и некоторыми организациями и компаниями. Так, известные писатели Б.Виан, Э.Базен, П.Солери, Э.Ростан, Ж.Деррида сделали свой собственный вклад в образование неологизмов. Например, П.Солери открыл для мира такой новый термин как *arcologie* (*architecture+écologie*) – ('аркология'), термин, обозначающий архитектурные сооружения, созданные с учетом экологических факторов, например *toit vert*.

Таким образом, результаты исследования показали, что область экологической терминологии на сегодняшний день является одной из наиболее развивающихся сфер, в которой используется огромное многообразие французской лексики, в которую внедряются новые слова, а также, где термины данной тематики используются почти во всех сферах общественной жизни. Результаты работы, полученные на основе анализа французской экологической терминологии, могут быть в дальнейшем использованы для более обширного изучения лексики и семантики в сфере экологии.

Список литературы:

1. Винокур Г.О. О некоторых явлениях словообразования в русской технической терминологии // Сборник статей по языковедению / Г.О. Винокур. – М.: Литера, 1939. – 54 с.
2. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов. – М.: ООО «ИТИ Технологии», 2003. – 944 с.
3. Тогоева С.И. Современная лексикография и новые единицы номинации / М.: – Тверь: ТвГУ, 2005. – 147 с.
4. Шанский Н.М. Лексикология современного русского языка. – М.: Русский язык, 1964. – 156 с.
5. Larousse, Dictionnaire de Français / [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>, дата обращения 10.02.2020
6. Le Cercle Déchets d'Oeuvres / [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://www.bonnescauses.be/organisation/?id=0831348297>, дата обращения 15.02.2020
7. Le Monde / [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://www.lemonde.fr/>, дата обращения 15.02.2020
8. Mon Toit Vert / [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://www.montoitvert.fr/>, дата обращения 15.02.2020
9. Reporterre / [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://reporterre.net/>, дата обращения 10.02.2020

АУДИТИВНЫЕ ИГРЫ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Язык – важнейшая составляющая нашей жизни, ведь он является средством нашей коммуникации друг с другом. Существование человечества и развитие общества в полной мере невозможно без языка. Основная задача изучения иностранного языка – формирование коммуникативной компетенции учащихся. Образовательные учреждения на данном этапе подготавливают учащихся к способности разговаривать на иностранном языке, что впоследствии будет развивать межличностное и межкультурное общение с непосредственным носителем языка.

С развитием науки и техники в образовании появилось такое понятие как аудирование. Нам известно, что язык существует в двух формах: устной и письменной. К устной форме относятся: аудирование и говорение; к письменной: чтение и письмо.

Речь, которая воспринимается на слух, положительно влияет на развитие памяти ребёнка, так же развивается именно слуховая память, которая является важным критерием для изучения иностранного языка и любого другого предмета. Благодаря аудированию развиваются навыки для овладения звуковой частью языка, а именно фонетической составляющей, ритмикой и мелодикой.

Актуальность данного исследования заключается в том, что в современном мире все чаще требуются специалисты со знанием иностранного языка. Образовательные учреждения используют современные методики обучения иностранному языку, куда входит аудирование. Без аудирования невозможно речевое общение и развития у детей правильного представления об изучаемом языке. Оно позволяет расширить границы изучения иностранного языка, обучает детей правильно воспринимать иностранную речь, понимать культуру говорения носителя языка, а также запоминать правильное произношение слов.

Таким образом, аудирование играет важную роль на начальном этапе развития навыков в достижении практических, развивающих, образовательных и воспитательных целей и служит эффективным средством обучения английскому языку в школе.

Аудитивные игры.

Аудирование является наиболее значимым и сильным рычагом в обучении иностранному языку. Именно благодаря аудированию мы можем овладеть фонетической стороной языка. Через аудирование идет усвоение лексического состава языка и его грамматической структуры. Помимо того, аудирование помогает нам с таким навыком как говорение, чтение и письмо [1].

Если назвать обучение аудирование другими словами, это не что иное, как обучение навыкам восприятия на слух именно устной речи. Такая речь может восприниматься с различных записывающихся и запоминающих устройств, или же учитель сам может воспроизводить фрагмент.

Применение игр, нацеленных на развитие аудитивных навыков, очень актуально, так как игра в большей степени мотивирует к изучению. Хочется выделить именно использование игр в данной деятельности, потому что они в равносильной форме могут заинтересовать как ребенка, так и взрослого человека. Игра это самый простой и близкий человеку с самого раннего детства способ познания окружающей среды [2].

Сейчас все больше и больше аудитивные игры входят в различные методики обучения иностранному языку. Они в свою очередь развивают учащихся, не дают им заскучать на уроке иностранного языка, а также хорошо закрепляют учебный материал в развлекательной форме. Многие игры адаптированы под различные аспекты языка, благодаря этому можно подобрать игру под выбранную тему изучения, что бы отработать лексические, орфографические, грамматические, синтаксические, фонетические навыки учащихся [3].

В ходе урока нами использовались различные вариации игр, где проверялись фонетические знания учеников, а также лексические и грамматические.

Разберем аудитивную игру, которую мы провели на уроке. Целями нашего урока были:

1. Научить понимать смысл однократного высказывания;
2. Развить слуховую память и реакцию на воспринимаемую информацию.

Задание было таковым - прослушать текст, где девочка рассказывает о своих нарядах и описывает каждый из них. Затем ученики должны выполнить задания на листочках, где нарисованы наряды, озвученные девочкой, и раскрасить их в нужные цвета.

Данное задание помогает учителю определить, как учащийся воспринимает на слух информацию, понимает ли он информацию и может ли в дальнейшем выполнить такое упражнение. Здесь мы проверяем лексику на тему цвета и одежды.

Следующее задание на логическую связь в тексте. Учащиеся прослушивают аудиозапись, где намеренно нарушена логическая связь, последовательность повествования. Заданием для учеников является то, что бы они смогли восстановить логику рассказа.

Всеми известная игра "True/ False" подходит как детям, так и взрослым и интересна также всем возрастам. В зависимости от возраста учащихся или класса, в котором они находятся на данном этапе обучения. Учитель выдает раздаточный материал, где есть предложения из текста, который в ходе урока учащиеся прослушивают однократно, и выполняют задание "True/ False". Целью данного задания является извлечение необходимой информации из

текста. Учащиеся должны понять общий смысл сказанного, сделать выводы и выполнить упражнения, где перед каждым предложением нужно выбрать правильную позицию, определить освещалась ли данная информация в тексте, или она является не верной.

Задание, где учитель проверяет фонетические способности учащихся. Ученики должны распознать правильный звук речи, который изучается на данном этапе обучения иностранному языку. Здесь мы можем использовать, как аудио подготовленные материалы, или же передатчиком информации может являться сам учитель. Смысл упражнения в том, что учитель или магнитофон воспроизводит ряд слов или целое предложение, из которых учащиеся должны распознать правильное слово именно с тем звуком, который они сейчас изучают.

Аудитивные игры также направлены на понимание только основного смысла текста. Задача учащихся только понять общий смысл. Использование данного вида игры подразумевает, что учащиеся могут не знать всех слов, конструкций используемых в воспроизводимом тексте. Этот вид игры позволяет тренировать их языковую догадку. Кроме того, экстенсивное понимание языка на слух – это развлечение, то есть отличный способ отвлечься от грамматических упражнений или чтения. Здесь мы используем как видео ролики, так и аудио дорожку, где есть определенная информация.

Таким образом, существуют разные виды аудитивных игр, которые направлены на развитие определенных навыков. Такие игры выполняют различные функции, что делает учебный процесс более увлекательным и познавательным для всех возрастов.

Список литературы:

1. Пассов Е.И. «Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению». - М.: Рус. Яз., 1989. – [С. 183]
2. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М.Просвещение, 2009 г.
3. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М., 1991.
4. Методическое пособие для педагогов / Е.Р. Петрова. – М: Просвещение. - 2008.

ЭМПАТИЯ И СИМПАТИЯ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

Многие задаются вопросом: что такое эмпатия, обладают ли они этим качеством и в какой мере, в чем разница между эмпатией и симпатией и какую роль они играют в межкультурной коммуникации.

Изначально слово «*эмпатия*» появилось в английском словаре в 1912 г. и в трактовке было аналогично «*симпатии*». В наши дни эти понятия разграничиваются, они не тождественны. Итак, что же такое симпатия? **Симпатия** (от греч. *syn* - вместе, *pathos* - чувство) означает "чувствовать с кем-то, сочувствовать". Согласно словарю иностранных слов, симпатия – это влечение, внутреннее расположение к кому-либо, чему-либо. Слово же **эмпатия** (от греч. префикс *em* выражает направленность внутрь) в значении "чувствовать" существовало ещё в древнегреческой философии и трактовалась стоиками как духовная объективная общность всех вещей, заставляющая людей сопереживать друг другу и ощущать свое единство с природой.

Симпатия – чувство устойчивой эмоциональной предрасположенности к кому-либо или чему-либо. Симпатия, как правило, возникает на основе общих взглядов, интересов и ценностей, а также вследствие избирательной положительной реакции на внешность, поведение и черты характера другого человека. Симпатия одного человека к другому проявляется как инстинктивная склонность, чувство внутреннего родства между ними. Выражается в повышенном интересе к человеку, доброжелательности, оказании внимания и помощи.

В некоторых культурах, симпатия может означать чувство *сострадания* по отношению к проблемам и несчастьям других людей и желание счастья тому объекту, по отношению к которому испытывается симпатия.

Симпатия получила распространение в самых разных видах коммуникации, и она подразумевает, что человек мысленно ставит себя на место другого. Но при симпатии используются свои собственные способы интерпретации поведения других людей.

Также нужно сказать, что если вам человек симпатичен, и вы находите его привлекательным, то это личная симпатия, и это нельзя приравнять к уважению к этому человеку. Можно уважать человека и без симпатии к нему.

Каждый человек может вспомнить много примеров из собственной жизни, когда общение с другими людьми было ясным, понятным и легким. Это общение с любимыми людьми, с близкими друзьями, когда все происходило само собой, без психологических напряжений и глубоких раздумий. Для таких ситуаций характерно естественное желание понять другого, не обидеть его и

так далее. Такой тип общения и понимания человеком партнера по общению называется **эмпатией**. Проявление эмпатии в общении выражается в общей установке не столько понять скрытый смысл сказанного, сколько почувствовать состояние партнера. Это вызвано тем, что не всегда один из партнеров может подобрать нужные слова, тон, стиль и так далее. Иногда из-за принятых в соответствующей культуре условностей люди начинают изложение мысли с некоторого отступления, из которого не сразу видно их намерение. Они как бы зашифровывают свои идеи и чувства в общепринятые слова, поэтому часто не удается выразить мысль так, чтобы собеседник правильно ее понял.

Эмпатия основывается на предположении, что в одинаковых обстоятельствах все люди переживают одинаковые чувства и ощущения и это позволяет им понять другие точки зрения, идеи и различные культурные явления. На этом основании возникает способность человека представить себя на месте другого человека, принять его мировоззрение, понять его чувства, желания, поступки. Здесь все основывается **на опыте другого человека**, а не в вашем собственном.

В связи с этим Беннет предлагает альтернативу «золотому правилу нравственности» – **«платиновое правило»**, которое выражает сущность **эмпатического подхода**: «поступай с другими так, как они поступали бы сами с собой». Специфика **межкультурной коммуникации** заключается в том, что в ней определяющим становится **эмпатический подход**, т.е. мысленное, интеллектуальное и эмоциональное проникновение во внутренний мир другого человека, в его чувства, мысли, ожидания и стремления.

Нет необходимости доказывать, что использование **симпатии** во взаимодействии с представителями других культур неизбежно **ведет к непониманию**. И, наоборот, использование **эмпатии** с ее стремлением понять проблему культурных различий изнутри и найти необходимые пути и способы для взаимопонимания резко увеличивает вероятность того, что между партнерами возникнет **понимание**. Для этого необходимо только помнить и придерживаться основных **характеристик эмпатии**:

- внимательно слушать, что тебе говорят;
- стремиться понять, как чувствуют себя другие люди;
- иметь искреннюю заинтересованность в том, что должны сказать другие;
- проявлять сочувствие к нуждам других людей;
- обладать способностью понимать точку зрения другого.

Как считают исследователи, формирование эмпатических качеств человека происходит под влиянием когнитивных, аффективных и коннотативных факторов, поэтому эмпатия может проявляться в трех основных формах:

- **Когнитивная** - способность соотносить свое и чужое, осознавать, что объединяет и разделяет людей;
- **Экспрессивная** - способность понимать сходство и различие эмоций и намерений;

- **Социальная** - способность понимать сходство и различие в нормах социального поведения.

В межкультурной коммуникации специфика **эмпатии** состоит в том, что субъект коммуникации стремится воспроизвести в самом себе переживания других людей, с которыми он находится в контакте. Механизм эмпатии заключается в перенесении элементов внутреннего мира другого человека в свой собственный. В его характеристике наиболее точным, вероятно, будет понятие *сопереживание*, поскольку эмпатия обнаруживает себя как переживание переживаний другого человека, в ходе которого достигается не только та или иная степень или глубина понимания субъектом состояний и поступков объекта, но и определенное согласие с мотивами, эмоциями, установками, объясняющими и оправдывающими его поведение.

Как уже было сказано выше, эмпатия основана на мысли о том, что каждый человек, независимо от того, к какой культуре он принадлежит, одинаково воспринимает и переживает одинаковые жизненные ситуации. К таким ситуациям помимо реальных смертей близких людей, можно отнести ситуации «*малых смертей*». Американский экзистенциальный психолог Ролло Мэй к «малым смертям» относит все те случаи, когда что-то прекращает свое существование внезапно и нежелательно для нас, например, какие-то значимые отношения, события, дела, не обязательно связанные с гибелью человека. Таким образом, несмотря на разобщенность культур можно говорить об их некой общности, проявляющейся в критических ситуациях. Данный факт можно определить одним из основополагающих в преодолении культурных барьеров на пути к взаимному культурному пониманию.

В психологии разработаны специальные методы, с помощью которых можно повысить чувствительность людей к переживаниям друг друга. Одним из таких методов является *метод подстройки*, который часто применяют те, кто пытается понять состояние другого. Он заключается в том, что нужно попробовать максимально близко подстроиться к партнеру через подражание его внешнему поведению: принять подобную ему позу, перенять свойственный ему в данный момент темп речи и т.п. Исследования показали, что если это удастся, то открываются переживания собеседника и возникает чувство понимания его поведения.

Эмпатийный потенциал личности можно формировать, развивать и регулировать. Эмпатийность благоприятствует налаживанию деловых, партнёрских, творческих, дружеских и других межличностных отношений.

При МКК, чтобы понять коммуникативное поведение представителей другой культуры, необходимо рассматривать его в рамках **их культуры**, а не своей, то есть здесь следует проявлять больше **эмпатии**, чем симпатии.

На современном этапе, большинство исследований рассматривают эмпатию лишь как способ налаживания личных контактов, необходимых для успешной карьеры. Такой подход ограничивает роль эмпатии. Изучение уникального способа вхождения в чужое эмоциональное состояние должно выйти за определенные «офисные» рамки. Эмпатию необходимо также активно

применять в МКК как научный способ преодоления этноцентризма в диалоге культур.

Таким образом, **симпатия** – это чувство, а вот уже **эмпатия** – это способность, которой необходимо обладать для успешного межкультурного взаимодействия.

Список литературы:

1. Учебные материалы онлайн [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://studwood.ru/915251/psihologiya/empatiya_simpatiya_mezhkulturnom_vzaimodeystvii, свободный.
2. Научная электронная библиотека «киберленинка» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/empatiya-kak-osnovanie-kommunikatsii-1>, свободный.

Оксузян Д.А.

г. Казань, Казанский (Приволжский) федеральный университет

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ С КОМПОНЕНТОМ «ДЕНЬГИ» ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

На сегодняшний день не существует в мире стран, которые не были бы связаны какими-либо экономическими отношениями с другими странами. Все они вовлечены в систему производственных отношений. Экономические понятия находят отражение в языке посредством ряда языковых средств, позволяющих нам зафиксировать различия в отношении к компоненту «Деньги» в различных культурах, определяющие национальную специфику культуры народа, говорящего на том или ином языке.

Особый интерес современных исследователей к изучению способов обозначения понятийной сферы «Деньги» языковыми средствами определяет актуальность данной работы. Так, например, Е. В. Палеева отмечает неоднозначность отношения к деньгам в мировосприятии разных народов [5]. В трудах лингвиста Н. В. Ермаковой рассматривается классификация фразеологических единиц, вербализующих концепт «Деньги» [3].

Целью настоящего исследования является изучение способов репрезентации компонента «Деньги» во фразеологизмах французского языка в ходе лексико-семантического анализа.

Материалом исследования послужили словари современной французской фразеологии [1, 2, 4, 6]. В общем, было проанализировано около 500 фразеологических единиц, относящихся в той или иной степени к понятию «Деньги».

В ходе исследования установлено, что разнообразие фразеологических единиц с компонентов «Деньги» обусловлено историей французского народа: поскольку во Франции денежная валюта не раз менялась, это нашло отражение

во фразеологических единицах. Несмотря на то, что некоторые из этих понятий являются устаревшими, они зафиксированы в памяти людей и довольно часто используются в экономической сфере.

Дело в том, что во Французской Республике денежной валютой сейчас считается евро (*euro*), однако долгое время там использовался франк (*franc*). Также среди названий денежных единиц во французском языке довольно активно представлены: ливр (*livre*), су (*sou*), денарий (*denier*). Они существовали в разный период времени и во французском языке появились в следующем хронологическом порядке:

1) Денарий (*denier*) – старинная французская медная монета. Денарий составлял дневной заработок легионера, солдата римской армии. Слово *denier* происходит от латинского слова *denarius*, которое обозначало ‘серебряную монету’. Оно применялась к конкретной французской валюте в XI веке, а затем вплоть до XIX века использовалось для обозначения валют различных значений. С XII века в форме множественного числа денарий обозначал «сумму денег неопределенной величины». Всего выявлено 17 фразеологизмов с этой единицей. Приведем примеры: *Denier de Saint Pierre* ‘лепта Святого Петра’ – этот фразеологизм берет свое начало в VIII в., обозначал налог, который ежедневно уплачивали англо-саксы Риму с 1849 г. Только с 1860 смысл этой фразы был несколько изменен и уже обозначал добровольный, а не обязательный взнос; *Les trente deniers* ‘тридцать серебряников’ – это устойчивое выражение обязано своим появлением библейской истории, и обозначает цену за предательство, поскольку примерно за это сумму Иуда предал Учителя, если бы ему платили в древнеримской валютой.

2) Су (*sou*) – древняя французская денежно-счетная единица, наименование которой до сих пор сохранилось. В 1266 г. она чеканилась из серебра, но во времена Людовика XIV содержание серебра уменьшилось, и к XVIII монета стала медной. Выявлено 13 фразеологических единиц с данным компонентом: *Pas pour un sou* ‘ничуть, ни на грош’; *Cela ne vous coutera pas un sou* ‘это вам не будет ничего стоить’; *Ça ne vaut pas un sou* ‘это и ломаного гроша не стоит’. Эти фразеологизмы имеют сходный смысл. Часто они употребляются в значении ‘ничего не стоящий, пустяковый’, и их происхождение связано именно с этим значением. Дело в том, что раньше, когда хотели получить монету меньшую номиналом, ее ломали. Грош (*sou*) – это самая мелкая монета, и ломать ее смысла не было, так как ломаный грош – это компонент «меньше меньшего», то есть не имеющий ценности.

3) Ливр (*livre*) – французская монета, которая чеканилась из серебра в начале XVIII в, несколько меньше франка. 1 ливр = 20 су и 240 денье. Найдено всего 10 фразеологических единиц с компонентом «ливр». Например, *Une once de bonne reputation vaut mieux que mille livre d'or* ‘добрая слава дороже денег’. Данный фразеологизм, очевидно, связан с менталитетом французского народа и с иерархией ценностей, в которой деньги не занимают первое место. Для французской культуры есть вещи куда более ценные, а в данном случае – репутация.

4) Франк (*franc*) – денежная единица Франции до 1999 года. Самый первый франк чеканился из чистого золота, начиная с 1360 года. Вес его составлял 3.89 грамма. Он перестал выпускаться при Анри III, и с 1575 начал чеканиться серебряный франк, который назывался «белым». С данным компонентом нами было замечено 15 фразеологических оборотов. Например, *Au marc le franc* ‘пропорционально, по соразмерности’. Начиная с XII века *marc* был весом в восемь унций, или 244,75 граммов, который использовался в основном для взвешивания золота и серебра. Но *marc* был не единственным используемым весом. Среди нескольких других был и фунт, который весил два *marcs*. Именно из этих двух мер возникло выражение *au marc ou à la livre*, которое затем перешло в *au marc la livre*, используемое в XVII веке для обозначения того, что кредиторы могут рассчитывать получить от своего должника пропорционально их дебиторской задолженности. Смысл выражения остался, однако из-за путаницы между фунтом весом и фунтом валютой, фунт был заменен в начале XIX века валютой, используемой в стране, то есть франком.

5) Понятие «Деньги» в его универсальном, нейтральном значении во французском языке обозначается словом *argent*. В своем первоначальном значении это слово обозначает «серебро», а во втором значении – бумажную или металлическую монету. С этим компонентом выявлено наибольшее количество фразеологических единиц – 60. Проиллюстрируем сказанное: *Jeter l'argent par les fenetre* ‘выкидывать деньги на ветер’. В Средние века, в отсутствие канализации, в окна выбрасывали всевозможные вещи, и в то время под ними было не очень хорошо. Туда же иногда бросали монеты, чтобы вознаградить проходящего трубадура. Картина, которую представляет это выражение, довольно проста и понятна: тот, кто выбросит свои деньги из окон своего жилища, так же глупо растратит свое состояние, как и тратит его на покупку неинтересных или ненужных вещей. Версия словаря Французской академии 1762 года сообщает нам, что в то время уже использовали выражение *un homme ne jette rien, ne jette point son bien par les fenêtrés* ‘человек ничего не выбрасывает, не выбрасывает свое добро из окон’, чтобы обозначить, что он не делает безумных расходов. Таким образом, это выражение датируется, вероятно, концом XVII или началом XVIII века. Следующий пример: *Blanchi de l'argent* ‘отмывать «грязные» деньги’. Известное выражение гласит, что «добро, приобретенное плохим путем, никогда не приносит пользы». С начала XII века *blanchir* означает ‘сделать белым’. Из этого, спустя полтора века возникает смысл ‘сделать чистым’. Образно говоря, еще в XIV веке уже говорилось об «обелении обвиняемого», когда удавалось устранить нависшие над ним подозрения или, иначе говоря, «отмыть» его от этих подозрений. Только в XX веке появляется наше выражение для обозначения действия, которое, как правило, само по себе нечестное и состоит в том, чтобы «очистить» «грязные» деньги.

Таким образом, мы проследили картину сосуществования устаревших и новых названий денежных единиц во фразеологических оборотах, которые отражают историю, традиции и реалии французского народа.

Подводя итоги, мы можем отметить, что результатом лексико-семантического развития слов, при помощи которых мы выражаем понятие «Деньги», стал симбиоз прямых и переносных значений в языке, современных и устаревших единиц, что говорит об обширных возможностях репрезентации компонентов картины мира через понятие «Деньги».

Список литературы:

1. Бардоши В. Фразеологизмы французского языка: Словарь-практикум / В. Бардош. – М: Уральское издательство, 2002. – 248 с.
2. Гак В. Г. Новый Большой Фразеологический словарь / В. Г. Гак. – М: «Русский-язык Медиа», 2005. – 1625 с.
3. Ермакова Н. В. Параллелизм концепта «Деньги» в русской и французской паремиологии / Н. В. Ермакова // Современные исследования социальных проблем. – 2012. – № 10. – С. 75.
4. Кумлева Т. М. Самая современная фразеология французского языка / Т. М. Кумлева. – М.: АСТ-2011. – 416 с.
5. Палеева Е. В. Способы вербализации концепта «деньги» средствами английского и русского языков: автореф. дис. ... канд. филол. наук.: 10.02.19 / Е. В. Палеева. – Курск, 2010. – 19 с.
6. Рецкер Я. И. Французско-русский фразеологический словарь / Я. И. Рецкер. – М., 1963. – 1111 с.

Охманюк Т.Ю.

г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет

НЕПОНИМАНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЮМОРА В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Юмор присутствует в той или иной форме в каждой культуре. Каждая из них обладает своими специфическими особенностями, которые могут быть непонятными для других людей. Так, например, английский юмор находят довольно сложным для понимания представители иных культур.

При анализе непонимания английского юмора можно выделить несколько типов непонимания.

Для первого типа характерна ригидность сознания, отсутствие желания учесть внутренний мир другого, отсутствие желания открывать эмоциональные клапаны. Такие люди, как правило, похожи на нормальных членов общества, но они совершенно не понимают абсурдные тексты. Например, “Doctor, you must do something about my husband. He thinks he’s a refrigerator.” – “That’s terrible.” –

“You’re telling me! He sleeps with his mouth open, and the light keeps me awake all night.”

Вывод такого текста - "такое невозможно". Для некоторых людей этот вывод может содержать психологическое снятие напряжения в виде смеха или улыбки, для других разрядки не будет. Так у человека с шизофреническими отклонениями невозможных схем развития ситуации нет. Понять абсурдность он не может.

Для второго типа непонимания характерно прямо противоположное, то есть пытаться во всех высказываниях видеть скрытый смысл. При серьезном разговоре маниакально искать в высказываниях обидный для него смысл. Если в общении присутствует юмористический тон - имеет место эвфемистическая замена некоторых запретных тем произвольными знаками, например, может подразумевать интимные отношения.

При третьем типе непонимания имеется коммуникативный сбой, как вследствие неправильной интерпретации текста, так и ситуативных ключей общения. Именно этот тип непонимания встречается чаще всего [2].

Говорить об удачном или неудачном результате понимания можно по реакции адресата. В положительном случае адресат может кивнуть, продолжить тему разговора, дать фатические реплики. В следующих диалогах можно проследить лингвокультурную специфику фатических реплик:

А: Ты знаешь, с марта проездные дорожают.

Б: ага.

А: Половина стипендии теперь на них уйдет.

Б: Не меньше.

А: Я теперь троллейбусом буду ездить, а ты?

Б: И я.

A.: Jubilee and Metropolitan are striking tomorrow.

B.: Really?

A.: I will be late for my work again if I don't catch a 6.30 bus.

B.: Of course.

A.: Lazy bastards, will they privatize it or will the Unions give it up?

B.: Yeah.

В приведенных диалогах адресат соглашается с говорящим, но есть различия в реакции. В русской лингвокультуре адресат обычно показывает понимание. В английской – адресат может просто формально поддерживать разговор. Если адресат автоматически воспринимает информацию, не вникая в ее суть, то в какой-то момент несоответствие проявится.

Когда говорящий видит, что его не понимают, он может сказать: "понимаешь?", "да?» (в русском варианте), или You See? (question-tags) вопрос - подтверждение в английском варианте, или If you see what I mean - чтобы адресат обратил внимание на подтекст. В русском варианте общения похожая фраза скорее всего обидит адресата. Фразой " Не понял!" адресат или говорящий могут выразить несогласие. Для уточнения правильности

понимания произносятся фразы: «Если я не ошибаюсь», «Если я Вас правильно понял», «As far as I can see», «If I am not mistaken».

При непонимании возможны следующие коммуникативные действия: попытаться добиться понимания; перевести общение в другую тональность; перевести разговор на другую тему; отказаться от общения; свести общение к фатическому, то есть просто соблюсти нормы вежливости (иногда это перерастает в иронию) [1].

Также можно рассматривать непонимание как предметное и понятийное. Предметное - это отсутствие знания о предмете и возможностях его использования. Понятийное - это непонимание абстрактных сущностей предмета обсуждения. Предметное непонимание может встречаться даже чаще, чем понятийное. Причем в разных лингвокультурах имеет место различие в восприятии частично совпадающих объектов. Например, использование хлеба, как продукта питания, несколько различается в России и в Англии.

Также межкультурное непонимание может возникать при оценке ценностной интерпретации определенных фрагментов действительности. Например, при сравнении концепта "жилище" очень большое значение имеют исторические и климатические особенности жизни разных народов. Так, чтобы выжить в России, нужны очень теплые дома и обязательен обогрев либо печью, либо центральным отоплением. В Англии климатическая ситуация другая и такие теплые дома не нужны. В английских домах лестница на второй этаж становится символической преградой для доступа на приватное пространство. Для англичанина покажется странным идея дивана - кровати для постоянного использования. Ковры в России могут висеть на стенах и лежать на полу, в Европе и в Англии могут только лежать на полу. В отличие от Европы, в России хозяева предлагают гостям тапочки [3, с. 157].

Англичане больше следят за мимикой собеседника для считывания информации, чем русские. Для британской культуры общения характерны тонкие намеки, ирония, самоирония, недосказанности, замалчивание, передача информации взглядом. Британцы постоянно готовы к восприятию невыраженной информации, к вероятному несоответствию, что говорится и что предполагается. Для переключения в сферу юмористического общения им необходим малозаметный знак. Они легко посмеются над теми, кто не может воспринять такие малоуловимые знаки. При межкультурном общении степень сензитивности адресата является наиглавнейшим параметром понимания. Данная сфера общения связана со стандартами поведения, базирующихся на глубинных ценностях культуры [4].

Понимание можно представить, как процесс освоения индивидуумом находящейся вокруг реальности через выделение релевантных признаков данной реальности и перевод внешних характеристик познаваемого во внутренний мир познающего. Понимание - это наделение реальности смыслом. Непониманием является невозможность выделить релевантные признаки и сравнить их с личным опытом, невозможность преодолеть возникающие коммуникативные трудности. Понимание и непонимание может происходить в

общении. Процесс понимания можно представить на шкале, где идеальным становится полное понимание. Между непониманием и полным пониманием располагаются разные степени неполного понимания.

Причинами непонимания могут быть: ригидность мышления; невозможность видеть скрытый смысл, или, наоборот, болезненно выискивать везде скрытый смысл; коммуникативный сбой из-за неправильной интерпретации сообщения или ситуации общения. Снять непонимание возможно через освоение новой культуры и объяснения. Чаще непонимание возникает, когда адресат не может уловить абсурдности ситуации. Или, понимая несоответствия в ситуации, считает, что юмор в данном случае неуместен, что может происходить при оценке жестоких, очень пошлых или кощунственных анекдотов.

Список литературы:

1. Алефиренко Н.Ф. Значение и концепт. - Волгоград: Перемена, 1999. – с.59-67.
2. Вербицкая А. Семантические универсалии и описание языков / Пер. с англ. А.Д.Шмелева; под ред. Т.В.Булыгиной. - М.: Языки русской литературы, 1999. - 780 с.
3. Маслова В. А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208с.
4. Птахина А. Английский анекдот как отражение национальной культуры. Астрель, 2010.

Паутова С.С., Успенский Д.А.

г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет

ОТРАЖЕНИЕ КОНЦЕПТА «НЕМЕЦКОЕ» ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ФРАЕОЛОГИЗМОВ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА И ПРОИЗВЕДЕНИЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

«Характер народа и есть его судьба», – утверждал Аристотель. Каждый народ обладает уникальными, самобытными, только ему присущими чертами, отличающими его от других. Характер народа и судьба страны находятся в тесной взаимосвязи, оказывают влияние друг на друга на всем историческом пути развития. Говоря об особенностях культуры, мы исходим из того, что личность, общество, культура образуют неразрывную триаду, где культура – совокупность концептов и отношений между ними, а концепты представляют собой как бы сгустки культурной среды в сознании человека.

Концепт (лат. *conseptus* «понятие») соотносится с термином «понятие», но эти термины принадлежат разным наукам. Термин «понятие» употребляется, главным образом, в логике и философии, а термин «концепт» – в математической логике. В последнее же время стал широко использоваться и в

культурологии. Концепт – это основная ячейка культуры в ментальном мире человека [Степанов 1997:41]. Таким образом, концепт – это явление и языка, и культуры. Его можно определить, как этнокультурное образование, имеющее языковое выражение [Малыгин 1999:96].

В *Universalwörterbuch Duden* дается следующее определение понятия концепт. *Das Konzept – skizzenhafter, stichwortartiger Entwurf, Rohfassung eines Textes, einer Rede o. Ä.; klar umrissener Plan, Programm für ein Vorhaben; Idee, Ideal; aus der Wahrnehmung abstrahierte Vorstellung* [Duden 2010:134].

Национально-культурный компонент является одной из важнейших составляющих комплексного явления концепта «немецкое». Лексический строй любого языка приобретает на современном этапе развития особый статус в русле бурно развивающегося процесса межкультурной коммуникации.

Цель нашего исследования – это демонстрация концепта «немецкое» через призму фразеологического фонда немецкого языка и через произведения русской классической литературы.

Черты народа, определяющие его соотнесенность к определенному концепту, проявляются и закрепляются в наследии материальной и духовной культуры, которое отражает условия существования, особенности истории и преемственности поколений. Однако следует учитывать тот факт, что многие существенные черты одной нации имеются в той или иной форме и у других. Трудно найти какую-либо особенную черту, которую можно было бы считать исключительно принадлежностью только одной нации.

В нашем исследовании мы опираемся на отобранный практический материал, а именно на пословицы немецкого языка как часть фразеологического фонда, которые наиболее ярко отражают внеязыковой мир, показывают процессы, явления, предметы окружающей среды, указывают на содержание в диахроническом аспекте, являясь зеркальным отображением и очагом – хранителем концепта «немецкое».

В.Г. Зусман, отмечая тот факт, что в немецком языке идея упорядоченности содержится в константе «немецкий/немецкое», отмечает следующее: «Ментальность немцев, увиденная с точки зрения концепта (константы) «немецкий/немецкое», предстаёт следующим образом: «немецкое» (Deutsch) есть упорядоченное, чёткое, переводимое, прямое, ясное (deutlich). История немецкой культуры и немецкой ментальности будет стремиться реализовывать и обратный ход: «ясное, открытое, упорядоченное, прямое» — означает «немецкое» [Зинченко 2007: 185].

Национально-культурный компонент пословиц может быть исследован с различных позиций. Например, ученый-историк находит в пословицах элементы далёкой старины и памятные события прошлого. Для юриста важно отображение в пословицах неписанных законов народной жизни. Философ пытается найти понимание строя народного мышления. Этнографы ищут в пословицах отражение исчезнувших традиций и обычаев. Покажем реализацию данных положений на примерах немецких пословиц.

„Aller guten Dinge sind „drei“ («Бог любит троицу») отражает символическое значение числа «три» у немецкого народа и знаменует значение законченности, завершённости, полноты чего-либо. Число «три» служит также символом счастья. В качестве символа счастья могли выступать три талера, или три золотые монеты, или три кольца, которые жених клал в руку своей невесте, когда приходил к её родителям, чтобы подтвердить своё желание жениться [Мальцева 2000:112].

По утверждению Д.Г. Мальцевой, немецкому национальному характеру присущи организованность, любовь к порядку, размеренность, серьёзность, аккуратность, тщательность, пунктуальность, дотошность, добротность, честность, бережливость, хозяйственность, деловитость, практичность, педантичность, расчётливость, упрямство [Мальцева 2000:370]. Все перечисленные качества немецкого народа находят своё отражение в пословицах. Приведём примеры.

Порядок. „Ordnung ist das halbe Leben“ – Порядок – основа жизни; „Ordnung lehrt euch Zeit gewinnen“ (J. W. Goethe, „Faust“) – Порядок учит время находить; „Ordnung muss sein“ – Порядок должен быть; великая крылатая фраза, которая, как острое копьё, поражает цель, даёт чёткое представление о немцах.

Пунктуальность и точность. „Abgeregt vor der Zeit gibt nachher keinen Streit“ – Уговор - святое дело; „Besser eine Stunde zu früh, als eine Minute zu spät“ - Лучше на час раньше, чем на минуту позже; „Jedes Ding hat seine Zeit“ – Каждое дело имеет свое время; „Zeit ist Geld“ - Время-деньги; „Pünktlichkeit ist die Höflichkeit der Könige“ - Пунктуальность- вежливость королей.

Честность. „Finden und verfehlen ist so gut wie stehlen“ – найти и скрыть, все равно что украсть.

В пословицах осуждается и глупость. „Ein Narr fragt mehr, als sieben Weise antworten können“ – Семь дураков могут больше спросить, чем 70 умных ответить; „Das Faulen Werktag ist immer morgen, sein Ruhetag heute“ – Ленивому, всегда праздник, хвастовство; „Große Prahler – schlechter Zahler“ – Кто много говорит, тот мало делает.

Осуждается пьянство и обжорство. „Ist der Wein im Mann, ist der Verstand in der Kanne“ – Водку пил – ум утопил; „Kleine Küche macht das Haus groß“ – Много есть – невелика честь.

Восхваляет трудолюбие, мудрость, бережливость. „Verstand ist das beste Kapital“ – Ум золота дороже; „Vorsicht ist die Mutter der Weisheit“ – Осторожность мать мудрости; „Fleiß bringt Brot, Faulheit Not“ – Труд всегда дает, а лень только берет.

Помимо фразеологизмов, более подробно изучить концепт «Немецкое» может помочь художественная литература. Стоит отметить, что концепт «Немецкое» прослеживается в произведениях русских классиков в разных формах, начиная от немца, как представителя немецкой культуры, и заканчивая различными характеристиками национального немецкого характера, выражающиеся, чаще всего, в быту.

С. С. Аверинцев размышлял о немецкой культуре, как о явлении, без которого не обходится русское самоопределение. С. В. Оболенская также замечает: «ни с одним из европейских народов русские не имели, начиная с XVIII века, такого тесного и даже отчасти “домашнего” соприкосновения, как с немцами».

Всё это приводит к тому, что многочисленные и разнообразные контакты русских с немцами входят в качестве сущностного компонента в реальность художественных произведений. Со временем образовался более или менее устойчивый комплекс неких стереотипных черт. Образ немца в литературе – это зачастую бытовой типаж, квинтэссенция мещанской пошлости: «расчетливость, переходящая в скупость, аккуратность, переливающаяся в педантизм. Но важно также отметить, что в каждом конкретном произведении происходит варьирование национальных черт.

Е.В. Папилова рассматривает образ иностранца-немца в художественной литературе в двух аспектах: в комическом повествовании и в сентиментально-романтической трактовке. Она замечает, что в литературе упрочивается индивидуализированный тип персонажа-чужестранца – с именем, биографией, предысторией, с индивидуальным внешним обликом. Многие персонажи-немцы наделены сходными жизненными историями: череда скитаний, лишений, неудач, смена множества профессий. Например, Вральман («Недоросль» Фонвизина) был кучером, потом «три месяца в Москве шатался без места», пока не стал в доме Простаковых учителем. Судьбы этих персонажей повторяются из произведения в произведение, характеризуя немецкую ментальность и немецкий национальный характер как ядро этнотипа. Один из них – аккуратность. Об этой черте упоминается в гоголевских «Мертвых душах» и «Невском проспекте», а также в пушкинском «Онегине» в описании пробуждающегося Петербурга: «Хлебник, немец аккуратный, / В бумажном колпаке, не раз / Уж отворял свой васиздас».

Стереотипное понимание сентиментальности немцев проявилось в образе Карла Иваныча Мауера – воспитателя Николеньки Иртеньева в трилогии Л.Н. Толстого «Детство», «Отрочество», «Юность». Его портрет состоит из следующих деталей: трогательная длинная фигура, «добрый немецкий голос», «доброе немецкое лицо». Подчеркиваются и другие характерные для немецкой ментальности качества – педантизм и аккуратность, которые в полной мере проявляются в ситуации, когда Карла Иваныча решили заменить другим гувернером. Произнося в пылу обиды «убийственную», по его мнению, фразу: «Из всех пороков самый тяжкий есть неблагодарность», – он предъявляет отцу детей счет, в котором требует уплаты за подарки, сделанные детям, за обещанные ему, но не подаренные золотые часы. Однако Карл Иванович не «бесчувственный и корыстный себялюбец». Сцена прощания заканчивается слезами Карла Иваныча и его решением служить без жалованья, лишь бы не расставаться с детьми. Определяющую роль в создании образа Мауера играет речевая характеристика. Показательно стихотворение-поздравление, сочиненное им для бабушки: «Помните близко, / Помните далеко, / Еще отныне

и до всегда, / Помните еще до моего гроба, / Как верен я любить имею». Объемный, живой и трогательный образ сентиментального немца создается сочетанием драматических событий жизни, раскрывающих его благородство и чувствительность, с комизмом речи и не менее комическим расчетом.

Иронично оценивается рациональность немцев, рассудочность, расчетливость. Некий немец-жестящик Шиллер в повести «Невский проспект» Гоголя «ни в коем случае не увеличивал своих издержек, и, если цена на картофель слишком поднималась против обыкновенного, он не прибавлял ни одной копейки, но уменьшал только количество, и хотя оставался иногда несколько голодным, но, однако же, привыкал к этому» (цит по: с. 65). В этом образе Гоголь, характеризуя национальную ментальность, сконцентрировал стереотипные представления о типичном немце: «Он положил вставать в семь часов, обедать в два, быть точным во всем и быть пьяным каждое воскресенье».

Главный герой пушкинской повести «Пиковой дамы» – Герман – носитель устойчивых свойств немца: рациональный, расчетливый, практичный, аккуратный, вместе с тем наделенный «огненным воображением» и страстью. Его речь лишена грамматических неправильностей, однако множеством характерных конструкций выдает в нем немца. Это – новый тип в русской литературе. Он одержим идеей обогащения, самоутверждения. Главный его интерес – капитал. В Германе уживаются практицизм и романтичность, расчетливость и мечтательность, холодный разум и «сильные страсти».

Лиризм отмечено отношение Тургенева к образу композитора-романтика Лемма (роман «Дворянское гнездо»), чья биография отработана с особенной тщательностью. В отношении с другими персонажами Лемм выполняет роль «лакмусовой бумаги»: Лиза и Лаврецкий, живущие интенсивной духовной жизнью, способные на высокие чувства, оказываются близки ему, а бездушный карьерист Паншин ему противопоставлен. Образ Лемма сочетает романтическое с сентиментальным (представление о немецком характере как сентиментальном закрепилось в России со времен романа в письмах «Страдания юного Вертера» И.В. Гёте).

Изображение «немецкой» ментальности с русской точки зрения с особой силой удалось И.А. Гончарову. Классическим примером в этом отношении является роман «Обломов». В этом произведении этнические, географические, антропологические, языковые, этические, религиозные и социальные концепты тесно переплетаются друг с другом. Элементы «немецкого» мира приносит в русскую действительность один из главных героев романа Андрей Иванович Штольц. Его отец Иван Богданович Штольц был выходцем из саксонских земель. Андрей часто вспоминал, как отец рассказывал «поплёвывая, за трубкой, о жизни в Саксонии, между брюквой и картофелем, между рынком и огородом... Отец Андрея «был в России агрономом, технологом, учителем. У отца своего, фермера, он взял практические уроки в агрономии, на саксонских фабриках изучил технологию, а в ближайшем университете, где было около сорока профессоров, получил призвание к преподаванию того, что кое-как успели ему растолковать сорок мудрецов» (Гончаров 1988: 173). После

окончания учёбы, он решил, что надо делать дело и вернулся к отцу. Вот именно эта фраза - делать дело является неотъемлемой чертой «немецкого» мира. У старшего Штольца сложился определённый стереотип, как и он сам, сын должен учиться в университете, а когда он закончит университет, он отошлёт его от себя – таков обычай в Германии, и он не желает его изменять, проживая в другой стране. В романе как положительные черты немецкого национального характера отмечаются любовь к систематическому, упорному труду, ответственность, деловитость, честность, прямота, настойчивость в достижении целей. Главный герой романа Илья Ильич Обломов ценит в А. Штольце ум, силу, умение управлять собой, другими, судьбой. Сущность «немецкого» мира, возможно, заключается в ответе Штольца на вопрос Обломова – ради чего он трудится, тот ответил: «Для самого труда больше ни за что».

Таким образом, концепт «Немецкое» через призму фразеологизмов и через произведения русской художественной литературы являет собой набор различных стереотипов о немцах, как о представителях немецкой национальной культуры.

Пегушина К.А.

г. Казань, Казанский (Приволжский) федеральный университет

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАНЦУЗСКОГО ТУРИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

На сегодняшний день туристическая отрасль экономики является одной из наиболее быстро развивающихся. В последнее десятилетие туризм начал идти вверх и становится все более популярным направлением деятельности. По некоторым анализам, приводящимся в различных исследованиях, в сферу туризма вовлечено около ста восьмидесяти миллионов человек, что составляет более десяти процентов от общего числа работников со всего мира [Тарнаева Л.П. 2013:229].

В современном мире большинство людей заинтересовано в изучении и открытии для себя чего-то нового, неисследованного для них ранее. По этой же причине можно точно отметить, что взаимодействие между представителями различных национальностей является неотъемлемой частью нашего времени. Огромной потребностью в изучении словаря туристического дискурса в различных языках является непрерывное совершенствование туристической сферы, а также постоянный рост количества работников, вовлеченных в данную отрасль. Именно эти факторы воздействуют на туристическую лексику, благодаря чему она постоянно находится в динамическом обновлении и прогрессе.

На данный момент учёные не могут прийти к единому мнению насчёт туристического дискурса. Одни исследователи данной проблемы выделяют его как самостоятельный вид дискурса (такими являются Погодаева С.А. и Филатова Н.В.), другие же, напротив, считают его частью рекламного дискурса (такое мнение выразили в свое время Атакьян Г.С. и Теленева Н.А.). К настоящему времени было проведено большое количество исследований, которые посвящены изучению различных особенностей лексики туристического дискурса, а также вопросу о самом дискурсе. Изучением лексики в сфере туризма в разное время интересовались такие учёные, как Мошняга Е.В., Левина Н.Н., Погодаева С.А., Жан-Филипп Баре, Эрик лё Бувье и т.д. Вопросы, связанные с понятием дискурса, рассматривали Арутюнова Н.Д., Карасик В.И., Кубрякова Е.С. и другие.

В ходе исследования использовались различные интернет-сайты туристической направленности, в особенности французские онлайн-путеводители France Voyage и Guide du routard, а также словари туристической терминологии «Dictionnaire de gestion: hôtellerie, loisirs, restauration», «Le petit dico du tourisme» и «A Dictionary of Travel and Tourism».

Понятие выражения туристический дискурс обозначается как «совокупность текстов, представляющих собой продукт речевой деятельности в сфере туризма» [Сакаева Л.Р. 2014:160]. Как отдельный вид дискурса, (туристический дискурс основывается на трёх базовых ступенях: тематическая направленность (здесь подразумеваются путешествия, развлечения и рекреация и отдых), ориентация на определённого адресата (турист, клиент и потенциальный покупатель тура в турагентстве, а также уникальность цели (информирование потенциального покупателя о туристическом продукте и таким образом стимулирование продажи этого продукта). На основании тематических направлений, указанных ранее, можно выделить несколько основных компонентов туристического дискурса, а именно:

1) адресант (составляющий туристические путеводители и брошюры, автор текстов для интернет-сайтов), имеющий в тексте безличную форму и выступающий неким анонимом в тексте. Часто в текстах адресант указывается с помощью безличного местоимения *on* («*Un tel voyage ne s'improvise pas. Mais pas de panique, avec Petit Futé, votre guide de voyage, on s'occupe de tout!*») или личного местоимения *nous* («*nous vous conseillons une soirée avec au programme un diner composé de spécialités Irlandaises*»);

2) адресат (единичный (турист) или коллективный (турфирма)), которому адресована информация о туристических услугах. К основным характеристикам адресата можно отнести многоликость и массовость. При его обозначении могут использоваться местоимения *on*, *pous* (для выражения объединения с адресантом): «*On retrouve ce même relief le long du Chassezac*»; и *je* (обозначает самого туриста, оставляющего свой отзыв): «*J'ai trouvé par Edreams une autre solution encore moins chère!*». Также в туристическом дискурсе допускается конкретность адресата («*L'occasion aussi, pour les amateurs de cuisine exotique,*

de faire une pause gustative à l'un des nombreux restaurants concoctant des spécialités créoles...»);

3) объект сообщения (текст туристического сайта, буклета и т.п.). Главная цель текста туристической направленности – привлечь внимание потребителя к какому-либо товару или услуге, а также сформировать с ними доброжелательные отношения между адресатом и адресантом. Туризм направлен на удовлетворение таких потребностей людей, как отдых, получение ярких и положительных эмоций и уход от рутинной работы и ежедневного стресса. В туристическом дискурсе чаще всего преобладает разговорный стиль, который позволяет с лёгкостью достичь доверительной и благоприятной атмосферы и сблизиться с покупателем. Туристический текст наполнен лексикой с эмоционально-экспрессивной окраской, которая помогает вызывать у читателей множество положительных эмоций (*le légendaire harem impérial, une richesse fabuleuse, une étoile fascinante, un univers étincelant, symbole majestueux du Japon, cet univers inconnu, des paysages grandioses*). К морфологическим особенностям французского языка в туристическом дискурсе можно отнести частое употребление различных прилагательных: качественные прилагательные (*la vieille ville, un grand jardin, une balade superbe*); прилагательные в превосходной степени (*l'un des plus grands aquariums d'Europe, le meilleur pris, la plus longue rivière*); отглагольные прилагательные и причастия (*une chambre climatisée, USB intégrés, un parking sécurisé*).

В туристическом тексте часто встречаются наречия (образа действия: *vraiment, absolument, éperdument, commodément, immensément*; места: *dedans, là, ici*; времени: *jamais, aujourd'hui, hier, toujours, souvent*). Употребление таких наречий как *vraiment* и *absolument* показывает, что туристический сайт, гид или справочник содержит максимально достоверную информацию, подчеркиваемую использованием удостоверяющей лексики («*C'est absolument sans risque!*»).

В туристических текстах встречается теоретическая информация о каких-либо объектах, которая подчеркивается использованием различных имён числительных, цифр, единиц измерения, расстояния и т.д. («*Depuis 2010, un marché de la truffe du Bugey a même été remis en place tous les mois de décembre, dans la commune de Saint-Champ*»; «*Comptant près de 34 000 habitants, à 60 km au sud de Chalon-sur-Saône et à 80 km au nord de Lyon, c'est la cité bourguignonne la plus méridionale, sur la rive ouest de la Saône, entre la Bresse à l'est et le Beaujolais au sud*»).

При исследовании словарей туристических терминов удалось выяснить типы образования слов при помощи: суффиксов (-ment: *débarquement, enregistrement, déplacement*; -age: *voyage, amerrissage, bagage, atterrissage*; -iste и -isme: *touriste, billettiste, voyageur*; -ance и -ence: *assistance, ambiance*; -tion: *exposition, installation, restauration*), префиксов (super-, ultra-, archi-, extra-, sur: *supermarché, archiplein, extrafort, extraordinairement, surprise*), словосложения (*station-service, tour-opérateur, coffre-fort*).

Если смотреть на лексику туристического дискурса с семантической точки зрения, то её можно разделить на семь тематических групп: виды туризма (*tourisme balnéaire, l'écotourisme, tourisme rural, tourisme de divertissement*), обеспечение сферы туризма (*bon d'échange (voucher), brochure, les catalogues des circuits touristiques, retailer, agence en ligne*), размещение (*hôtel supérieur, village de vacances (résidence de tourisme), motel (англ. motor hotel), la chambre double, les chambres famille*), транспорт (*train, avion, voiture, vaisseau (navire), vapeur, yacht*), путешествие (*visite, promenade, une escalade, une croisière*; глаголы, обозначающие движение или занятие спортом и туризмом (*aller, pousser, skier, nager, randonner*), отдых и развлечения (*jardin, rivière, place, boîte de nuit*), предприятия питания (*brasserie, restaurant gastronomique, pizzeria (um.), restaurant rapide,*).

Подводя итоги, можно сказать, что, как и сам туризм сегодня, лексика французского языка в туристическом дискурсе достаточно разнообразна и динамична благодаря популяризации туристической сферы. Исследование показало, что туристический текст богат различными прилагательными, позволяющими раскрыть отличительные свойства предметов, охарактеризовать их с разных сторон, придать описанию образность, а также привлечь внимание читателя своей яркостью и выразительностью. Наряду с прилагательными, при разборе морфологических особенностей было выяснено, что в туристических текстах употребляется большое количество наречий, суффиксов и префиксов.

Исследование семантики помогло определить основные тематические группы лексики туристического дискурса и разделить их на лексико-семантические группы. Исследование туристического текста показало широкое использование различных терминов, которые характерны как для профессиональной сферы деятельности (*bon d'échange (voucher), brochure, les catalogues des circuits touristiques, retailer*), так и для обычного текста, содержащего повседневные слова в лексике среднестатистического читателя (*aller, chambre, taxi, l'aéroport*).

Список литературы:

1. Кузина А.О. Семантические и ассоциативные поля туризма как отражение фрагментов языкового сознания и картин мира русских, немцев и американцев: автореф. дис. канд. филол. наук: 10.02.19 / А.О. Кузина. – Барнаул, 2006. – 21 с.
2. Лёвина Н.Н. Морфологические особенности туристических анонсов / Н.Н. Лёвина // Университетские чтения – 2016. – Пятигорск, 2016. – С. 162-167.
3. Погодаева С.А. Языковые средства аргументации во французском туристическом дискурсе: автореф. дис. канд. филол. наук: 10.02.05 / С.А. Погодаева. – Иркутск, 2008. – 20 с.
4. Сакаева Л.Р. Понятия «туризм» и «туристический дискурс» в современной научной парадигме / Л.Р. Сакаева, Л.В. Базарова // Филологические науки. Вопросы теории и практики: в 2-х ч. – Тамбов: Грамота, 2014. – № 6(36). – Ч. I. – С. 159-161.

5. Тарнаева Л.П. Туристический дискурс: лингвопрагматические характеристики / Л.П. Тарнаева, В.В. Дацюк // Вестник Санкт-Петербургского университета. – Сер. «Язык и литература». – 2013. - №3. – С. 229-234.
6. Французский туристический веб-сайт / [Электронный режим] / <https://www.france-voyage.com/>, дата обращения 14.02.2020
7. Французский туристический веб-сайт / [Электронный режим] / <https://www.routard.com/>, дата обращения 14.02.2020
8. A Dictionary of Travel and Tourism / [Электронный режим] / <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780191733987.001.0001/acref-9780191733987>, дата обращения 15.02.2020
9. Barret J.P. Dictionnaire de gestion : hôtellerie, loisirs, restauration / J.P. Barret, E.L. Bouvier. – Editions VPI, 2007. – 248 p.
10. Le petit dico du tourisme / [Электронный режим] / <https://emilieviret.files.wordpress.com/2012/01/lexique-complet-nlle-presentation.pdf>, дата обращения 15.02.2020

Пузравина Н.М.

г. Мытищи, Московский государственный областной университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В СТАРШИХ КЛАССАХ

Современный мир нельзя представить без компьютерных технологий и интернета, которые в последнее время развиваются с невероятной скоростью. В настоящее время вопрос о все большем влиянии всемирной сети на методику преподавания стоит достаточно остро, и преподаватели не могут не использовать в своей работе аспекты электронного обучения.

Эта тема очень актуальна в настоящее время, потому что: не все учителя владеют современными технологиями и испытывают трудности в использовании их в учебном процессе; информационно - коммуникационные технологии активно внедряются в нашу жизнь, из-за чего роль электронного образования возрастает.

Электронное обучение иностранным языкам — это форма организации образовательного процесса, основанная на использовании электронных устройств связи и направленная на формирование у учащихся межкультурной иноязычной компетентности.

Технология электронного обучения имеет два аспекта:

- Научный

Здесь компьютерная лингводидактика рассматривается как отрасль знаний, изучающая теорию и практику использования компьютеров в обучении языку.

- Процессуальный

Этот аспект отражает технологический уровень методической системы и связан с организационно-технологической стороной образовательного процесса.

Также электронные технологии можно разделить на группы:

- Демонстрационные технологии

К ним относятся учебные материалы, подготовленные с помощью редактора мультимедийных презентаций Power Point и обеспечивающие аудиовизуальную наглядность в процессе обучения иностранным языкам. Например: озвучивание и выделение текста для большей наглядности и понимания, добавление иллюстраций и др.

- Технологии, в основу которых положены Интернет-ресурсы

Это обучение иностранному языку с помощью Интернета и социальных сервисов. Несмотря на высокий лингводидактический потенциал интернет-технологий, разнообразие источников информации и возможность общения с широкими слоями общества изучаемого языка, они имеют свои недостатки: педагог не может быть уверен в качестве и достоверности предложенного материала.

- Мультимедийные технологии

Это компьютерные средства, которые одновременно с помощью звука, анимированной компьютерной графики и видеоряда представляют информацию в различных формах (текстовой, аудиальной, графической, видеоинформации) и предоставляют учащемуся возможность взаимодействия с ней.

Чтение является сложной аналитико-синтетической деятельностью, которая состоит из восприятия и понимания. Для осознания текста на иностранном языке необходимо не только наличие определенного количества усвоенных базовых знаний, но и постоянное совершенствование навыков и умений владения иностранным языком.

Чтение может возникать на разных уровнях: ученики могут как приблизительно понять содержание текста, так и ознакомиться с текстом подробно. Целью обучения в школах разного типа являются четыре вида чтения: изучающее, ознакомительное, поисковое / просмотрное

Ознакомительное и поисковое чтение относятся к видам быстрого чтения. Различие между ними заключается в достижении степени полноты и точности понимания.

Поисковое чтение связано с нахождением в тексте конкретной, нужной для читающего информации: определений, выводов, фактических данных, сведений страноведческого характера и т. д.

Изучающее чтение предполагает детальное/полное (100%) и точного уровня понимания основных и второстепенных фактов, содержащихся в тексте.

Именно в старшем школьном возрасте завершается физическое созревание индивида. Возраст от 15 до 18 лет принято считать периодом ранней

юности. Именно в это время ребята самоопределяются, ищут свое место в жизни и занятие, которым они хотели бы заниматься.

В плане умственного развития этот возраст не показывает каких-либо качественных новообразований: здесь стабилизируются и совершенствуются те процессы развития интеллекта, которые начались в подростковом возрасте.

При использовании сети Интернет на уроке, учитель может предоставить учащимся возможность изучить огромное количество материала (письма, фотографии, различные рекламы, объявления и т.д.) непосредственно связанного с определённой темой, что способствует формированию у детей представления о культуре страны изучаемого языка.

Традиционно для изучающего чтения предлагаются проспекты, рекламы, театральные программы. Аналогичная информация может быть почерпнута в сети Интернет, причем на самые разные темы. Работа над текстом при изучающем чтении может вестись на более объемном тексте.

Еще одним незаменимым помощником в овладении умением чтения является онлайн-газета. Газетный материал предоставляет преподавателю широкое поле деятельности, работа с ним позволяет использование различного рода упражнений, что, конечно, связано с уровнем подготовки обучаемых и целями обучения.

На основании исследования было выявлено следующее: чтение является сложной деятельностью, которая состоит из восприятия и понимания. Для осознания текста необходимо не только наличие определенной базы, но и умение работать с текстом, понимание необходимости изучения того или иного текста и разных способов изучения; необходимо учитывать особенности психологии ребят из старших классов. Интернет-ресурсы в обучении чтению могут послужить хорошую роль в развитии языкового и культурного уровня как детей, так и взрослых.

Список литературы:

1. Бартош Д.К. и др. Электронные технологии в системе обучения иностранным языкам; теория и практика. М.: МГПУ, 2017.
2. Гальскова Н.Д. и др. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2006.
3. Северова Н.Ю. Электронное обучение. Теория и практика преподавания иностранного языка в средней школе. Ч. 1. М.: Изд-во МГОУ, 2012.
4. Четвернина М.И. Специфика работы с электронными текстами. М.: Вестник МГОУ, серия «Педагогика» № 3, 2010.

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ ИГР ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕГО ЗВЕНА

Данная статья посвящена особенностям применения коммуникативных игр для формирования речевой компетенции обучающихся среднего звена. В современном мире большую роль играет умение людей успешно взаимодействовать друг с другом. Именно от этого зависит эффективность работы и уровень взаимоотношений. Важным компонентом успешного речевого общения на личностном уровне является сформированность речевой компетенции, т.е. «наличие у человека коммуникативной компетенции позволяет ему взаимодействовать с другими людьми в бытовой, учебной, производственной, культурной и других сферах жизнедеятельности» [Бочарникова, 2009: с. 130]

Целью данной работы является рассмотрение коммуникативных игр и игровых методик как методов формирования речевой компетенции при обучении иностранному языку обучающихся среднего звена. Изучение игры и игровой деятельности осуществлялось исследователями в различных научных направлениях: в психологии (работы Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.А. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина и др.) и в педагогике (исследования Н.П. Анисимовой, О.А. Казанского, С.А. Шмакова и др.).

Психологи и педагоги считают, что игра играет огромную роль. До сих пор, многие изучают происхождение этого термина, место игры в жизни ребенка, а также возможности эффективного использования игр для решения конкретных воспитательных задач. Итак, игра – это важный вид деятельности человека. Игра является коллективной формой взаимодействия, предполагающей необходимость общаться со сверстниками или взрослыми. Сюжетом игры называют не только многообразие и взаимосвязь игровых действий, но и взаимоотношения людей. Иными словами, сюжет игры – это ее живая ткань, которая определяет ее дальнейшее развитие. Именно содержание игры заинтересовывает детей и вызывает желание играть. С термином «игра» тесно взаимосвязан еще один термин «игровая деятельность». В основе игровой деятельности лежит творческое воображение. Оно помогает примерять разнообразные речевые роли, перевоплощаться в любимых героев, оценивать их речевое поведение и речевую ситуацию, в которой те находятся. В процессе игры глубже воспринимается окружающий мир, приобретает коммуникативный опыт, формируется потребность использовать этот опыт в реальной речевой практике, реализуются и стимулируются способности

человека, а также активируется сознание и раскрепощается подсознание. [5, с. 182]

Коммуникативная игра – это совместная деятельность детей, способ самовыражения, взаимного сотрудничества, где партнеры находятся в позиции «на равных», стараются учитывать особенности и интересы друг друга.

Цель коммуникативной игры заключается в том, чтобы:

- развить легкость вступления в контакт, инициативность, готовность к общению;

- развить эмпатию, эмоциональность и выразительность невербальных средств общения;

- развить самооощущение, что связано с состоянием уверенности в себе.

Значение коммуникативных игр: переживание радости со сверстниками в будущем превращается в жизнерадостность, оптимистическое отношение к жизни, умение находить общий язык с людьми, успешно решать жизненные проблемы и добиваться поставленных целей. Однако отсутствие или недоразвитие коммуникативных способностей приводит к задержке общего психического развития подростка, а в будущем – к формированию негативной жизненной позиции.

Коммуникативные игры являются одним из ведущих приемов обучения, используемых для формирования речевой компетенции. Значительное место занимает сюжетно-ролевая игра, чьей отличительной особенностью является тот факт, что её созданием занимаются непосредственно сами ученики, а их игровая деятельность носит не только творческий, но и самостоятельный характер. Подобные игры могут быть как кратковременными, так и длительными.

По мнению психолога Д.Б. Эльконина, сюжетно ролевая игра – это вид деятельности, в которой все роли и функции взрослых дети берут на себя. Они в обобщенной форме в специально создаваемых игровых условиях воспроизводят эту деятельность и отношения между ними. Сюжетно-ролевым играм характерно использование многообразных игровых предметов, которые замещают реальные предметы деятельности взрослых. [7, с. 148]

Сюжетно-ролевая игра позволяет подростку воссоздать и смоделировать явления реальной жизни, пережить их и наполнить свою жизнь богатым содержанием. Обязательным элементом таких игр является разрешение одной или нескольких проблемных задач, что обеспечивает максимальную активизацию коммуникативной деятельности учащихся.

Для того чтобы ученики могли участвовать в игре, должен быть обеспечен простой и понятный ввод в ролевую игру. На этапе подготовки следует включать видеоклипы и изображения основных элементов города, улицы, направления, выражения движения и т.д. Для учащихся среднего уровня преподаватель может создавать такие ситуации, как посещение врачей, собеседование, школа или туристическая поездка.

Рассмотрим пример моделирования реальной жизни. Если мы готовим ролевую игру «Школа», то сначала нужно познакомить обучающихся с такими

элементами, как «учитель», «родитель», «директор», «завуч» и т.д. С учетом распределенных ролей и задач участникам предлагается выполнить функции их ролей. Например, подросток в роли родителя должен иметь возможность объяснить свои претензии, задать вопросы, связанные с успеваемостью своего ребенка. Если ученик – охранник, то он должен получить информацию от родителя, чтобы впустить его в школу. Что касается роли учителя, ему необходимо ответить на вопросы, связанные с ситуацией, деликатно поговорить с родителем и предпринять дальнейшие действия.

Ролевые игры имеют ряд преимуществ:

во-первых, сюжетно-ролевая представляет собой коллективную деятельность, предполагающую активное участие всей группы и каждого члена группы;

во-вторых, в ролевой игре формируются и вырабатываются навыки установления контакта, правильного восприятия и оценки партнера как личности, выработки стратегии и тактики общения.

Выполнение разнообразных заданий приводит к конкретному результату, благодаря чему у обучающихся возникает чувство удовлетворения от совместных действий, желание ставить и решать новые задачи снова и снова.

Таким образом, за счет продуманной системы специальных упражнений, направленных на приобретение знаний, умений и навыков, необходимых для речевого взаимодействия друг с другом, коммуникативные игры формируют и развивают речевую компетенцию обучающихся среднего звена. Кроме того, коммуникативные игры позволяют ученикам лучше узнать друг друга, учат проявлять внимание, сочувствие к сверстникам, заботу, создать эмоционально-положительный микроклимат в группе. Умения любить и принимать себя, уважительно и доброжелательно относиться к окружающим – это факторы, определяющие судьбу ребенка, дающие ему возможность в будущем стать достойным членом общества и реализовать себя как личность.

Список литературы:

1. Божович Л.И., Славина Л.С. Психическое развитие школьника и его воспитание. — М.: 1974.
2. Лисина М.И. Формирование личности ребёнка в общении. – П.: Питер, 2009.
3. Немов Р.С. Психология. Общие основы психологии. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995.
4. Пидкасистый П.И. Технология игры в обучении. — М.: Просвещение, 1992.
5. Попова В.И. Игра помогает учиться // Начальная школа. - №2. – 1987.
6. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях // О чем спорят в языковой педагогике. – М.: Еврошкола, 2004. – 236 с.
7. Седов К.Ф. Дискурс и личность. – М. Лабиринт, 2004. – 320 с.
8. Сухомлинский В.А. О воспитании. - М., 1985.
9. Эльконин Д.Б. Психология игры. — М.: 1978.

ИЗ ОПЫТА ОБУЧЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Современное языковое образование нацелено не столько на изучение языка ради самого изучения языка, сколько на формирование у учащегося навыков, необходимых для его практического применения и эффективной коммуникации. Одной из основных форм общения является диалогическая речь, обучение которой играет значительную роль в формировании коммуникативной компетенции.

Под диалогом следует понимать форму речи, при которой происходит обмен высказываниями между двумя и более лицами. (Агаева, 2011). Данная форма речи имеет ряд отличительных характеристик, среди которых нас, с методической точки зрения, интересуют:

- единицей является диалогическое единство, две соседние реплики, что предполагает изучение не отдельных слов и фраз, а связанных друг с другом высказываний;
- диалогическое единство может быть представлено как формой «вопрос-ответ», так и иной, но в рамках нашей работы с учениками четвертого класса мы использовали первое;
- в диалогической речи используется большое количество клише, изучение которых также должно входить в образовательный процесс;
- диалогическая речь предполагает обусловленность реплики предыдущим высказыванием партнера, что порождает у учителя необходимость обучать детей спонтанной речи и умению быстро реагировать на происходящее.

В работе с учениками младших классов основной упор идет на заучивание клише и небольшие инсценировки, так как их познания в языке еще достаточно ограничены и не позволяют им абсолютную импровизацию. Учащимся все еще требуется опора для составления высказывания и время на подготовку диалога на уроке. Такой опорой может выступать прочитанный на уроке текст, в котором ученики могут найти необходимую лексику и отдельные полезные грамматические конструкции. Также следует учитывать тематику текста, которая должна быть понятна и привлекательна для обучаемых.

В рамках преддипломной практики мы проводили занятие в четвертом классе по теме «День рождения» (использован учебник “Spotlight 4”, модуль 5, раздел “Spotlight on the UK”), которое было нацелено на развитие у учащихся навыков диалогической речи. Данная тема была выбрана как эмоционально окрашенная для учащихся, одна из наиболее интересных детям, по которой им было бы что сказать. На занятии мы разобрали текст, из которого выбрали нужные для обсуждения слова. Текст в учебнике достаточно информативный и

неперегруженный лишними деталями, дающий основные понятия, достаточные для работы. Также мы кратко повторили изученные ранее порядковые числительные и названия месяцев, которые также были необходимы в дальнейшей работе.

После этого мы предложили ученикам обсудить их прошедшие дни рождения. Им был представлен следующий план беседы:

- Когда был день рождения?
- Кто пришел в гости?
- Что делали на празднике?
- Что получили в подарок?

Кроме того, детям были предложены карточки с вариантами подарков и игр, которые они могли бы использовать в качестве источника идей для ответа. На первом этапе работы мы ознакомили детей с задачей, обозначили ситуацию, в которой они «находятся» - обсуждение прошедшего дня рождения.

На втором этапе была поставлена задача – выяснить у собеседника всю необходимую информацию о дне рождения. Для успешного выполнения этой задачи мы вместе с учащимися составили примерные вопросы, которыми они должны были воспользоваться, и представили примерный ход беседы, вспомнили необходимые для начала разговора речевые клише: приветствия, вопросы о делах собеседника. После этого шла подготовка к инсценировке диалога, проводившаяся в парах. В ходе этой подготовки учащиеся могли обращаться за помощью – прояснением сложных моментов и подсказкой, как правильно выразить конкретную мысль.

Третьим этапом нашей работы была инсценировка получившегося диалога. Учащиеся представляли результаты своей работы. Подобная деятельность способствовала снижению напряжения и страха перед общением на иностранном языке. Особенно это было заметно по тому, как менялись пары выступающих: если первые отвечающие еще чувствовали себя несколько скованно, то в дальнейшем, наблюдая за выступлениями товарищей, тем как они делают и исправляют ошибки, ученики уже меньше волновались при ответе, так как имели пример одноклассников, демонстрирующий, что ошибаться и поправлять себя не страшно.

В целом, занятие вышло достаточно продуктивным. Учащиеся поучаствовали в диалогах на иностранном языке, выучили новые слова и выражения. На следующих уроках они уже составляли вопросы с “When”, иногда делая ошибки, но быстро их исправляли.

Список литературы:

1. Агаева О. В. Обучение диалогической речи на уроках английского языка [Текст] // Актуальные задачи педагогики: материалы Междунар. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). — Чита: Издательство Молодой ученый, 2011. — С. 92-94. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/20/1289/> (дата обращения: 03.02.2020).
2. Рахманов И.В. Обучение устной речи на иностранном языке. М., 2000г

3. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам / Издательство Астрель Москва, 2008 С.177-178

Селянская Ю.О.

г. Мытищи, Московский государственный областной университет

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ИДИОМ С КОМПОНЕНТОМ «БЕЗУМИЕ/ MADNESS» В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

На протяжении веков фразеологизмы хранят общепринятые представления о свойствах психического состояния человека и выражают негативное или позитивное восприятие их людьми.

В интересующих нас фразеологизмах, коннотативный аспект содержит информацию об отношении говорящего к характеру человека, его психоэмоциональному состоянию и включает в себя оценочное отношение субъекта речи.

А. В. Кунин утверждает, что «фразеологических единиц с отрицательной оценкой значительно больше, чем фразеологических единиц с положительной оценкой». Данное утверждение характерно и для фразеологизмов, номинирующих человека по степени безумия, так как отрицательные проявления человеческого характера, такие как злость, агрессия, раздражение, глупость, безрассудство и др. выражаются через семантику безумия.

Анализируя фразеологические единицы (ФЕ) русского и английского языков мы можем проследить целый ряд различных характеристик, явлений и эмоций – от резко негативных, осуждающих, презрительных, до сочувствующих, ироничных.

Мы проанализировали микрополе «Безумие», являющееся частью фразеосемантического поля «Умственные характеристики человека». Мы изучили все значения понятия «безумие»/«*madness*», а также их синонимы. Толковые словари Д.Н. Ушакова и С.И. Ожегова дает следующие определения понятию «безумие»: 1. сумасшествие; 2. безрассудный поступок; 3. полная утрата разумности в действиях, в поведении; 4. глубокое умственное расстройство.

По материалам словарей З.Е.Александровой и Н.Абрамова, можно выделить следующие синонимы к значению «безумие» в русском языке: 1. безрассудство 2. сумасшествие 3. помешательство 4. глупость, 5. мания.

В английском языке понятие *madness* имеет следующие дефиниции:

1. *Ideas or actions that show a lack of good judgment and careful thought;*
2. *stupid ideas or behavior;*
3. *severe mental illness;*
4. *the state of having a serious mental illness;*

5. *extremely foolish behavior*;
6. *a state of wild or chaotic activity*.

Среди синонимов, предложенных словарем *Webster's New Dictionary of Synonyms* к слову *madness*, были найдены следующие: *mad, crazy, insane, demented, deranged, lunatic, maniac*.

Обобщая данные, мы делаем вывод, что «безумие»/«*madness*» – безрассудные действия/мысли человека, находящегося в состоянии умственного заболевания; нерациональное поведение человека, находящегося в состоянии крайнего возбуждения.

Исходя из указанных выше дефиниций, нами были выделены три фразеосемантические группы:

1. «Отклонение от интеллектуальной нормы»: характеризуют лицо, который склонен совершать глупые, безрассудные, опрометчивые действия, либо описывают само действие. На основе данных признаков в группу вошло 28 ФЕ русского языка и 19 ФЕ английского, например:

- без царя в голове — разг. ирон. о взбалмошном, глупом, неосмотрительном человеке, не умеющем управлять собой;
- ум за разум зашел (заходит) – о состоянии, при котором не может разумно рассуждать, действовать;
- (*as*) *crazy as a coot (as a loon)* – разг.-фам. совсем спятивший, рехнувшийся, не в своем уме [первонач. амер.];
- *have (got) water on the brain* – разг. быть безмозглым; = не все дома [этим. мед.].

2. «Отклонение от медицинской нормы»: состояние лица, характеризующееся неспособностью рационально мыслить в связи с медицинскими отклонениями или помешательством. В эту группу вошло 17 русских и 22 английских ФЕ, например:

- белены объелся – груб. просторечие обезумел, одурел;
- не в своем уме – о ненормальном, помешанном человеке;
- *have got apartments to let* – жарг. =винтика не хватает, не все дома;
- *be (go) off one's chump* – жарг. спятить, помешаться, свихнуться, рехнуться, тронуться; = не все дома.

3. «Отклонение от рационального образа действий»: нерациональное действие лица, находящегося в состоянии повышенной умственной и эмоциональной активности. Стоит заметить, что к данной группе относится большинство ФЕ концепта «безумие». В группу вошел 41 русский и 59 английских фразеологизмов, например:

- выходить (выйти) из себя –приходить в состояние нервного возбуждения, озлобления, досады;
- метать громы и молнии – эмоционально выговаривать, отчитывать кого-то; метать икру – прост. злиться, ругаться, шумно возмущаться (часто по пустякам); приходить в ярость;
- *go bananas*– амер. жарг. рехнуться, спятить; чокнуться; быть неконтролируемо злым, быть свирепым, разразиться гневом;

• *get smb. upon his ears*– (тж. *put* или *set smb. On his ear*) амер. разг. вызвать чье-л. раздражение; привести кого-л. в бешенство, в ярость.

Таким образом, проводя данный анализ, мы пришли к выводу, что большинство найденных ФЕ микрополя «безумие» русского и английского языков содержат в своей структуре глагол движения (перемещения), обозначающий смещение относительно какой-либо точки. В роли данной точки выступает интеллектуальная, медицинская норма, а также норма поведения. Из чего следует, что концепт «безумие» ассоциируется у русскоговорящих и англоговорящих людей с движением относительно нормы. В ходе анализа мы также обнаружили, что многие ФЕ русского и английского языков микрополя «безумие» подчеркивают, что в сознании русскоязычных и англоязычных людей отсутствует четкая грань между понятием «безумие» и такими понятиями, как «глупость», «неадекватное состояние», «нерациональное поведение».

Список литературы:

1. Абрамов Н.Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений. – М.:Русские словари., 1999.- 431 с.
2. Александрова З.Е.Словарь синонимов русского языка: практический справочник: около 11 000 синонимических рядов. – 17-е изд., стер. – Москва Дрофа Рус. яз. – Медиа, 2010. – 564с.
3. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка. Учеб. Для ин-тов иностр. яз. – М.: Высшая шк., Дубна: Изд. центр «Феникс», 1006. – 381с.
4. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений; под общ. ред. Л. И. Скворцова. – М.: Мир и Образование: ОНИКС, 2012. – 1375 с.
5. Пасюкова О.А., Кунина Н.Е., Мошкович В.В., Мошкович В.М.Семантическая структура субстантивных фразеологизмов с компонентом-прилагательным русского и английского языков//Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, 2017.– № 9. – С. 183–189.
6. Ушаков Д.Н. Большой толковый словарь русского языка: современная редакция. – М.: Дом Славянской кн., 2008. – 959 с.
7. Ябжанова Л.Б.Структурно-семантическая характеристика микрополя «безумие» в современном английском языке//Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание, 2015.– № 2 (26). – С. 103-108.
8. Webster's new dictionary of synonyms: A dict. of discriminated synonyms with antonyms a. analogous a. contrasted words. – Springfield (Mass.): Merriam, 1973. – 909 p.

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СЛЕНГА В ФРАНЦУЗСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ВИДЕОБЛОГИНГЕ: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Сленг также является одной из наиболее противоречивых и актуальных проблем лексикологии. Актуальность данной проблемы обусловлена возникновением и сменой новых сленгизмов в языке.

Материалом исследования послужили сленговые единицы из 7 современных французских видеоблогов, авторами которых являются молодые блогеры (Elsa & Mika, coline, LufyMakes YouUp, Francais avec Pierre, Horia, Tucia) и 6 английских видеоблогов (Alexa Pellerin, Clevver Style, Sylvia Gani, James Charles, Crystal Breeze, Kennedy Walsh).

В современном видеоблогинге речь насыщена избытком ненормативной лексики. Самым употребительным видеоблогерами лексическим пластом является сленг. Нетрудно найти этому объяснение, поскольку в рынок блогинга вовлечены, в первую очередь, подростки и молодые люди.

Современный молодежный сленг обладает довольно разнообразными особенностями употребления. Сленг особенно укоренился среди молодежи, в связи с манерой молодых людей экспрессивно и смело выражать свои мысли. Употребление сленгизмов помогает не только сделать речь убедительнее, но и передать свое неодобрительное отношение к предмету разговора. Применяя молодежный сленг, дети и подростки стремятся указать на свою независимость и обособленность от мира взрослых, продемонстрировать самостоятельность и обратить на себя внимание сверстников.

Среди молодежи наиболее частой причиной употребления сленговой лексики является прагматический аспект. Это связано с тем, что молодежь стремится как можно быстрее выразить свою мысль и таким образом, чтобы посыл сообщения был понят правильно и сразу.

Прагматический аспект оправдывает тот факт, что современная молодежь склонна к употреблению в речи сокращений и акронимов: в французском языке это *cb* < *combien* — «сколько»; *DR* < *de rien* — «ничего»; *dézo, déso* < *désolé* — «извините»; *WUT* < *what* — «что». Среди англоговорящей молодежи часто употребляются такие сокращения, как *mb* < *maybe*; *LOL* < *laughing out loud*; *ppl* < *people*; *ROFL* < *rolling on the floor laughing*, *TBH* < *to be honest*. Сокращения отражают стремление людей к современному ускоренному темпу жизни, поэтому впоследствии могут перейти в разряд общеупотребительной лексики.

Молодежный сленг передает палитру чувств и переживаний, а также эмоциональное отношение к позиции говорящего: удивление (франц. *C'est de la balle!*, *C'est un truc de ouf!*, англ. Eesh! Holy shit!); одобрение (франц. *C'est*

clair!, *C'est le pied!*, англ. *Dope*, *Gucci*, *Lit*); неодобрение (франц. *C'est chelou*, *C'est nul*, англ. *Can't even*); согласие (франц. *Nickel!*, *Top!*, англ. *YAS*); несогласие (франц. *Ta gueule!*, англ. *Stahp*); смущение (франц. *Ça me gonfle*, англ. *Awks*, *Cringe*); недоверие (франц. *Laisse tomber!*, англ. *Skurt*); волнения (франц. *Carrément!*, англ. *Sweatin*); отвращения (франц. *Ça craint*; англ. *Get all preachy*) и т.д.

Экспрессивно-стилистическое согласование способствует использованию эмоционально окрашенной лексики, широкораспространенной в молодежном сленге. Для усиления эмоциональности обычно используются интенсификаторы, которые заменяют в французском языке слова *très*, *bien*, *agréable*, в английском языке это *very*, *very much*. К интенсификаторам можно отнести такие слова, как *vachement*, *fun*, *d'enfer*, *drôlement*, *zen* в французском и *bae*, *fire*, *slay*, *sic* в английском языках.

Vachement zen, ton lieu – Его комната весьма хороша.

She is absolutely slaying it! - Она убийственно красива.

На основе имеющихся классификаций функционирования сленга, мы предприняли попытку создать нашу собственную классификацию функций сленга в видеоблогинге:

1. Функция идентификации. Данная функция выполняет роль объединения, так как люди, употребляющие сленговую лексику, чаще всего, причисляют себя к определенному социуму. Употребляя сленгизмы, характерные для определенной группы людей, человек чувствует себя частью данной группы или представителем конкретного сообщества.

Ярким примером данной функции может служить такой прием, когда известные видеоблогеры придумывают общее название своим подписчикам и устойчиво его используют. Например, известная видеоблогер-миллионник LufyMakes YouUp называет своих подписчиц *les petites biches*, что дословно можно перевести как маленькие лани. [11]

Так James Charles, популярный американский визажист видео-блогер, обращаясь в каждом видео к подписчицам *sisters* (с англ. сестры), создает у своей аудитории ощущение душевного родства. [18]

2. Коммуникативная функция. Сленг является языком, предназначенным для общения внутри группы и позволяет одному собеседнику излагать свои мысли так, чтобы другой человек их понял. Употребление определенной сленговой лексики помогает людям установить контакт с близкими по духу людьми.

В качестве примера стоит обратить внимание на несколько французских сленгизмов: *piger* (понимать), *le pote* (друг), *les balles* (деньги), *kiffer* (любить).

В английском языке *what's popping* является сленговым эквивалентом выражения «как дела?». Вместо использования привычного местоимения *you*, из уст молодых англоязычных блогеров мы чаще можем услышать *ya* или *y'all*. [15], [17]

3. Эмоционально-экспрессивная функция. При помощи сленга, зачастую, можно выразить эмоции и чувства.

К примеру, на YouTube в описании к видеороликам французские блогеры выражают свои чувства к подписчикам, используя англоязычные слова и заимствованный сленг (*Love sur vous; хохо*); [10]

В свою очередь, англоязычные подписчики могут выразить восхищение и уважение по отношению к блогеру, используя слово *claut*.

That girl has got so much claut – Эта девушка такая популярная и влиятельная. [15]

4. Оценочная функция. Сленг помогает выразить отношение говорящего к предмету повествования, а также свой взгляд на определенные события, изъяснить личное мнение.

ÀMHA (à mon humble avis) – с фр. ИМХО;

Deadass – с англ. серьезно, без шуток.

5. Манипулятивная функция. При помощи сленга можно оказывать влияние на собеседника.

Lâchez un énorme pouce bleu! – с фр. ставьте синий палец, т.е. поставить лайк на видео; [9]

Subscribe to join the fam – с англ. подписывайтесь, чтобы стать частью сообщества. Сленгизм *fam* образован путем сокращения от *family*, что в блогосфере означает «сообщество» или «комьюнити». [15]

6. Творческая функция. Сленг помогает выражаться словами, у которых нет эквивалента в литературном языке.

Yo! - йоу!, в французских видеоблогах может использоваться в качестве приветствия или с целью обратить на себя внимание зрителей. [9]

Whoa! с английского языка можно перевести как, «воу!», «эй!», или «ого!». [19]

Таким образом, изучив особенности употребления французского сленга в видеоблогинге, мы приходим к выводу, что молодежный сленг в блогосфере выполняет интенсифицирующую, коммуникативную, эмоционально-экспрессивную, оценочную, манипулятивную и творческую функции. Среди основных особенностей употребления можно выделить стремление к экспрессивности и влияние прагматического аспекта.

В заключение следует отметить, что изучение сленга помогает нам осознать особенности и культуру иностранного языка, дать общее представление о мире. Понимание и знание сленга способствует развитию языковой компетенции человека, изучающего иностранный язык. Это уникальная возможность участвовать в активном диалоге культур, что особенно значимо в условиях расширения межкультурных контактов.

Список литературы:

1. Арутюнова Н.Д. Оценка в механизмах жизни и языка // Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. - М., 1999. - С. 130-274.
2. Бельчиков Ю.А. Лексическая стилистика: проблемы изучения и обучения. - М.: МГУ, 2002.
3. Береговская Э.М. Молодежный сленг: формирование и функционирование. // Вопросы языкознания. - 1996. - № 3. - С. 32-41.
4. Галлино Т. Дж. Язык подростковых коллективов. - М.: Наука, 2003.
5. Гридин В.Н. Экспрессивность // Лингвистический энциклопедический словарь. - М., 1990. - С. 591.
6. Каверина Д. А. Экспрессивность сленга американской молодежи // Молодой ученый. - 2014. - №21. - С. 770-773. - URL <https://moluch.ru/archive/80/14250/> (дата обращения: 02.02.2020).
7. Левикова С.И. Молодежный сленг как своеобразный способ вербализации бытия. // Бытие и язык. - Новосибирск, 2004. - С. 167-173.
8. Ярмашевич М.Я. Аббревиация как источник сленговых неологизмов. - СГАУ, 1997.
9. Elsa & Mika // YouTube / Режим доступа: <https://www.youtube.com/channel/UC04547P8ViqIPiL5OGbN5oA> (дата обращения: 02.02.2020).
10. Coline // YouTube / Режим доступа: <https://www.youtube.com/user/eppcoline> (дата обращения: 02.02.2020).
11. LufyMakes YouUp // YouTube / Режим доступа: <https://www.youtube.com/user/LufyMakesYouUp> (дата обращения: 02.02.2020).
12. Francais avec Pierre // YouTube / Режим доступа: <https://www.youtube.com/channel/UCVgW9ZQaGBk6fsiPgE2mYDg> (дата обращения: 02.02.2020).
13. Horia // YouTube / Режим доступа: <https://www.youtube.com/user/UnMondeAuFeminin> (дата обращения: 02.02.2020).
14. Tycia // YouTube / Режим доступа: <https://www.youtube.com/user/passionphototycia> (дата обращения: 02.02.2020).
15. Alexa Pellerin // YouTube / Режим доступа: https://www.youtube.com/channel/UC331b0Ej157Viq5R_uWzGPQ (дата обращения: 22.02.2020).
16. Clevver Style // YouTube / Режим доступа: <https://www.youtube.com/user/ClevverStyle> (дата обращения: 22.02.2020).
17. Sylvia Gani // YouTube / Режим доступа: https://www.youtube.com/channel/UCp5bjkAcMNFo_6HJ3oEGdug (дата обращения: 22.02.2020).
18. James Charles // YouTube / Режим доступа: <https://www.youtube.com/channel/UCucot-Zp428OwkyRm2I7v2Q> (дата обращения: 22.02.2020).

19. Crystal Breeze // YouTube / Режим доступа:
<https://www.youtube.com/channel/UC67buhWW-BTfBhR8wU4DJZg> (дата обращения: 22.02.2020).

20. Kennedy Walsh // YouTube / Режим доступа:
<https://www.youtube.com/user/spazyandspunky> (дата обращения: 22.02.2020).

Синило С.М.

г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ К УСТНОЙ ЧАСТИ ОГЭ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Внешняя аттестация школьника по предмету всегда признавалась ответственным мероприятием, требующим тщательной подготовки и разработки максимально объективной и всеобъемлющей системы оценивания.

Ранее уровень овладения языком в рамках выпускных экзаменов оценивался исключительно традиционными методами, без принятия во внимание практических навыков. В связи с этим введение аспекта «Говорение» можно считать значительным прорывом системы оценивания от исключительно «знаниевой» к более практико-ориентированной.

Устная часть основного государственного экзамена по английскому языку в нынешнем виде является относительным нововведением. Впервые она появилась в структуре государственной итоговой аттестации по английскому языку для выпускников девятого класса в 2009 году. В тот период устная часть включала два задания, по которым школьник должен был отчитаться экзаменатору, по своей сути являясь адаптацией традиционного устного экзамена.

В 2016 вслед за единым государственным экзаменом основной государственной экзамен также претерпел изменения, которые коснулись и устной части. Основным изменением стала смена формы сдачи раздела «Говорение». Устная часть в компьютеризированном формате позволяет более качественно сдать экзамен, так как на уровень ответа в меньшей степени влияет волнение, возникающее в присутствии постороннего человека. Также введение сдачи устной части основного государственного экзамена по английскому языку с помощью компьютера позволило избежать неточностей в формулировке заданий, которые допускали экзаменаторы, что приводило к ошибкам в ответах экзаменуемых. Рассмотрим подробнее устную часть ОГЭ по английскому, опираясь на методические материалы, представленные Федеральным институтом педагогических измерений (ФИПИ). [3]

Модель устной части описывается следующим образом:

- экзамен позволяет реализовать современные дидактические и методические подходы: деятельностный, коммуникативно-когнитивный и

системный, в основе которых лежат такие лингводидактические принципы, как научность, посильность, доступность, дифференциация и интеграция, соответствие условиям обучения, объективность, репрезентативность, адекватность, надежность, экономичность, простота выявления и оценки результатов, ясность и четкость формулировки контрольных заданий и др.;

- содержание имеет личностно-ориентированный характер, соответствует интересам и уровню психофизиологического развития экзаменуемых;

- экзамен обеспечивает проверку сформированности у участников наиболее существенных для общения коммуникативных умений в говорении (в рамках допорогового уровня);

- в заданиях по говорению применяется использование вербальных опор, принимая во внимание психологические особенности участников экзамена (в частности, развитие разных видов мышления и памяти);

- отсутствуют экзаменаторы-собеседники во избежание ряда содержательных и организационных трудностей.

В современном виде устная часть основного государственного экзамена по английскому языку состоит из трех заданий, проверяющих различные аспекты устной речи. Рассмотрим более подробно каждое из них, их структуру, содержание и особенности. [2]

Первым заданием является чтение вслух небольшого (десять-двенадцать предложений) текста. Данное задание содержит текст научно-популярного характера и требует от учащегося способности прочитать незнакомый текст при минимальном времени подготовки. Необходимо соблюдение правильной интонации, а также умение читать незнакомые слова – при этом уровень экзамена предполагает, что процент незнакомых слов будет минимален и чтение данных слов будет подчиняться общим правилам. Также от учащегося требуется четкое произношение долгих и длинных гласных, межзубных и иных звуков, которые могут повлиять на смысл. Сокращение баллов за это задание возможно в том случае, если фонетические ошибки искажают смысл высказывания, приводят к сбоям в коммуникации.

Второе задание предполагает «участие» в диалоге-расспросе. Учащемуся предлагается аудиозапись телефонного разговора, в которой содержатся шесть вопросов. Именно на эти вопросы ему и предстоит ответить. Экзаменуемому необходимо дать полный ответ на поставленный вопрос. При этом ошибкой, ведущей к потере балла, в выполнении данного задания считается ответ в виде слова или словосочетания, а также любые иные ошибки, ведущие к нарушению коммуникации, и несоответствие ответа задаче. Фонетические, лексические и грамматические погрешности допускаются, если они не затрудняют коммуникацию.

Третье задание является наиболее продуктивным. Экзаменуемому предлагается подготовить монолог на заданную тему, при этом текст задания содержит план, пункты которого требуется осветить. Например, если учащемуся дана тема изучения английского языка, то ему могут быть

предложены следующие пункты: как долго он изучает английский, почему большинство российских школьников учит его в качестве иностранного, используют ли они английский вне учебной деятельности. Согласно информации ФИПИ, данное задание проверяет следующие умения монологической речи [1]:

- строить монологическое высказывание в заданном объеме в контексте коммуникативной задачи в различных стандартных ситуациях социально-бытовой, социально-культурной и социально-трудовой сфер общения с опорой на план, представленный в виде косвенных вопросов;

- логично и связно строить монологическое высказывание;

- точно и правильно употреблять языковые средства оформления монологического высказывания.

От учащегося требуется: решить коммуникативную задачу, правильно организовать высказывание и соблюсти языковые нормы. Стоит отдельно раскрыть критерий «решение коммуникативной задачи», описав, что под ним понимается в рамках основного государственного экзамена по английскому языку. Конкретно для третьего задания данный критерий состоит из четырех пунктов:

- полное и точное самостоятельное раскрытие содержания в соответствии с ситуацией общения, указанной в задании – учащийся должен раскрыть тему, осветить все пункты, указанные в задании, ничего не пропуская и не углубляясь в посторонние детали;

- умение аргументировать свое мнение – монолог в данном задании подразумевает не простую констатацию какого-либо факта, а его раскрытие;

- способность выражать свое отношение к теме высказывания – прокомментировать тезис, высказать личное мнение, например, как экзаменуемый относится к тому, что учит именно английский в качестве иностранного языка;

- соответствие высказывания объему, определенному в задании – для получения минимального количества баллов по этому критерию учащийся должен составить минимум пять предложений (введение, по одному на пункт плана и заключение).

Такие критерии как организация высказывания и языковое оформление речи также имеют составные пункты. Для организации высказывания – это логичность, связность и композиция (в монологе должны быть введение, основная часть и заключение), для языкового оформления – правильность использования лексических и грамматических средств, а также правильность фонетической стороны речи.

Как мы видим, устная часть ОГЭ по английскому оценивает достаточно широкий спектр показателей. Составители КИМов утверждают, что задания соответствуют возрастным особенностям выпускников.

На основе изложенной выше информации, мы можем сделать следующие выводы:

- основной государственный экзамен по английскому языку направлен на оценивание уровня овладения выпускниками 9 класса основными видами речевой деятельности;
- уровень ОГЭ по английскому соответствует уровню А2 по общеевропейской шкале;
- устная часть состоит из трех заданий, проверяющих разные аспекты устной речи, от грамматических и лексических навыков до умения решать коммуникативную задачу;
- содержание имеет личностно-ориентированный характер, соответствует интересам экзаменуемых;
- применяется использование вербальных опор в заданиях по говорению, принимая во внимание психологические особенности участников экзамена;
- экзаменуемые относятся к юношескому возрасту, отличающемуся произвольностью памяти и внимания, активным физическим развитием и становлением идентичности.

Список литературы:

1. Ханин В.А. Методические рекомендации для учителей-предметников по подготовке к ГИА по английскому языку в 2020 году. [Электронный ресурс] URL: <https://spbappo.ru/wp-content/uploads/2019/11/Методические-рекомендации-АНГЛИЙСКИЙ-ЯЗЫК-подготовка-ГИА-2020.pdf>
2. Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Федеральный институт педагогических измерений». [Электронный ресурс] URL: <http://fipi.ru/oge-i-gve-9/demoversii-specifikacii-kodifikatory>
3. Вербицкая М.В., Махмурян К.С., Колесникова Е.А., Трубанева Н.Н. Методические рекомендации по оцениванию выполнения заданий ОГЭ с развернутым ответом. М., 2018. [Электронный ресурс] URL: https://en-oge.sdamgia.ru/doc/expert/2018/en_o.pdf

Солопова О.С.

г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕНСАТОРНОЙ (СТРАТЕГИЧЕСКОЙ) КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ РАЗВИТИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ

Одной из важнейших тенденций современного мирового сообщества является стремление к всеобщей интеграции, что отражается в необходимости тесного взаимодействия между странами. В процессе коммуникации человеку, не являющемуся носителем языка, приходится полагаться на умения и навыки, позволяющие преодолеть языковые трудности выражения речевого намерения, т.е. компенсаторную (стратегическую) компетенцию. В связи с этим, мы можем утверждать, что формирование компенсаторной компетенции у

обучающихся иностранному языку становится важной частью развития иноязычной коммуникативной компетенции.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту среднего общего образования, главной целью при обучении иностранному языку в средней общеобразовательной школе является развитие иноязычной коммуникативной компетенции. Иноязычная коммуникативная компетенция – способность и готовность к иноязычному общению с носителями языка, восприятию и пониманию партнеров, адекватному и своевременному выражению своих мыслительных намерений. [Таюрская, 2015, С. 84] Коммуникативная компетенция выступает в качестве интегративной задачи, ориентированной на достижение практического результата в овладении иностранным языком, а также на образование, воспитание и развитие личности школьника. В свою очередь, иноязычная коммуникативная компетенция представляет собой сложную совокупность других компетенции: языковой, речевой, социокультурной (межкультурной), компенсаторной и учебно-познавательной.

Описывая компоненты иноязычной коммуникативной компетенции, российский методист И.Л. Бим определяет компенсаторную компетенцию как способность «выходить из положения в условиях нехватки языковых средств при получении и передачи информации». [Бим, 2005, С.2–6] Здесь под стратегической компетенцией понимается умение понять какое-либо сообщение и способность самостоятельно дополнить его речевыми высказываниями, прежде всего, в процессе устного общения.

Следует сказать о том, что в области лингвистического образования основным принципом обучения является лично-ориентированная направленность, а именно направленность обучения на языковую личность обучаемого. Как отмечает И. И. Халеева, «основной акцент в обучения иностранному языку должен быть переориентирован в направлении модели обучения по принципу «человек-человек», поскольку концепт «человека» является ключевым в любой культуре». [Халеева, 1999] При этом стратегическая компетентность редко подвергается четкому и систематическому развитию в рамках процесса обучения иностранному языку.

При общении у нас есть определенная коммуникативная цель, в рамках которой мы пытаемся выполнить коммуникативное намерение. Если мы сталкиваемся с проблемой, то есть если наше знание лингвистического и социокультурного кода не соответствует ситуации, у нас есть два основных выбора. С одной стороны, мы можем избежать проблемы, приняв стратегию сокращения: другими словами, мы держим наше сообщение в пределах наших коммуникативных ресурсов, избегаем риска, приспособливаем наши цели к нашим средствам, то есть пытаемся упростить процесс коммуникации на основе имеющихся языковых знаний.

С другой стороны, мы можем решить сохранить нашу цель, но разработать альтернативный план: мы принимаем стратегию достижения, рискуем и расширяем наши коммуникативные ресурсы, приспособливаем наши средства к имеющимся целям.

Проследим особенности применения данных стратегий в процессе формирования лексических навыков современных школьников. Необходимо отметить, что развитие лексических навыков иноязычной речи является достаточно сложным процессом, поскольку обучающему необходимо знать не только произносительные, грамматические, словообразовательные формы слова и его значения, но и особенности употребления. Уже на этапе введения лексической единицы можно начать формировать компенсаторные умения, которые в дальнейшем могут быть использованы как механизм языковой догадки. Так, применение **аналитических стратегий** позволяет учащимся оценить особенности употребления единицы в определенном контексте уже в период овладения системой значений словарной единицы. Вместо заучивания произношения слова и его русскоязычного перевода гораздо эффективнее добиться понимания значения лексической единицы путем использования описания основных/ особых свойств предмета или введения его интерактивного/ функционального описания. Например, *What is a refrigerator (fridge)? It's a thing in the kitchen where you keep your food/ it's a place where food products are always cool, cold or even frozen/ it's usually white and cold* и т.д.

Использование **стратегии аппроксимации** позволяет расширить словарный запас обучающегося путем изучения парадигматических связей лексической единицы: поиск синонимов и антонимов, введение гиперонимов и гипонимов (родовое имя), развитие умений использовать перифраз. Например, *a tomato is a vegetable like cucumbers, cabbage, radish. Spices are salt, pepper, mint. I used a sauce made of a red fleshy vegetable*. Данные стратегии особенно эффективны на этапе отработки навыка владения лексической единицей

Введение **стратегий переноса** на этапе контроля навыка владения лексической единицей позволяет учащимся применять ассоциации, пользоваться знаниями о словообразовании и даже использовать аналогию при поиске лучшего эквивалента для выражения мысли или поиске лучшего варианта перевода единицы. Например, значение словосочетания *competitive prices* можно вывести из лексической единицы *competition*. Фонетическое звучание *measure* можно отработать по аналогии с произношением слова *pleasure*. Ассоциативные ряды (индивидуальные или групповые) способствуют лучшему закреплению слова с долговременной памяти учащегося. Например, *measles – spots, rash, temperature, doctor*.

Таким образом, для повышения уровня иноязычной коммуникативной компетенции на первичном этапе обучения иностранному языку следует обратить особое внимание на формировании компенсаторной (стратегической) компетенции, что предполагает активное использование вышеперечисленных лингвистических стратегий. Внедрение стратегий преодоления языковых и речевых трудностей в образовательный процесс становится эффективным механизмом развития успешной иноязычной коммуникации. Учитывая вышесказанное, мы можем отметить, что формирование компенсаторной компетенции – это одна из первостепенных задач в обучении иностранному языку.

Список литературы:

1. Бим, И.Л. Модернизация структуры и содержания школьного языкового образования // Иностранные языки в школе. –2005. - № 8.- С. 2-6.
2. Давыденко, В.В. Компенсаторная компетенция как целевая доминанта иноязычного профильно-ориентированного обучения старших школьников // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. — 2013. — № 2 (77). - С. 86-89.
3. Таюрская, Н.П. Иноязычная коммуникативная компетенция: зарубежный и российский опыт // Humanities vector. Faces of professional development. - 2015. - № 1 (41). - С. 83-87.
4. Халеева, И. И. Гендерный фактор в языке и коммуникации // Сборник научных трудов МГЛУ. - Вып.446. - М.: МГЛУ, 1999.

Старокадомская А.И.

г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет

ВОЗМОЖНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ РАБОТЫ С GOOGLE MAPS И ПЕРСОНАЛЬНЫМ САЙТОМ УЧИТЕЛЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Цифровизация и компьютеризация в современном мире играют важную роль и влияют на многие сферы жизни и профессиональной деятельности. Год от года все большее количество информации носит цифровой характер, и государство, в свою очередь, способствует успешному протеканию данного процесса, видя в этом наше будущее. Вплотную данный процесс связан и с современной системой образования. Учителя сегодня находятся в постоянном поиске и разработке новых технологий обучения, ориентируясь на существующие тенденции и непосредственно на образ нынешнего ученика. В качестве одной из таких технологий следует выделить применение картографического сервиса Google Maps на основе использования персонального сайта учителя иностранного языка.

Применение данных технологий с точки зрения обучения иностранному языку обладает довольно широким спектром возможностей и активизирует метапредметные связи обучающихся с уроками информатики, географии, истории и некоторыми другими.

В рамках внедрения технологий Google Maps и персонального сайта учителя английского языка во внеурочную деятельность школьников можно предложить следующие варианты организации работы, повышающие познавательную самостоятельность обучающихся:

- как сопровождение к используемому на уроках УМК в рамках календарно-тематического планирования;

- метод проектов;
- игровые технологии;
- реализация страноведческого и лингвострановедческого аспекта изучения иностранного языка;
- подготовка к государственной итоговой аттестации (ОГЭ, ЕГЭ).

Необходимо отметить самодостаточность картографического сервиса Google Maps в рамках обучения английскому языку, так как, при грамотном внедрении в учебный процесс, применение подобной интерактивной технологии повышает мотивацию обучающихся и интерес к изучаемому предмету с точки зрения реализации полученных знаний непосредственно на практике при создании карты или же при работе с ней. В качестве примера здесь можно отметить следующие варианты упражнений, выделенные А. Сладковской:

- A Picture is Worth a Thousand Words (данное задание предполагает описание картинки, сделанной с помощью функции «просмотр улиц» и может успешно использоваться также в рамках подготовки к сдаче устной части выпускных экзаменов по английскому языку);

- Find Out Information (обучающимся предлагается заполнить таблицу, для чего им прежде необходимо изучить соответствующую карту и местоположение некоторых географических объектов);

- Take a Tour (задание предполагает создание и проведение виртуального тура по предложенной местности и знакомство с некоторыми достопримечательностями, может быть успешно организовано в рамках проектной методики);

- Guess the Landmark (ученикам индивидуально или в группах предлагается назначить знаковое здание и, используя функцию просмотра улиц, виртуально посетить его прямо со своего смартфона и дать письменное или устное описание того, что они видят; для создания большей мотивации данный вид упражнения можно трансформировать в игру);

- Make a Quiz (в парах или группах школьникам предлагается создать собственный тест с использованием Google Maps и учительского сайта для своих одноклассников) [3].

И. М. Залова предлагает также использовать в основе работы с Google Maps проектную методику, отмечая, что в данном случае она станет наиболее показательным примером внедрения технологий Google Maps и персонального сайта учителя иностранного языка в процесс обучения, тем самым позволяя обучающимся максимально полно активизировать свою познавательную деятельность за пределами классного кабинета [1].

Кроме предложенных выше заданий следует также отметить возможность применения картографического сервиса и персонального сайта учителя иностранного языка в качестве сопровождения учебной программы и конкретного УМК, предлагая ученикам самостоятельно выполнить задания, представленные на персональном сайте учителя. Подобная работа, несомненно потребует от учителя дополнительных усилий и времени, однако в результате

это позволит избежать недостатка практической отработки сложных тем в ограниченных временных рамках урока.

Более того, работа с картографическим сервисом и учительским сайтом может быть организована с целью дополнительной самостоятельной подготовки обучающихся к государственной итоговой аттестации (ОГЭ для 9 класса, ЕГЭ для 11 класса). В данном случае следует обратить внимание на специфику и формат заданий, предлагаемых в экзаменах. Подобный вариант особенно актуален в связи с ожидаемыми изменениями в плане содержания обязательных выпускных экзаменов [5].

В ходе апробации нашего исследования нами разрабатывались и успешно внедрялись в практику обучения английскому языку некоторые из предложенных выше вариантов упражнений (например, описание изображения из Google Maps, разработка проекта о пунктах переработки мусора в Коломне, страноведческая информация об особенностях организации учебных заведений в англоговорящих странах и их местоположение на карте и многое другое). Следует отметить, что внедрение подобных технологий значительно мотивирует современных школьников к изучению иностранного языка и способствует развитию их самостоятельной познавательной деятельности во внеаудиторное время.

Предложенные темы и варианты работы с геосервисом Google Maps на базе персонального учительского сайта довольно эффективны и актуальны в условиях технического прогресса и модернизации современного образования, однако данный список заданий может быть модифицирован и изменен исходя из личностных особенностей обучающихся, их интересов и уровня владения языком, а также опираясь на тематическое планирование и технические возможности класса и преподавателя английского языка. Карты Google Maps позволяют значительно разнообразить учебную и самостоятельную творческую деятельность школьников, повысить их мотивацию и эффективность обучения иностранному языку.

Однако следует учитывать, что, прежде чем предлагать своим ученикам работу с картографическим сервисом и сайтом, учитель должен сам владеть по крайней мере базовыми знаниями по организации и применению подобных технологий. Исходя из нашего опыта, далеко не все преподаватели владеют данными технологиями. Для решения этой проблемы в ходе нашего исследования был разработан и успешно апробирован четкий алгоритм действий, которым могут пользоваться как сами учителя, так и их ученики, при работе с картографическим сервисом Google Maps на базе персонального сайта учителя иностранного языка, созданного на платформе Google Sites.

Таким образом, организация самостоятельной познавательной деятельности школьников посредством применения Google Maps на базе персонального сайта учителя английского языка приводит к росту вовлеченности школьников в учебный процесс и творческой самоактуализаций, повышению их мотивации к изучению новых областей знаний, и, следовательно, к расширению их кругозора, обретению новых навыков. Это

позволяет обучающимся развивать ИТ-компетенцию и укреплять метапредметные связи.

Список литературы:

1. Залова И. М. Географический сервис Google Maps как эффективное средство обучения иностранному языку в рамках проектной методики // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. №11-2 (65) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/geograficheskiy-servis-google-maps-kak-effektivnoe-sredstvoobucheniya-inostrannomu-yazyku-v-ramkah-proektnoy-metodiki> (дата обращения: 04.07.2019).
2. Ибрагимова С. С. Компьютерное обучение английскому языку как инновационная технология // Вестник Дагестанского государственного университета. — Электрон. дан. — 2013. — № 4. — С. 239-242.
3. Сладковская А. Google Maps на уроке английского. 2017 [Электронный ресурс]. URL: <https://skyteach.ru/2017/10/18/google-maps-na-uroke-angliyskogo> (дата обращения: 29.09.2019).
4. Щукин А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: Учебное пособие. – М.: Филоматис, 2008. 188 с.
5. Апробация ЕГЭ по английскому языку как обязательного пройдет в 2020 году. [Электронный ресурс]. URL: <https://tass.ru/obschestvo/4290970/amp> (дата обращения: 20.10.2019).

Столярова А.И.

г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КИБЕРБЕЗОПАСНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА

Научный прогресс и развитие новых технологий накладывают отпечаток на все сферы человеческой деятельности. Особое место среди этих изменений занимает возрастание роли киберпространства в жизни среднестатистического человека.

В связи с тем, что современные дети и подростки все больше времени проводят в виртуальном мире, остро встает вопрос об обеспечении их безопасности в киберпространстве, организации психолого-педагогического сопровождения. Под психолого-педагогическим сопровождением в данном случае А.Н. Привалов и Ю.И. Богатырева понимают «систему личностно-ориентированных методов, приемов и психолого-педагогических технологий, направленных на достижение состояния защищенности психики, сознания и физического здоровья учащихся от опасных информационных воздействий и в целом на обеспечение определенного уровня информационной безопасности для дальнейшей самореализации и саморазвития личности учащегося» (Привалов, Богатырева, 2014).

А.А. Богатырева в своей статье «Психолого-педагогические условия развития информационной безопасности младших школьников» рассматривает условия создания безопасной информационной среды, которые, на наш взгляд, при определенных изменениях могут быть перенесены на кибер-среду в целом. Среди них автор выделяет:

- Постановка четкой цели знакомстве с киберпространством и формирование правильных ценностей у учащихся, реализация воспитательной функции образования.
- Обеспечение мотивированного включения учеников в деятельность в данной среде.
- Отбор информации и ресурсов сети Интернет, к которым учащимся предоставляется доступ (Богатырева, 2019).

Вышеупомянутые исследователи А.Н. Привалов и Ю.И. Богатырева в своей статье «К вопросу психолого-педагогического сопровождения обеспечения информационной безопасности школьников» выделяют следующие виды психолого-педагогического сопровождения:

- прямое и опосредованное (разговор с учеником на определенную тему или демонстрация примеров);
- превентивное, своевременное и предупреждающее (информация поступает раньше возникновения проблемы, при возникновении необходимости или при наличии риска возникновения проблемы);
- импульсное, пролонгированное или дискретное (первоначальный импульс к самостоятельной работе, сопровождение неспособного справиться самостоятельно школьника, предотвращение негативного развития ситуации) (Привалов, Богатырева, 2014).

На наш взгляд, условия и способы обеспечения безопасности школьника в киберпространстве зависят от его возраста. Так, при работе с младшими школьниками, представляется возможным их пребывание в киберпространстве под полным контролем учителя – не самостоятельный поиск ресурсов и работа за отдельным компьютером, а выполнение заданий с помощью, например, интерактивной доски, на которую педагог выводит заранее подобранный ресурс. С детьми этого возраста возможно использовать прямое превентивное сопровождение, направленное на развитие у учащихся необходимых навыков и получение базовых знаний о правилах поведения в киберпространстве.

Работа с учащимися среднего и старшего звена уже не может быть настолько прямой, т.к. в силу возраста многие подростки негативно воспринимают прямые попытки воспитывать. В данном случае мы считаем более целесообразным опосредованное воздействие – с помощью подходящих примеров, дополнительных текстов на уроках иностранного языка (в линейке учебников «Английский в фокусе» имеются модули, посвященные современному обществу и современным технологиям, можно предложить учащимся дополнительные тексты по этим темам). Возможность контролировать доступ учеников к ресурсам сети интернет, к сожалению, на данный момент сильно зависит от технического оснащения школы и

компетентности педагогов, как учителя-предметника, так и учителя, ответственного за техническую сторону данного вопроса (как правило, в школах это учитель информатики). Также нелишними будут доверительные отношения между учениками и педагогом и внимательность последнего к ученикам, что позволит предупредить возникновение проблем и принять меры. Также должна иметь место просветительская работа с родителями.

Психолого-педагогическая сторона вопроса обеспечения безопасности школьника в киберпространстве включает в себя множество факторов, от возраста учащихся до их взаимоотношений с педагогом и родителями, что часто определяет формат воздействия на «кибер-жизнь» учеников. При этом от педагога требуется гибкость, позволяющая аккуратно влиять на учеников и сотрудничать с ними ради достижения результата.

Список литературы:

1. Богатырева А.А. Психолого-педагогические условия развития информационной безопасности младших школьников // Материалы XI Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» URL: <http://scienceforum.ru/2019/article/2018015892> (дата обращения: 23.02.2020).
2. Привалов А. Н., Богатырева Ю. И. К вопросу психолого-педагогического сопровождения обеспечения информационной безопасности школьников // Вестник ТГПУ. 2014. №2 (143). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-psihologo-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-obespecheniya-informatsionnoy-bezopasnosti-shkolnikov> (дата обращения: 27.01.2020).

Тарасова А.В.

*г. Могилев, Могилевский государственный университет
имени А. А. Кулешова*

ГЕНДЕРНО ОБУСЛОВЛЕННЫЙ «ЯЗЫК ВРАЖДЫ» В ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)

Все чаще в коммуникативном пространстве интернет-дискурса встречаются негативные высказывания по отношению к различным социальным группам. Такое проявление ненависти и дискриминации получило в работах современных исследователей название «язык вражды», под которым понимается «совокупность языковых средств, выражающих негативное, основанное на стереотипах или предубеждениях, отношение к адресату – носителю ценностей, отличных от ценностей адресанта, и, как следствие, вербализующих тот или иной вид дискриминации или нетерпимости» [1, с. 127].

Фактическим материалом исследования послужили комментарии к статьям, опубликованным в 2014–2015 гг. на сайтах <https://www.tut.by> и

<https://www.dailymail.co.uk>, содержащие «язык вражды» по отношению к женщинам вообще и феминисткам как представительницам движения против дискриминации по половому признаку в частности. Ключевыми словами при отборе статей послужили *феминизм* и *феминистка* и *feminism* и *feminist* соответственно. Статьи и комментарии были отобраны методом сплошной выборки.

Классификация комментариев осуществлялась с опорой на исследование А. М. Верховского, в котором выделяются мягкий, средний и жесткий «язык вражды» [2, с. 42–43]. Данная классификация была видоизменена для исследования враждебного отношения к женщинам, поскольку изначально была разработана автором для анализа «языка вражды», направленного на этнические группы.

Рассмотрим подробнее примеры вербализации враждебности, обнаруженные в комментариях (орфография и пунктуация авторов сохранены).

Русскоязычные комментарии. В результате исследования было обнаружено 42 враждебных комментария (что составляет 4.5% от общего количества 926 комментариев к 8 статьям).

К мягкому «языку вражды» было отнесено 39 негативных комментариев:

- создание негативного образа группы (1 комментарий): *Проблема современный фемок в том, что они уже последние лет 50 борются не с половым неравенством, а со здравым смыслом [...];*

- упоминание названия группы в уничижительном контексте (4 комментария): *Женщины уже по рождению не равны с мужчинами. Биология, физиология и мн. др.;*

- утверждение о моральных недостатках той или иной группы (3 комментария): *Вот мужчинам не нужно развиваться как личность - с детсада все понятно...А (недоразвитым ??????) женщинам нужно....[...];*

- упоминание группы или ее представителей как таковых в уничижительном или оскорбительном контексте (10 комментариев): *Надеюсь, обед вам удастся лучше, чем дискуссия?;*

- утверждение о физических недостатках группы (11 комментариев): *Я так и не понял, в чем проблема у этих людей. Бабы пытаются доказать, что они тоже умеют водить авто?;*

- рассуждения о неполноценности группы, основанные на стереотипах (4 комментария): *МУДРЫЕ люди заметили, что сила женщины – в её СЛАБОСТИ.....но вас учить не надо....хорошо, почитайте статистику разводов.*

К среднему «языку вражды» мы отнесли 2 комментария:

- рассуждения о непропорциональном превосходстве той или иной группы в материальном достатке, представительстве во властных структурах, прессе и т. д. (2 комментария): *Правильно! Только для начала пусть (раз уж равноправие) женщины в армии служат и сроки за преступления получают как мужчины.[...].*

К жесткому «языку вражды» был отнесен всего лишь 1 комментарий:

- прямые и непосредственные призывы к насилию (1 комментарий): [...] *я бы пристрелил.*

Англоязычные комментарии. В ходе исследования было отобрано 478 враждебных комментариев (что составляет 1.7% от общего количества 27382 комментариев к 58 статьям).

К мягкому «языку вражды» мы отнесли 408 негативных комментариев, а именно:

- создание негативного образа группы (184 комментария): *Can't blame him, British girls are terrible. There are exceptions, of course, but most are ugly & consider feminism natural. I'm glad I live in Eastern Europe now, feminism is a pest.;*

- упоминание названия группы в уничижительном контексте (29 комментариев): *We let women have their way these days because it keeps them quiet. We all know its a mans world, and it always will be. I don't take women seriously, never have, never will.;*

- утверждение о неполноценности группы как таковой (2 комментария): *Woman kind was made from the rib of Adam to be an obedient companion to man. That's the word of God. its in the bible. Not like women priests (not in the bible) and other man made follies.;*

- утверждение о моральных недостатках той или иной группы (16 комментариев): *Women. Full of the Mental.;*

- упоминание группы или ее представителей как таковых в уничижительном или оскорбительном контексте (99 комментариев): *Bloody Females, you silly irrational creatures. we are dammed if we do and dammed if we don't. Do you realise that if you blatantly contradict each other you will never achieve equality because you silly fools will always undermine each other's attempts.;*

- цитирование высказываний и текстов, имеющих явно дискриминирующий характер, без комментария (2 комментария): *The worlds 'holy books' say women are here to serve men. So what's the problem with half naked women? I'm a man and they are serving my needs. Praise the Lord.;*

- утверждение о физических недостатках группы (10 комментариев): *Women are physically weaker and will never be as good at fire fighting, soldiering, labouring or any job that need physical strength.;*

- рассуждения о неполноценности группы, основанные на стереотипах (66 комментариев): *Finally, a woman with her head screwed on! Men and Women are genetically different, It is impossible for women to be on equal status, that would break the laws of physics.*

К среднему «языку вражды» мы отнесли 53 комментария:

- указания, с целью дискриминации, на связь группы с политическими и государственными структурами (1 комментарий): *"This is what a feminist looks like" is a perfect slogan for most politicians given that feminism is mostly about lying and causing harm to society.;*

- рассуждения о непропорциональном превосходстве той или иной группы в материальном достатке, представительстве во властных структурах, прессе и т. д. (3 комментария): *Women are more than equal, look at divorces, their*

treatment in the courts, appointments to jobs in the fire brigade and police where a physical presence is needed, positive discrimination, yet women have never been less happy. The worst thing that ever happened was giving them the vote!;

- обвинение в негативном влиянии той или иной группы на общество, государство (2 комментария): *Feminists have ruined society.;*

- ущемление прав той или иной группы (47 комментариев): *Women should know their place.*

9 комментариев можно отнести к жесткому «языку вражды»:

- прямые и непосредственные призывы к насилию (3 комментария): *all women should be here to serv men, they should be locked in the kitchen or handcuffed to the ironing board when not in use.;*

- прямые и непосредственные призывы к дискриминации (2 комментария): *All feminists should be banned from society.;*

- завуалированные призывы к насилию и дискриминации (4 комментария): *if that's what a feminist looks like I'm off to beat the wife!*

Таким образом, можно сделать вывод, что русскоговорящие комментаторы настроены более агрессивно по отношению к женщинам как социальной группе вообще и феминисткам как представительницам движения против дискриминации по половому признаку в частности, нежели англоговорящие, о чем свидетельствует низкий процент комментариев, содержащих «язык вражды» в англоязычных интернет-комментариях относительно русскоязычных (1.7% и 4.5% от общего количества комментариев соответственно). В обеих лингвокультурах преимущественно использован мягкий «язык вражды», наиболее редко – жесткий.

Список литературы:

1. Василенко, Е. Н. «Язык вражды»: к определению термина / Е. Н. Василенко // Романовские чтения – 13: сб. ст. Междунар. науч. конф., посвящ. 105-летию МГУ имени А. А. Кулешова, Могилев, 25–26 окт. 2018 г. / Могил. гос. ун-т; под общ. ред. А. С. Мельниковой. – Могилев, 2019. – С. 126–127.
2. Верховский, А. Общий анализ результатов мониторинга / А. Верховский // Язык мой... Проблема этнической и религиозной нетерпимости в российских СМИ / сост. А. М. Верховский. – М.: РОО «Центр «Панорама»», 2002. – С. 20–48.

Тарасова Е. Д.

г. Казань, Казанский (Приволжский) федеральный университет

СПЕЦИФИКА РЕКЛАМНЫХ ОБЪЯВЛЕНИЙ НЕДВИЖИМОСТИ ВО ФРАНЦИИ

Возникновение французской рекламы тесно связано с процессом развития французского общества и с его экономической сферой. С момента

овладения навыком продавать французы достигли существенного прогресса в рекламировании своих товаров. Вся история французской рекламы свидетельствует о ее значимости на протяжении многих веков. Подтверждением тому являются научные исследования М. А. Васильевой [2], Е. В. Головлёвой [3], А. С. Борисовой [1] и К. Э. Рубинштейна [1], которые полагают, что реклама как феномен имеет огромную социальную значимость и находит свое применение практически во всех сферах жизни общества, являясь главным средством коммуникации производителей и потенциальных потребителей.

Настоящая же статья направлена на рассмотрение одной из видов реклам во Франции – рекламу недвижимости. В данном случае целью исследования является анализ факторов и ключевых способов продвижения объектов недвижимого имущества с намерением осуществления сделки и его выгодной реализации при помощи структурирования аспектов, на которые направлено внимание продавцов.

Первоначально необходимо отметить, что именно язык, используемый при формировании объявлений, оказывает наиважнейшее влияние на потребителей. Рассматривая его как когнитивный механизм, играющий роль в преобразовании и кодировании информации, лингвистика использует множество категорий, отражающих системы, благодаря которым совокупность сведений и знаний аккумулируется в сознании языковой личности. Такими методами представления знаний в концептосфере служат когнитивные структуры – фреймы, являющиеся центральным понятием и имеющие целью определить когнитивную функцию языка. Фрейм является обобщенной структурой репрезентации различного рода информации, которая предполагает то, что конкретная структура и само по себе заполнение суперординатных узлов задается непосредственно самим исследователем [6, с. 72]. Он понимается как некий элемент когнитивной системы человека, подразумевая реальную часть знания мира в определенной его сфере, сложившуюся в разуме человека как собирательный образ [5, с. 62].

Понятие «фреймовой структуры» состоит из самого фрейма, субфрейма и его слотов, которые наделены именем, задают параметры явления и описывают его особенности [4, с. 24]. В данной статье мы будем рассматривать способы продвижения фрейма «недвижимость» во Франции, который включает в себя определенные субфреймы, такие как «транспорт», «семья», «экология» и «эстетика».

В первую очередь, центральным аспектом проанализированных рекламных объявлений выступает субфрейм вышеуказанного фрейма «недвижимость» – «транспорт». Именно данный пункт является важной составляющей выбора недвижимости в силу того, что удобство для французов является основополагающим фактором комфорта. В рекламных объявлениях часто можно встретить определенные выражения по отношению к близости транспорта:

1. *Decouvrez une residence au pied du tramway.*

2. Proche du RER C station 'Ivry-sur-Seine', des métros ligne 8 'Ecole Vétérinaire'.

Более того, в большинстве рекламных объявлений уточняется, насколько близко располагается потенциальное место жительства от общественного транспорта, в силу чего потребители также располагают данной, более детальной информацией:

1. Idéalement située pour rejoindre Paris Gare du Nord en 25 min seulement, via la gare de Gros Noyer Saint-Prix.

2. A seulement 300 mètres du RER D, bus TZE.

3. Située à seulement 5 minutes de la Mairie.

Также французам свойственно качество, предполагающее нацеленность на будущее и заботу о нем, что проявляется и в рекламе в отношении анализируемого аспекта:

1. A 500m de la future station de métro 'Ivry Gambetta' ligne 10 à l'horizon 2030 et à 350m du futur arrêt TZen5 'Maurice Gunsbourg' à l'horizon 2020.

2. Au pied des futures metros dans un quartier d'avenir.

Безусловно, подбирая жилье, важное значение играет не только транспорт, но и близлежащие удобства – торговые центры, больницы, спортивные комплексы, парковки, которые также находят отражение в объявлениях:

1. L'appartement est proche de nombreux commerces, services et restaurants et situé à proximité du...

2. Ce bien dispose également d'une place de parking.

Невозможно не отметить и тот факт, что важным является субфрейм «семьи», благодаря чему ключевым аспектом подачи объявлений является нацеленность на аудиторию жителей, которые в большинстве своем обращают внимание на расположение вблизи места жительства необходимых им детских учреждений, что побуждает рекламодателей активно использовать данный аспект для привлечения клиентов:

1. L'appartement est à deux pas de tous les équipements scolaires et culturels comme les écoles, l'Université Saint-Jean-d'Angély, terrains de sport et les parcs.

2. Cette maison est situé quartier ouest à Colmar à proximité du lycée Camille Sée, des maternelles, de la patinoire et du stade nautique.

3. Vous serez séduits par les nombreux équipements sportifs et de loisirs qu'offrent cette résidence au milieu de vaste îlots paysagers.

4. Les écoles sont aussi accessibles à moins de 700 mètres.

Вместе с тем, французы очень тщательно относятся к собственному здоровью, в силу чего практически в каждом объявлении делается акцент на экологическую сторону объекта продажи:

1. Cogedim et Ogic signent une résidence éco-conçue, qui favorise l'ouverture des espaces.

2. Remarquable et unique par sa conception, ce projet offre un écrin de végétation pour reconnecter les citadins avec la nature et apporter un air nouveau.

3. *Conçue en bois massif bio-sourcé afin de minimiser son empreinte carbone, la résidence PERSEA offre confort et bien-être : isolation thermique performante, rapidité des travaux, modularité.*

Рекламодатели не упускают из виду и ту группу населения, которая не может представить свою жизнь без природы, ценит спокойствие и близость к флоре и фауне:

1. *Notre résidence AZUR & SENS se compose d'appartements du T1 au T4 offrant de jolis espaces extérieurs, de vastes terrasses et de grands jardins privés qui vous feront oublier le stress du quotidien.*

2. *Au coeur d'un jardin méditerranéen planté d'oliviers centenaires, adossé à une colline célèbre pour son vignoble et préservée de l'effervescence citadine, Olea Vista vous propose une qualité de vie exceptionnelle.*

Кроме того, люди, ценящие эстетику и заинтересованные в жилье, где они в состоянии насладиться пейзажем из собственного окна, также без труда смогут найти необходимую информацию:

1. *Profitez de vues dégagées sur la Garonne et la ville rose, dans un quartier d'avenir fort de son dynamisme associatif.*

2. *Venez découvrir cet appartement avec une vue magnifique sur les montagnes.*

3. *Dans un lieu chargé d'histoire, vous emménagerez dans des appartements neufs de 2, 3 ou 4 pièces, ayant des vues extraordinaires sur Paris ou sur jardin intérieur.*

Само собой разумеется, что непосредственно сама конструкция здания и его архитектура имеет большое значение, в особенности, для людей, почитающих искусство, что, безусловно, прослеживается в рекламе:

1. *L'architecture épurée et contemporaine se caractérise par des façades agrémentées de couleurs imprimant un effet aérien aux bâtiments.*

2. *Cette résidence à l'élégante architecture d'inspiration toulousaine propose des appartements neufs du 2 au 5 pièces.*

Таким образом, благодаря анализу рекламных объявлений недвижимости, нам удалось выявить основные аспекты ее продвижения, а также прийти к пониманию главных характеристик недвижимых объектов во Франции.

Список литературы:

1. Борисова А.С. Прагматика эмоций в современном рекламном дискурсе / А.С. Борисова, К.Э. Рубинштейн // Вестник РУДН. – Сер. «Лингвистика». – 2015. – №2. – С. 135–149.
2. Васильева М.А. Несколько слов о французской рекламе / М.А. Васильева // Искусство рекламы. – 2009. – № 2. – С. 34–38.
3. Головлёва Е.В. Основы рекламы / Е.В. Головлева. – М.: Эксмо, 2003. – 272 с.
4. Джигарханов А.Р. Фреймово-тезаурусная характеристика системы железнодорожной терминологии / А.Р. Джигарханов // Молодежное приложение к журналу «Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета». – 2004. – № 3. – С. 22–41.

5. Никитин М. В. Развернутые тезисы о концептах рекламе / М.В. Никитин // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2010. – № 1. – С. 61–62.
6. Шабес В.Я. Соотношение когнитивного и коммуникативного компонентов в речемыслительной деятельности (событие и текст): дис. ... д-ра филол. наук / В.Я. Шабес. – Л., 1990. – 456 с.

Терентьева Ю.Н.

г. Казань, Казанский (Приволжский) федеральный университет

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАНЦУЗСКОГО ПЕСЕННОГО ДИСКУРСА НА ПРИМЕРЕ МЮЗИКЛА МОЦАРТ

Под влиянием глобализации современная франкоязычная песня стала одним из мощных каналов распространения французского языка и средством популяризации культуры Франции. Благодаря этому в современной лингвистике стремительно возрастает внимание к феномену песенного дискурса, выраженного в разных формах. В данной работе были проанализированы стилистические особенности французского мюзикла.

Мюзикл – это музыкально-стилистический жанр, характерной особенностью которого является синтез искусств: в мюзикле сочетаются вокальное, хореографическое, инструментальное, драматургическое и другие виды искусств. Это делает жанр максимально приближенным к публике, поскольку, таким образом, мюзикл находит подход к каждому зрителю. Нам известны работы таких авторов, как Н.А. Гришанова, Е. Е. Каштанова, Ю. Е. Плотницкий, М. В. Смоленцева, И.С. Самохин, О. В. Шевченко, А. Цукер, В. Ткаченко Л. Г. Дуняшева. Однако не так много работ было посвящено непосредственно стилистическому анализу мюзиклов. Актуальность данной работы заключается в определенном вкладе в научное исследовательское поле. Цель исследования: проанализировать и классифицировать типичные для определенного героя художественные средства, провести связь между героем и выразительными средствами.

Материалом для исследования послужили теоретические работы Скробнева Ю.М., Копниной Г.А., Цукера А., тексты песен мюзикла «Моцарт».

В ходе анализа было принято решение проанализировать использование художественных приемов каждым из героев рок-оперы. Начнем с Моцарта, поскольку он является главным героем мюзикла. Стоит отметить, что название, и, в свою очередь, тематика каждой песни, непосредственно связаны с найденными приемами. На протяжении всего мюзикла им были использованы следующие художественные средства: *les canons de la Justice* (метафора), *les canons tonnent* (эпитет), *Pour le bien de nos personnes* (эпитет), *Je suis assis sur votre Honneur* (сарказм), *je méprise vos valeurs* (метафора) и другие. На основе проведенного исследования можно сделать следующие выводы: самым часто

употребляемым тропом для Моцарта стала метафора, после нее следует эпитет. Примеров иронии было обнаружено только два, это говорит о том, что данный троп не является активным у героя. Остальных приемов было найдено в единичном количестве. Моцарту характерна экспрессивность, ирония и сарказм. Исходя из жизненного пути, герой больше использует тропы с негативной окраской. Моцарт также использует в своей речи больше тропов, присущих разговорному стилю.

Следующим героем для анализа стал Антонио Сальери. Он также исполнил песню **L'Assasymphonie**, которая является одной из самых популярных песен рок-оперы. Название песни можно перевести как симфонияд или убийственная симфония, что в свою очередь является игрой слов от l'assassin и la symphonie. Его борьбу передают такие тропы как: Intenable insomnie (эпитет), Qui ronger mon être (метафора), La folie me guette – (метафора), Pleurent les violons de ma vie (олицетворение). Однако Сальери осознает, чем все закончится: Tu paieras tes délits (метафора). Сальери активно использовал такие приемы как метафора и эпитет. На третьем месте по частоте использования оказались антитеза, олицетворение и сравнение. Также была найдена метонимия, аллегория и игра слов.

Одной из ключевых фигур мюзикла также является отец Вольфганга – Леопольд Моцарт. Важно заметить, что после вводной композиции, Леопольд начинает рок-оперу вместе с дочерью. В песне чувствуется упорство, амбиции, выраженные через такие приемы: penser l'impossible (эпитет), nuits sans fin (эпитет), Rêves adorés (эпитет), Oser l'utopie jusqu'au bout (эпитет). Однако даже в этой вводной песне уже проявляется народный голос и недовольство: nos rêves que l'on crève (эпитет), Sans un remords (метафора). Леопольд и Наннерль презирают высшее общество: prisons dorées (метафора). В песне также отражены проблемы, с которыми столкнулась семья: Jours de défaite (эпитет), Courber la tête (метафора), Corps à genoux (метафора), Cordes à nos cous (метафора), Nos esprits qu'ils essorent (эпитет), Ils nous piègent Au nom des carnivores (сравнение). В песнях проявляется связь с Библейскими легендами: On mord toujours la même pomme, яблоко в данном контексте является аллегорией, то есть отображает абстрактное понятие через образ. Le serpent danse в данном художественном приеме также присутствует связь с историей про Адама и Еву. Сам троп можно отнести к метафоре, однако змей – также является аллегорией.

Суммируя весь вышеизложенный анализ, можно сделать следующий вывод. В ходе анализа было обнаружено, что самый активно используемый прием для Леопольда – эпитет. После него следует метафора и аллегория. Важно заметить, что Леопольд единственный, кто использует в своей речи фразеологизмы.

Одной из причин страданий Моцарта была Алоизия Вебер. Девушке свойственна хитрость и ловкость, она знает, как себя вести с мужчинами: Mon cœur susurre (олицетворение), le cœur qui syncope (метафора), Des larmes qui lacèrent des blessures (метафора), anciennes blessures (эпитет). Обнаруженные

приемы в следующей песне ярко отображают душевные переживания Констанции Вебер, одной из сестер Алоизии, которая влюблена в Моцарта: *regarder d'un air tendre* (эпитет), *Mon cœur dit à chaque instant* (олицетворение), *tomber dans ses bras* (метафора). Используемые в песне приемы говорят об искренности чувств девушки. Констанция негативно относится к поступкам сестры: *Un soupir trahit son cœur* (олицетворение), *Profite de sa faiblesse* (метафора), *Un faux pas* (эпитет).

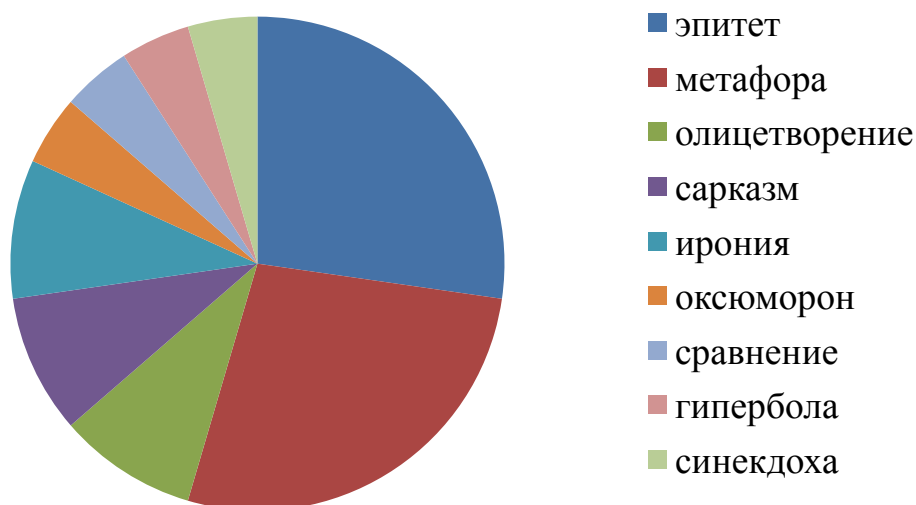
В момент анализа было решено сравнить двух сестер одновременно. У девушек была одинаковая цель – жениться на Моцарте, однако Алоизия хотела разбогатеть благодаря музыканту, а Констанция искренне полюбила его. Таким образом, интересно увидеть сравнение в использовании стилистических приемов между сестрами. Констанция использует больше тропов, чем Алоизия, однако, ширина спектра использования различных приемов Алоизией больше. У обеих сестер самыми активно используемыми тропами стали метафоры и эпитеты.

Основной идеей общих песен стало возмущение, ненависть и саркастичное отношение к власти. Были найдены такие приемы, выражающие упреки и насмешки: *On vous voit comme un chien savant* (сравнение), *On piège les rois avec nos charmes* (эпитет), *Votre belle crinière n'est au fond qu'une* (сарказм), *Le coq prétentieux* (сарказм), *Le bel escogriffe* (оксюморон), *mon gros vantard* (ирония), *Rentrez votre dard* (ирония). В следующей общей композиции чувствуются волнения среди народа и попытка к восстанию: *Réveillons le fou Qui sommeille en nous* (метафора), *Je m'enivre de L'interdit* (метафора), *En suivant le même fil* (метафора), *rêves interdits* (метафора), *sombres imbéciles* (эпитет), *Le monde Perd la raison* (метафора).

Финальная общая композиция отражает надежду на справедливость, воплощение всех желаний и счастливую жизнь: *le grand jour* (эпитет), *De velours nos rêves se parent* (олицетворение).

Анализируя общие композиции, стоит отметить, что эпитеты и метафоры также остаются самыми часто употребляемыми стилистическими приемами. После них идут олицетворение, сарказм и ирония, обнаруженные в равных количествах. Стоит подчеркнуть, что песни совместного исполнения выражают народное мнение и чувства. Общие проблемы и мечты отразились в песнях через различные тропы. К примеру, негативное отношение к власти нашло свое выражение через сарказм и иронию, а надежда на светлое будущее через гиперболу, олицетворение и эпитеты. Определенное сомнение удалось передать с помощью синекдохи.

Частота использования стилистических приемов в общих песнях



Суммируя все вышесказанное, можно сделать вывод, что рок-опера «Моцарт» имеет большое количество стилистических приемов. Использование определённого тропа, его коннотация непосредственно связана с характером героя. Данная работа будет полезна студентам во время исследования стилистических приемов, работа также может послужить базой для анализа иных мюзиклов, так как подробно описывает стилистические приемы.

Список литературы:

1. Долин К.А. Стилистика французского языка 2-е изд., дораб.- М.: Просвещение, 1987.-303с. Электронный ресурс (Дата обращения 03.02.2020) <http://philologos.narod.ru/dolinin/glava4.pdf>
2. Цукер А. У истоков рок-оперы // Музыка и ты: Альманах для школьников. М.: Сов. композитор, 1990. Вып. 9. С. 56–64.
3. Шелыгин А. Рок-опера // Музыкальный энциклопедический словарь / гл. ред. Г. В. Келдыш. М.: Сов. Энциклопедия, 1990. С. 468.
4. Василькова Н.Н. Структурно-типологические формы стилистических фигур в современных СМИ. // Труды кафедры стилистики русского языка: Медиастилистика. – М.: МГУ, 2013 – 146 с.
5. https://soundtrack.lyrsense.com/mozart_lopera_rock/lamour_cest_ma_guerre Электронный ресурс (Дата обращения 03.02.2020)
6. Андрущенко Е. Мюзикл и рок-опера в отечественном музыкознании 1980-х годов: к истокам исследовательской традиции (статья 1) // Южно-Российский музыкальный альманах. 2016. № 4. С. 86–92.
7. Великие мюзиклы мира: справочное издание. М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2002. 704 с.

ТРУДНОСТИ ПРИ ОВЛАДЕНИИ НАВЫКОМ ГОВОРЕНИЯ

В настоящее время владение иностранным языком является важным для успешного существования и развития современного человека. Одним из главных показателей овладения иностранным языком является возможность свободно разговаривать на иностранном языке.

Коммуникативный процесс определяется целью сообщения и условиями, в которых он осуществляется. Сообщая о чем-то, мы всегда предполагаем реакцию собеседника. Основываясь на этом, мы соответственно строим наше сообщение, отбирая те или иные языковые элементы. Таким образом, мы по-разному строим одно и то же сообщение в зависимости от того, передаем ли мы его ученику или другу, официальному лицу или незнакомцу. Мы также отбираем различные языковые элементы в зависимости от того, насколько доброжелателен наш собеседник. Посредством слов мы воздействуем на собеседника, который, так или иначе, интерпретирует содержание нашего сообщения. Если, передавая сообщение мы не проводим тщательную операцию отбора слов, не учитываем реакцию собеседника, то принимаемое сообщение в таком случае может значительно отличаться от подаваемого. С подобным явлением мы очень часто сталкиваемся в процессе коммуникации на родном языке. Если два человека принимают сообщение, посылаемое одним и тем же источником, то, как правило, данное сообщение интерпретируется ими совершенно по-разному. Искажение при приеме сообщений наступает и в том случае, когда язык для одного из собеседников родной, а для другого иностранный. Непонимание возникает за счет употребления в речи различных языковых моделей, за счет своеобразия интонации, тона и тембра голоса мимики лица.

Таким образом, рассмотрим трудности, возникающие при овладении навыком говорения.

Первая трудность при овладении навыком говорения - проблема мотивационного характера, т.е. ученики стесняются говорить на иностранных языках, боятся сделать ошибки, подвергнуться критике; учащиеся не понимают речевую задачу; у учащихся не хватает языковых и речевых средств для решения поставленной задачи; учащиеся не вовлекаются в коллективное обсуждение предмета урока по тем или иным причинам; учащиеся не выдерживают в необходимом количестве продолжительность общения на иностранном языке.

Умения в области говорения включают в себя также составление монологических высказываний. Так, монолог является одной из разновидностей устной речи и представляет собой речь, адресованную одному

или нескольким лицам, которые его слушают. «Монологическая речь - форма речи, обращенная к одному или группе слушателей (собеседников), иногда - к самому себе; в отличие от диалогической речи характеризуется своей развернутостью, что связано со стремлением широко охватить тематическое содержание высказывания, наличием распространенных конструкций, грамматической их оформленностью».[3] В условиях изучения иностранного языка в школе можно говорить о разных условиях сформированности монологической речи в зависимости от самостоятельности и творчества, которые проявляют обучаемые.

Репродуктивный уровень речи не предполагает самостоятельности и творчества со стороны учащихся, как в выборе языковых средств, так и в определении содержания высказывания, оно создается извне.

Репродуктивно - продуктивный уровень предполагает некоторые элементы творчества и самостоятельности, что проявляется в варьировании усвоенного языкового материала, использовании его в новой ситуации, в изменении последовательности и композиции изложения.

Продуктивный уровень речи характеризуется полной самостоятельностью отбора и построения высказывания, а также творческим подходом в его оформлении наличием оценки происходящего со стороны говорящего.

Примером монолога может служить развернутый ответ ученика или речь учителя. Монологическая речь имеет большую композиционную сложность, требует завершенности мысли, более строгого соблюдения грамматических правил, строгой логики и последовательности при изложении того, что хочет сказать произносящий монолог. А так же монологическая речь должна соответствовать речевой задаче, иметь непрерывный характер, логичность, быть законченной и самостоятельной. [2]

Как известно, монологическая речь имеет следующие коммуникативные функции: информативная (сообщение новой информации в виде знаний о предметах и явлениях окружающей действительности, описание событий, действий, состояний); воздейственная (убеждение кого-либо в правильности тех или иных мыслей, взглядов, убеждений, действий; побуждение к действию или предотвращение действия); эмоционально-оценочная. [5].

Существует два основных пути формирования умений говорения:

- 1) «сверху вниз»
- 2) «снизу вверх» [4]

Так, первый путь предполагает развитие монологических навыков на основе прочитанного текста. А второй путь связан с развитием этих навыков без опоры на текст, отталкиваясь лишь от тематики и проблематики обсуждаемых вопросов, изученной лексики и грамматики, а также речевых структур. [1]

Здесь, большая часть проблем возникает из-за некоторых пробелов в знаниях и недостатка лексических единиц, вследствие чего, монологическая речь будет сложной для понимания и учащемуся будет трудно в полной мере

излагать свои мысли кому-либо. К трудностям устно-речевой монологической деятельности также относятся: необходимость сохранять в памяти достаточно длинный текст, логичность следования теме, распределение внимания между содержанием и языковой формой текста, стилистическая однородность.

Овладение навыком говорения подразумевает участие в диалоге в ситуациях повседневного общения, а также в связи с прочитанным или прослушанным произведением. Именно здесь возникает еще одна трудность. Для учебного общения диалогическая речь представляет гораздо больше трудностей, чем монологическая.

Выделяются следующие основные характеристики диалога - реактивность и ситуативность. Именно реактивность диалогической речи обуславливает объективные трудности овладения данной формой общения на иностранном языке для учащихся. В основе этих трудностей лежат такие причины как непредсказуемость реакции собеседника, отсутствие или недостаток необходимых социальных навыков диалогического общения не только на иностранном, но и на родном языке, а следовательно, учитель иностранного языка должен уметь их формировать практически заново. Отсутствие этих навыков проявляется не столько в незнании лексики, грамматики, сколько в неумении входить в контакт с людьми, вежливо отвечать на вопросы, проявлять заинтересованность в том, что говорит собеседник, поддерживать разговор. И последняя трудность здесь это - наша зависимость от партнера, помимо умения говорить, диалог предполагает умение слушать своего собеседника. Здесь вступают в силу новые группы объективных трудностей, обусловленных индивидуальными особенностями речи говорящего.

Кроме того, необходимо сказать о ситуативности, так как речь не бывает вне ситуации, то мы знаем что и в монологе, и в диалоге именно ситуация определяет мотив говорения, который, в свою очередь, является источником порождения речи. Выделяют два рода ситуаций – свободные и стандартные. Граница между свободными и стандартными диалогами в реальном общении очень подвижна, эти разновидности диалогов могут легко трансформироваться в ходе развития речевого общения в зависимости от изменений речевой ситуации.

Таким образом, если созданы неподходящие условия для процесса говорения, то у ученика возникают трудности. Главными трудностями при овладении навыком говорения является недостаток мотивации, боязнь допустить ошибки в речи, необходимость сохранять в памяти достаточно длинный текст, некоторые пробелы в знаниях, нехватка лексических единиц для полного изложения своих мыслей в диалогической речи, а так же отсутствия или недостатка необходимых социальных навыков диалогического общения. Преодолеть все эти трудности возможно путем длительной отработки разговорной речи с помощью выполнения различных упражнений, направленных на овладение навыком говорения, а так же создания благоприятных условий для процесса говорения, где учащиеся не будут бояться

ошибаться, а напротив, будут чувствовать себя уверенно и с интересом выстраивать коммуникацию на различные темы. И тогда процесс овладения навыком говорения будет приятным и интересным, не вызывая при этом большого количества трудностей.

Список литературы:

1. Барбакова Е. В. Методика использования опор для чтения текстов различных функциональных стилей: автореф. дис. канд. пед. наук. Улан-Удэ, 2005. 24 с.
2. Бойко В. П. Профессионально-ориентированная методика формирования учебных умений у студентов I курса факультетов иностранных языков на материале английского языка : дис. канд. пед. наук. Липецк, 1996. 254 с.
3. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 2001-с.248.
4. Скалкин, В. А. Основы обучения устной иноязычной речи / В. Л. Скалкин. М.: Рус. яз., 1981. 248 с.
5. Филатова В.М. Методика обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1998-с.216-228.

Турчанинова В.С.

г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет

МАШИННЫЙ ПЕРЕВОД

История образования «машинного перевода» начинается в 1933 году. Советский ученый, Пётр Троянский, обращается в Академию Наук СССР с изобретённой им «машиной для подбора и печатания слов при переводе с одного языка на другой». Машина была крайне проста: большой стол, печатная машинка с лентой и плёночный фотоаппарат. На столе лежали карточки со словами и их переводами на четырёх языках. Оператор брал первое слово из текста, находил с ним карточку, фотографировал её, а на печатной машинке набирал его морфологическую информацию. Её клавиши были модифицированы для удобства, каждая однозначно кодировала одно из свойств. Лента печатной машинки и плёнка камеры подавались параллельно, на выходе формируя набор кадров со словами и их морфологией.

Полученная лента отдавалась знающим конкретные языки лингвистам, которые превращали набор фотографий в связный литературный текст. Получается, чтобы переводить текст, как оператору, так и лингвистам требовалось знать только свой родной язык. К сожалению, изобретение Троянского в то время в СССР признали «ненужным». 7 января 1954 года в штаб-квартире ИВМ в Нью-Йорке происходит [«Джорджтаунский эксперимент»](#). Компьютер ИВМ 701 впервые в мире автоматически перевёл 60 предложений с русского языка на английский.

Машинный перевод на основе правил Rule-based Machine Translation (RBMT)

Идеи машинного перевода на основе правил начали появляться еще в 1970-х годах. Их системы состояли из:

1. Двухязычного словаря (EN -> RU)
2. Набора лингвистических правил под каждый язык (существительные женского рода оканчиваются на -а/-я)

Системы дословного перевода

Direct Machine Translation

Direct Machine Translation – способ перевода, когда в тексте выделяются отдельные слова и каждое из них переводится, согласуется морфология (падежи, окончания) и синтаксис.

Трансферные системы Transfer-based Machine Translation

Трансферные системы перевода работают по следующим принципам:

- проводится морфологический, лексический и семантико-синтаксический анализ предложения на языке оригинала
- создается синтактико-семантическое дерево разбора входного предложения
- затем производится так называемый «трансфер», т. е. преобразование структуры входного предложения в соответствии с формальными требованиями языка перевода.
- на заключительном этапе синтеза формируется конечное предложение на языке перевода.

Интерлингвистические системы Interlingual Machine Translation

Интерлингвистические системы, идея которых заключалась в преобразовании исходного текста в совокупность концептов, общих для всех языков, с последующей конвертацией их в текст на языке перевода.

Машинный перевод на примерах Example-based Machine Translation (EBMT)

Англо-японский перевод на основе одних только правил крайне сложен, строение языков отличается, почти все слова приходится переставлять и добавлять новые. В 1984 году учёному по имени Макото Нагао приходит идея: а что если не пытаться каждый раз переводить заново, а использовать уже готовые фразы?

Предположим нам надо перевести предложение «я иду в магазин». Где-то в запасе у нас уже есть перевод похожей фразы «я иду в театр» и словарь с переводом слова «магазин». В итоге, люди вычисляют разницу и переводят только одно слово.

Статистический машинный перевод Statistical Machine Translation (SMT)

В 1980-х годах появился машинный перевод на основе статистических моделей — компьютер генерировал текст перевода с помощью параллельных

корпусов на языках рабочей пары, выискивая наиболее частотные соответствия слов. И на разных этапах развития этого подхода машина переводила по-разному: по словам, по фразам и на основе синтаксиса.

Статистический перевод по словам Word-based SMT

Первую изобретённую модель статистического перевода в IBM назвали IBM Model 1. Классический подход — делим всё на слова и считаем статистику. Никакого учёта порядка или перестановок. Из хитростей Model 1 умела разве что переводить одно слово в несколько.

Отсутствие знаний о порядке слов в языках стало проблемой для Model 1. Поэтому в Model 2 стали запоминать на каком месте появляется в переведённом предложении. Добавили промежуточный шаг — после перевода машина пыталась переставить слова местами так, как она думала будет звучать более естественно.

Часто при переводе появляются новые слова, которых не было в оригинальном тексте. Чтобы решить эту проблему в Model 3 добавили два промежуточных шага:

1. Вставка маркеров (NULL-слов) на те места, где машина подозревает необходимость нового слова

2. Подбор нужного артикля, частицы или глагола под каждый маркер

Model 2 хоть учитывала порядок слов в предложении, но ничего не знала про перестановки слов между собой. Поэтому в Model 4 стали учитывать еще и так называемый «относительный порядок».

Статистический перевод по фразам Phrase-based SMT

Данный метод перевода взял за свою основу все принципы перевода по словам: статистика, перестановка и т.д. Но для обучения он разбивал текст не только на слова, но и на целые фразы. Машина училась переводить устойчивые сочетания слов, что заметно улучшило точность.

Статистический перевод на основе синтаксиса Syntax-based SMT

Нужно научиться делать достаточно точный синтаксический разбор предложения — определять подлежащее, сказуемое, зависимые члены и вот это вот всё, а затем построить дерево. Имея такое дерево, можно обучить машину правильно конвертировать фигуры одного языка в фигуры другого, выполняя остальной перевод по словам или фразам.

Нейронный машинный перевод Neural Machine Translation (NMT)

Идея была похожа на перенос стиля между фотографиями. Помните приложение [Prisma](#), которое обрабатывало фотографии в стиле известного художника? Нейросеть [обучили распознавать](#) картины художника, а потом «оторвали» последние слои, где она принимает решение. Если с помощью нейросети мы можем перенести стиль на фото, то что если попытаться подобным образом наложить другой язык на наш текст? Представить язык

текста как тот самый «стиль художника», попытавшись его перенести, сохранив суть изображения (то есть суть текста).

Представьте, что на словах описывают вам, как выглядит собака: средний размер, острый нос, большие уши, короткий хвост. Передается вам набор характеристик собаки и, при достаточно точном описании, вы сможете даже нарисовать её, хотя никогда вживую не встречали. Теперь, что если представить исходный текст как набор таких же характерных свойств? По сути, закодировать его так, чтобы затем другая нейросеть — декодер, расшифровала их обратно в текст, но уже на другом языке. Мы специально обучим декодер знать только свой язык. Он и понятия не имеет откуда характеристики взялись, но умеет выразить их, скажем, на испанском.

За два года нейросети превзошли всё, что было придумано в переводе за последние 20 лет. Нейронный перевод делал на 50% меньше ошибок в порядке слов, на 17% меньше лексических и на 19% грамматических ошибок.

Федотова А.Д.

г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЯЗЫКОВОГО ОБУЧЕНИЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ МЕТОДА СОТРУДНИЧЕСТВА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Сейчас в России формируется новая система образования, ориентированная на включение в мировое образовательное пространство. Данный процесс характеризуется разного рода изменениями педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса.

Так, школьное иноязычное обучение нацелено на формирование и развитие иноязычной коммуникативной компетенции или практическому овладению иностранным языком, успешность которого заключается в формировании выделенной компетенции уже в начальной школе. Кроме того, достижение данного требования предполагает изменения подходов организации учебного процесса, подбора адекватных методов и приемов обучения. Одним из которых является обучение в сотрудничестве.

Обучение в сотрудничестве представляет собой совместное обучение в (малых) группах, направленное на продуктивную познавательную и учебную деятельность каждого из ее членов. Отличительной чертой указанного метода является производство новых знаний, а не их потребление. Внутри группы, учащиеся самостоятельно определяют роли каждого в выполнении общего задания, что позволяет им ознакамливаться с работой каждого участника, помогать «слабым» ученикам.

Процесс организации сотрудничества в обучении на уроках иностранного языка предполагает выполнение ряда требований:

1. создание условий совместной деятельности;
2. учет психолого-педагогических особенностей данного возраста при формировании групп;
3. психологическая совместимость участников группы;
4. постановка конкретной учебно-познавательной задачи для группы;
5. распределение социальных ролей в группе;
6. максимальная заинтересованность всех участников коллективного обсуждения проблемы.

Обучение в сотрудничестве зачастую сводится к его трем основным принципам:

1. «награда» присуждается одна всей группе (команде) в случае успешного выполнения задания. «Наградой» выступают баллы, оценки, сертификаты и другие поощрения;
2. персональная ответственность каждого учащегося означает, что успех/неуспех группы в целом зависит от удач/неудач каждого ее члена;
3. равные возможности достижения успеха предполагают зарабатывание баллов (очков) каждым из членов группы путем совершенствования собственных результатов. Таким образом, продвинутые, средние и отстающие учащиеся имеют равные возможности улучшить свои же собственные показатели.

Стоит отметить, что данная методика имеет свои варианты и способы обучения иностранному языку. Перейдем к их рассмотрению:

1. - обучение в команде или метод обучения иностранному языку в сотрудничестве, разработанный в Университете Джона Хопкинса, уделяет особое внимание «групповым целям» и успеху всей группы, которые достигаются в результате самостоятельной работы каждого члена группы/команды при условии постоянного взаимодействия с другими членами этой же группы. Так, учащиеся могут сообща более успешно отработать навыки по теме «Regular/irregular verbs», где каждый из участников находит конкретные правильные/неправильные глаголы в тексте, выделяет окончание -ed у правильных глаголов, объясняет правила образования правильных глаголов в прошедшем времени;

2. - организация обучения в сотрудничестве, разработанная профессором Элиотом Аронсоном, получила название «Пила». Данный прием организации обучения в коллективе характеризуется наличием групп в составе шести человек, работа которых осуществляется над материалом, разбитым на блоки. Итогом такой работы является сбор, анализ и обмен «специалистами» информацией вне, а затем и внутри группы, педагогический контроль. Такой метод можно использовать при изучении одного из времен английского языка. Поделив класс на команды, участники получают задание, например, заполнить таблицу, включающую такие графы, как: случаи употребления, форма, слова-помощники;

3. - «учимся вместе» - вариант метода обучения в сотрудничестве, подразумевающий деление класса на (малые) разнородные группы, каждая из

которых работает над подзаданием общей темы. В результате совместной работы отдельных групп и всех групп в целом достигается цель по усвоению всего материала. Например, после объяснения темы «исчисляемых и неисчисляемых существительных», группам можно дать задания на определение правильного наречия a lot of/ many/ much;

4. исследовательская работа в группах, основанная на проектной и творческой деятельности. Данный способ организации обучения в сотрудничестве характеризуется награждением всей команды, равными возможностями всех участников, развитием познавательных процессов, критического мышления, а также умений самостоятельного поиска знаний и их практического применения. Например, при изучении темы животные, группам может быть предложено составление проекта о животном, включающим в себя индивидуальную работу, дискуссию непосредственно в группе, составление единого проекта и его презентацию.

Как итог, применение данного вида обучения обуславливается достижением следующих результатов:

1. более глубокое усвоение материала, так как ученик не только познает сам, но и обучает товарища;
2. развитие навыков самостоятельной работы с источниками информации;
3. развитие умений корректной и грамотной обработки информации, ее анализа;
4. развитие толерантности, умения ценить собственный труд и труд товарищей;
5. развитие коммуникативных, творческих и познавательных способностей

Таким образом, совокупность технологий сотрудничества в различных вариантах отражает задачи личностно-ориентированного подхода на этапе усвоения знаний, формирования интеллектуальных умений, необходимых и достаточных для дальнейшей самостоятельной, исследовательской и творческой работы в проектах.

Фомина О.А.

г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ-ЗООНИМОМ В НАЧАЛЬНОМ ЗВЕНЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Фразеология одна из самых богатых, интересных и разнообразных по своей форме и семантике областей языкознания, которая позволяет глубже понять своеобразие языка, культуры и менталитета народа на нем говорящего.

Если разобраться в этимологии термина, то фразеология – это наука о фразе, хотя часто он обозначает не саму науку, а ее материал. В круг исследований фразеологии входят фразеологические единицы.

Фразеологические единицы – это тесные единства, состоящие из нескольких слов и выражающие целостное понятие [4].

Некоторыми задачами фразеологии являются, во-первых, необходимая четкая систематизация и классификация ФЕ; во-вторых, изучение их исторического развития, без которого невозможно до конца понять суть ФЕ и, следовательно, точно определить их значение и применение в речи.

Перевод ФЕ, особенно образных, представляет собой трудную задачу. Это объясняется тем, что многие из них часто имеют ярко выраженный национальный характер и относятся к определенному речевому стилю. Необходимо учитывать особенности контекста, в котором присутствуют устойчивые выражения при их переводе с одного языка на другой. Для многих английских ФЕ характерны стилистическая многозначность, что достаточно осложняет их перевод на другие языки. Обычно перевод ФЕ, полные эквиваленты которых в русском языке соответствуют английским фразеологизмам, не вызывает трудностей.

Большое количество ФЕ с компонентом-зоонимом связаны с интересами и повседневными заботами простых людей. Основной причиной этого является то, что идиоматические выражения в своем громадном большинстве создавались самим народом.

Зоонимы – один из древнейших пластов лексики во всех языках мира. Для того, чтобы охарактеризовать свое состояние, внешность или поведение, человек сравнивал себя с представителями животного мира. Именно поэтому ФЕ с компонентом-зоонимом самые многочисленные среди групп фразеологического фонда. Данные ФЕ передают отношение людей к животным, отражают многовековые наблюдения над их внешним видом и повадками.

Зоонимы могут характеризовать человека с разных сторон:

1. Описывать внешний вид:

- a queer bird – чужак, человек со странностями;
- half horse and half alligator – смесь бульдога с носорогом.

2. Раскрывать характер:

- a bird of ill omen – вестник несчастья;
- a dark horse – человек, чьи внутренние качества не ясны;

3. Указывать на поведение:

- as nervous as a cat – очень нервный;
- like a scalded cat – как угорелая кошка.

4. Описывать умственные способности:

- a spring chicken – не опытный человек, юнец;
- a clever dog – умница;

5. Оценивать поступки человека:

- a bird may be known by its song – птицу видно по полёту;

- one must howl with the wolves – с волками жить, по-волчьи выть [1].

Различаются положительные, отрицательные и нейтральные оценочные значения. Так, в английском языке существуют (ФЕ) с зоонимами, которые дают только положительную (dove, lamb, hawk) либо только отрицательную (pig, snake, wolf, monkey) оценку, однако наиболее многочисленную группу составляют ФЕ с двойственной коннотацией (cat, dog, horse, lion, bird, duck, fish) [3].

Включение названий животных во фразеологическую картину мира связано с их значительной ролью в жизни человека. В основе переноса различных качеств представителей животного мира на человека лежит актуальный в настоящее время антропоцентрический подход к изучению языка.

В связи с этим, особый интерес представляет выяснение факторов возникновения тех или иных ассоциаций, что невозможно без изучения культуры данной страны. Здесь особая роль принадлежит фразеологии как неотъемлемой части языковой культуры в целом.

ФЕ являются неотделимой частью любого художественного произведения. Писатели занимаются привлечением ФЕ в свой текст из-за желания сделать какое-либо высказывание более убедительным или ярким. Стилистическое использование ФЕ в художественных произведениях всегда является творческим, а их употребление писателями бывает различными. Так, например, в английском варианте усердно работающий человек может «работать как собака». Переводя на русский данное предложение лучше употребить другое сравнение («работать как лошадь») [2, с. 184].

Употребление фразеологизмов в речи позволяет усилить смысл и эмоциональность высказывания, поскольку большая часть ФЕ несет в себе высокий оценочно-эмоциональный смысл. Умение использовать фразеологизмы может придать речи дополнительную яркость и образность, следовательно, изучение этого пласта языковой лексики оказывается необходимым, особенно для школьников средних классов, в том числе и на уроках иностранного языка. Основная задача преподавателя – сформировать учебно-языковые умения.

Изучение фразеологизмов в средней школе является необходимым, поскольку ФЕ – одно из наиболее выразительных и ярких средств языка, помогающих сделать речь более экспрессивной и свободной.

Список литературы:

1. Арсентьева Е.Ф. Фразеология и фразеография в сопоставительном аспекте: на материале русского и английского языков. Казанский государственный университет, 2006 – С. 68 -74.
2. Коваленко Е. Г. Русский язык: лексикология и фразеология. –
3. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2009 – 75 с.
4. Рецкер. Я.И. Теория перевода и переводческая практика. Очерки
5. лингвистической теории перевода. Дополнения и комментарии Д.И. Ермоловича. – Москва: Р. Валент, 2007 – 147 с.
6. Степанов Ю. С. Основы общего языкознания. – М.: Либроком, 2011 - С. 272.

РОЛЬ НЕМЕЦКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В СОВРЕМЕННОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Заимствования являются прямым следствием языковых контактов, именно поэтому они становятся объектом исследования на материале различных языков, в том числе и английского. Под термином «заимствование» в настоящем исследовании понимается результат процесса заимствования: слова, словообразовательные аффиксы и конструкции, вошедшие в данный язык в результате данного явления.

Английский язык начал складываться на основе древнегерманских диалектов англов, саксов, ютов и фризов с середины V века н.э., когда эти племена переселились в Британию и завоевали ее после ухода римлян в 410 году. Диалекты этих племен стали развиваться в отрыве от этих же племен и их диалектов, которые остались на континенте. За 1500 лет своего развития английский язык заимствовал слова из более чем 50 языков, так как его носители вступали в контакты с народами-носителями других языков в Европе и на других континентах. Именно эти исторические обстоятельства и объясняют такое обилие иноязычных элементов в словарном составе английского языка. В VIII-IX веках Англия подвергалась скандинавским завоеваниям, в IX веке страна была разделена на две части (на английскую и область датского закона), а в первой половине XI века (с 1014 по 1042 гг.) она входила в течение 28 лет в состав обширного скандинавского (датского) королевства на севере Европы. В результате скандинавского завоевания в английский язык вошло около 900 скандинавских слов.

Во второй половине XI века (в 1066 году) Англия подверглась крупнейшему завоеванию норманнами, которые по своему происхождению являлись скандинавами (а название «норманны» происходит от древнеанглийского слова Northman – северный человек). Они завоевали северную часть Франции в конце IX в., то есть за 150 лет до завоевания Англии. За эти полтора века они ассимилировали французский язык и культуру и поэтому пришли в Англию как носители французского языка. Но, несмотря на последовавшее господство французского языка во всех сферах государственной, законодательной и религиозной деятельности в течение трех столетий, и несмотря на то, что огромное число английских слов было вытеснено и заменено французскими (а вместе с французскими заимствованиями еще после XVI века английский язык стал на 60% романским по своему лексическому составу), английский язык сохранил германский характер. В лингвистической литературе принято указывать две причины этого явления:

1. Слова, обозначающие основные понятия жизни и деятельности людей, оставались английскими, словами германского происхождения. Это такие слова как to live - leben - жить, to eat - essen – есть, to sleep - schlafen - спать, to begin - beginnen - начинать, to speak - sprechen -говорить, house [haus] - das Haus - дом, field - das Feld - поле, way - der Weg - дорога, путь, earth - die Erde - земля, ground - der Grund - почва, грунт, hand - die Hand - рука и многие другие, а также king, queen (король и королева).

2. Широкие народные массы не знали французского языка и продолжали говорить на английском языке в течение всех этих трех веков.

С древнего по настоящий период в английском языке насчитывается около 2500 слов, заимствованных из древних и поздних нижненемецких диалектов и языков, в том числе около 820 слов немецкого происхождения в области научных и технических терминов, созданных в Германии учеными на основе корней слов классических языков (греческого и латинского). Технические и научные термины заимствовались в английский язык в основном в XVIII и XIX веках.

До XX в. знание немецкого языка в Англии было редкостью. Поэтому немецкий язык, несмотря на все значение для Англии немецкой науки, классической немецкой философии, музыки и техники, дал немного полных заимствований в английском языке [Амосова, 2015].

Английский язык, как и другие языки, пополнялся и продолжает пополняться заимствованными словами. Для него особенно характерно наличие большого количества романских элементов в силу конкретных исторических условий Англии. Несмотря на обширный приток иноязычных слов в течение всех веков своего развития, английский язык подчинил их закономерностям не только звукового строя и грамматики, но и своей лексической системы.

В научных исследованиях о заимствованиях отмечается, что в различные исторические эпохи данный процесс может происходить разными путями. В дописьменные периоды заимствование шло через так называемую устную межъязыковую коммуникацию. В письменный период, начавшийся в германских языках с VII века (за исключением готского, на котором письменный памятник (перевод библии с греческого) известен с середины IV в. н.э.), заимствование из одного языка в другой происходят путем переводов, то есть книжным путем. В отношении немецких заимствований в английский Амосова Н.Н. (1956) тоже отмечает, что большая часть немецких заимствований попала в словарный состав английского языка книжным путем, то есть через научную, публицистическую и периодическую литературу.

Государственное устройство каждой страны в разные периоды ее развития имеет свои особенности. Так, в Германии первой трети XX века, в период фашистской диктатуры и второй мировой войны, а также в длительный 55-летний послевоенный период, многие политические, экономические и иные понятия и их наименования передавались в английский язык нередко путем семантического заимствования, то есть калькирования. Например, Blut und Eisen - blood and iron (безжалостное применение силы, а дословно: железом и

кровью), mit Feuer und Schwert - with fire and sword (огнем и мечом), eiserne Ration - iron rations (неприкосновенный солдатский паек, а дословно: железный рацион, который по-русски во время Отечественной войны назывался НЗ – неприкосновенный запас), gepanzerte Faust – mailed fist (бронированный кулак), Platz an der Sonneplace – in the sun («место под солнцем») и другие, отражавшие воинствующую политику канцлера Бисмарка и его последователей и формулировавшие притязания немецких империалистов на передел сфер влияния, особенно перед первой мировой войной. Эта идеология получила еще большее развитие в период фашистской диктатуры, которая породила целый ряд понятий и реалий, чудовищных, ранее неизвестных цивилизованному миру (фабрики и лагеря смерти, душегубки, газовые камеры и т.п.). С другой стороны, понятия, обозначающие внутреннюю и внешнюю политику и государственное устройство Германии, часто передавались на английский язык без перевода. В основном это существительные в английском языке, которые при заимствовании из немецкого языка теряют свой грамматический род. Например, landtag (ландтаг), reichstag (рейхстаг), weltpolitik (мировая политика) и другие.

Различают заимствования прямые — как результат прямого контакта двух стран, и опосредованные - через другие языки. Немецкие реалии получили наименования в английском языке, как в виде прямых заимствований, так и через другие языки:

- немецкий: allele «аллели (аллеломорфы), один из пары генов (наследственных задатков)» - из греческого allelon «аллелон»;
- немецкий: nephron «нефрон» - из греческого nephros «почка» [Жирмунский, 2020].

Новые лексические единицы, вошедшие в словарь английского языка, представляют собой огромный интерес с точки зрения изучения словообразовательной системы языка. Материал показывает, что для разных лексико-семантических групп характерно преобладание того или иного типа слов, свое соотношение слов и словосочетаний, свои собственные особенности.

Список литературы:

1. Амосова Н.Н. Этимологические основы словарного состава современного английского языка. М.: Изд. стереотип. 2015 - 220с.
2. Жирмунский В.М. История немецкого языка. - М., Изд. стереотип., 2020 - 408 с.

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ СПОРТИВНОЙ ТЕМАТИКИ ВО ФРАНЦУЗСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Широкое распространение в современном французском языке спортивных фразеологизмов делает изучение этого ряда фразеологии чрезвычайно важным. Некоторые аспекты отечественной и зарубежной фразеологии в сфере спорта были ранее рассмотрены в трудах А. В. Савченко [3] и М. С. Воскресенской [1]. Недостаточная разработанность данной темы обусловила цель настоящего исследования, которая состоит в установлении сходств и различий фразеосемантического поля «Спорт» во французском и русском языках.

Материалом исследования послужил публицистический дискурс, а именно ведущие спортивные журналы русского («Физкультура и спорт») и французского («France football», «L'Équipe») языков за 2018-2019 годы. В обоих языках проанализировано около 200 фразеологических единиц.

И в русском, и во французском языках большинство спортивных фразеологизмов, как написано во многих журналах про спорт, возникает во время самих спортивных состязаний, то есть исходя от эмоционального состояния спортсменов, тренера команды, болельщиков, фанатов, арбитров, так как в любом виде спорта царят эмоции зрителей и самих участников. Порой без фразеологизмов нельзя описать особые моменты в спорте, именно эти фразы доносят ключевую мысль. Нужно отдать должное и комментаторам, спортивным журналистам, ведь в большинстве случаев именно от них вылетают эти непонятные фразы, которые вскоре превращаются в слова, используемые нами в повседневной жизни. Например, в русском языке есть такое, когда фанат, эмоционально возмущённый игрой, или тренер, который не доволен своим же игроком, может крикнуть в сторону игрока «Иди ногу об штангу поправь», что значит 'бей точнее, не промахивайся'. А во французском языке есть такие фразеологизмы, как, например, *apporter une riposte* 'принятие ответных мер'. Именно таким способом спортсмены передают накал страстей и эмоций во время соревнований, дав ответный удар своим соперникам, например: *prendre à contre-pied* 'поставить противника в невыгодное положение'.

Среди спортивной фразеологии также популярна синонимия. Под фразеологическими синонимами имеются в виду «фразеологизмы с близким значением, обозначающие одно и то же понятие, как правило, соотносительные с одной и той же частью речи, обладающие частично совпадающей или (реже) одинаковой лексико-фразеологической сочетаемостью, но отличающиеся друг от друга оттенками значения, стилистической окраской, а иногда тем и другим

одновременно» [Жуков, с. 4]. Есть такие фразеологические единицы, которые совпадают во всех значениях. Например, в русском языке – *сойти с дистанции* означает ‘выйти из спортивного соревнования, перестать участвовать в чём-то’; *борьба за выживание* ‘борьба за право продолжить участие в турнире’; во французском языке – *lacher la bride, mettre la bride sur le cou* ‘отпустить поводья у лошади, предоставить кому-то свободу’. Но в русском языке количество синонимов меньше, чем во французском. Так, В.С. Петрина отмечает, что в русском языке есть всего два синонима, чтобы обозначить быструю езду на лошади (*скакать во весь опор; скакать так, что искры из-под копыт летят*), в то время как во французском языке их четыре (*aller à étripe cheval, courir à franc étrier, faire feu des quatre fers, faire ventre à terre*) [2, с. 87].

Очевидно, что во французском языке, по сравнению с русским, фразеологизмы имеют больше значений. Очень редко в русском языке можно встретить такие фразеологические единицы, которые имеют три и более значений, но такие есть. Например, в русском языке можно подобрать больше синонимов к одному из популярных слов в спорте *сдаваться*, чем во французском языке. В русском его можно заменить такими синонимами, как ‘уступать, признавать поражение, сдавать шпагу, выкидывать белый флаг, поднимать лапки кверху, складывать оружие’. Во французском это же слово можно сказать такими словами, как *déclarer forfait, baisser les bras, jeter l'éponge*.

И во французском, и в русском языках самыми распространёнными фразеологическими единицами (ФЕ) являются те, которые относятся к таким семантическим областям, как «Успех» и «Неудача», «Победа» и «Поражение» [6, с. 106]. Но количество фразеологизмов, которые относятся к области «Неудача» и «Поражение», значительно уступает ФЕ из области «Удача» и «Успех». Например, в русском языке из уст комментаторов часто вылетают такие фразеологизмы, относящиеся к успеху, как *взять ворота* (в значении ‘забить гол’), *достичь зенита* и такие фразеологизмы, как *атака захлебнулась, упустить момент, остаться за бортом*, которые относятся к неудаче. Во французском примерами являются следующие фразеологизмы: *décrocher une victoire* (‘добиться победы’), *zapper le championnat* (‘победить чемпионат’), *gagner la première manche* (‘выиграть первый матч’), *honorer les couleurs du club* (‘одержать победу’) и *prendre un carton* (‘потерпеть неудачу, полный провал’), *jeter l'éponge* и *baisser les bras* (‘сдаваться’).

Среди наиболее частотных фразеологических единиц, относящихся к ФСП «Спорт» в обоих языках, можно выделить следующие:

1. *Судью на мыло*. Данная фразеологическая единица используется по отношению именно к негодному судье в значении его переработки, как сыря. А французский эквивалент звучит следующим образом: *aux chiottes l'arbitre*. По сравнению с русским, во французском языке это означает всего лишь ‘удаление’.

2. *Жёлтая карточка*. Речь идет о предупреждении. Во французском эквивалент идентичен русскому: *carton jaune*.

3. *Земляной орех* или *арахис*. Этим выражением в России, как и во Франции, болельщики, фанаты и комментаторы могут заменить слово «мяч», так как этот круглый предмет сам по себе с далека во время полёта напоминает маленький орешек или же плод арахиса. А во французском языке это звучит, как *la cacahuète* или же даже *une bonne grosse patate* и *praline* что означает 'хорошая толстая картошка' и 'обсахаренный и поджаренный миндаль' [4, с. 136].

4. *Игра в одни ворота* или *игра в одну калитку*. Под этим высказыванием подразумевают, что соперник одной из команд находится большее количество времени в атаке, а другая только обороняется и не может пойти в атаку. Это не значит, что суть игры забивать только в одни ворота. А во французском языке это же выражение звучит следующим образом: *Une rue à sens unique*.

Таким образом, в ходе исследования были обширно изучены источники французских и русских фразеологизмов спортивной тематики, с помощью которых были выявлены их сходства и различия в определённых ситуациях. И это показывает то, что ФСП "спорт" является актуальной темой для исследования, и доказывает, что это одна из тем, которую можно изучать и пополнять новшествами по сей день, потому что спорт из дня в день пополняется все более интересными и красочными высказываниями.

Список литературы:

1. Воскресенская М. С. Семантико-структурная характеристика устойчивых словосочетаний, относящихся к лексико-семантическому полю «спорт» (на примере французского языка) / М. С. Воскресенская // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2014. – № 5-2. – С. 14-16.
2. Петрина В. С. Сопоставительное изучение русского и французского фразеосемантического поля «спорт» / В. С. Петрина // Вестник Московского Университета. Серия 22: Теория перевода. – 2011. – № 2. – С. 84-91.
3. Савченко А. В. «Спортивная фразеология» современного русского языка: общая характеристика и основные особенности / А. В. Савченко // Мир русского слова. – 2015. – № 4. – С. 31-37.
4. Сосоенко С. С. Фразеология спорта, колоративы и жаргон: русский и французский язык / С. С. Сосоенко // Лексикография и коммуникация: Материалы II Международной научной конференции. – 2016. – С. 132-137.
5. Жуков В. П. Предисловие к Словарю фразеологических синонимов русского языка / В. П. Жуков, М. И. Сидоренко, В. Т. Шкляр. М.: Русский язык, 1987. – 440 с.
6. Шарыкина О. А. Фразеология спортивного публицистического дискурса 1950-2000-х гг. / О. А. Шарыкина // Русский язык в научном освещении. – 2012. - №1 (23). – С. 90-109.

ГРАММАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СЛЕНГА В СОВРЕМЕННОЙ ФРАНЦУЗСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ: НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА Г. МЮССО «ТЫ БУДЕШЬ ТАМ?»

Исследования в области фразеологии и разговорной лексики представляют собой одно из актуальных направлений современного языкознания. Этой темой интересуются как отечественные, так и зарубежные языковеды и филологи. Так, исследованиями в этой области французского языка занимались С. И. Соловьева [5], А. А. Аминова, А. А. Хафизова [1], Л. С. Перкас, В. П. Антонов [3], Э. А. Хажокова [6] и др.

Актуальность исследования заявленной темы заключается в том, что в современной прозе на французском языке используется большое количество слов и выражений, которые относятся к разговорной лексике, и среди которой можно встретить огромное количество сниженной лексики. Но стоит отметить, что немногие лингвисты и языковеды обращают своё внимание на современную французскую художественную литературу именно с точки зрения анализа особенностей употребления в ней сленговых выражений.

Данная исследовательская работа нацелена на то, чтобы определить грамматические особенности функционирования сленга в современной французской художественной литературе. Исследование будет проводиться на основе материала произведения современного франкоязычного писателя Гийома Мюссо «Ты будешь там?» («Seras-tu là?») [7].

Как уже было сказано выше особенностью современного французского литературного языка является то, что франкоязычные прозаики используют в своих произведениях достаточно большое количество слов и выражений, относящихся к стилистически сниженной лексике. Но какие же слова и выражения мы можем отнести к этой группе слов?

По мнению С.И. Соловьевой к стилистически сниженной лексике относится лексика, у которой имеются характерные отличия от литературного языка или же от языкового стандарта [5, с. 126]. В данном случае, говоря о языковом стандарте, мы подразумеваем нормализованный, образцовый язык, нормы которого считаются «правильными» и общеобязательными [2, с. 12]. Но стоит отметить, что каждый язык имеет свои языковые стандарты. Если говорить о французском языке, то его нормы в основном были созданы классицистами, которые говорили об ограниченном использовании просторечной лексики. Также академик К. Вожла, член Французской Национальной Академии, в своё время призывал литераторов к тому, чтобы

они ориентировались на речь королевского двора [1, с. 12]. Большинство лингвистов выделяют следующие виды сниженной лексики:

1. Сниженные коллоквиализмы;
2. Сленгизмы, которые в свою очередь делятся на общий сленг и специальный;
3. Вульгаризмы [2, с. 39].

Мы же в данной исследовательской работе затронем только одну из этих групп - это сленгизмы или арготизмы (арго), как их ещё называют во французском дискурсе. Нами были проанализированы 55 слов и выражений, относящихся к сленгу.

Самую обширную группу представляют сленг, который выполняют функцию имен существительных. К такому сленгу относятся следующие слова: *un toubib* 'врач', *une merde* 'дерьмо', встречающееся 5 раз, *un trac* 'страх, мандраж', *une connerie* 'чепуха, фигня, глупость, ерунда', встречающееся 6 раз, *un truc* 'штуковина, предмет, вещь', встречающееся 14 раз, *un boulot* 'работа', встречающееся 10 раз, *un pote* 'друг', встречающееся 3 раза, *un mec* 'чувак, парень', встречающееся 10 раз, *une salope* 'дрянь, гадость, отвратительная вещь', встречающееся 6 раз, *un emmerdeur* 'зануда, заноза в заднице', *une clope* 'окурок, бычок, сигарета', *un salaud* 'подлец, подонок, сволочь', встречающееся 3 раза, *une gueule* 'рожа, морда, лицо', встречающееся 4 раза, *une emmerde* 'неприятность, передрыга', *un fric* 'бабки, бабло', *une frousse* 'страх', *un bastard* 'ублюдок', *un flic* 'коп, мент', встречающееся 6 раз, *un has been* 'бывшая знаменитость', *une faribole* 'вздор, пустяк, пустые слова', *une bagarre* 'драка, потасовка, стычка', *une défonce* 'состояние галлюцинации под влиянием наркотика, принятие наркотиков, кайф', *une pétasse* 'стерва, баба', *une balade* 'прогулка', встречающееся 2 раза, *un gosse* 'парень, мальчишка', встречающееся 2 раза, *une salope* 'мерзавка, негодяйка', *une traînée* 'потаскуха, шлюха', *un coin* 'место'. Всего 29 слов и выражений, выполняющих роль имен существительных.

Среди вышперечисленных слов встречаются слова, которые изначально уже являются сленгом, но есть и такие слова, которые в своем основном значении не являются сленгом, а лишь являются таковым в своем переносном значении. К примеру, *un toubib* уже изначально выполняют функцию сленга, а *un trac* ранее имело значение 'ход упрямого животного, след зверя', а теперь в разговорной речи это слово имеет значение 'страх, мандраж'.

Анализируя выполняемую сленгизмами синтаксическую роль в предложении, нужно отметить, что имена существительные могут быть членами предложениями, но также могут не выполнять никакой синтаксической функции, в том случае, если они являются восклицаниями. Например, слово *mec* как может быть просто обращением к другу, к другому парню, так и являться каким-либо членом предложения. Примером первого случая является следующая фраза «*Crois-moi, mec..*» [7, с. 44], а примером второго случая является предложение «*Si ce mec existe, je te promets ...*» [7, с. 84], где *ce mec* выполняет роль подлежащего.

По какой причине большая часть анализируемого сленга является именами существительными? Большинство сленговых выражений направлено на субъект. По мнению Т. В. Мизюриной, сленг возникает не столько для того, чтобы описывать окружающий нас мир, но сколько для того, чтобы его толковать, оценивать и выражать наше субъективное отношение к нему [3, с. 108]. Именно по этой причине имена существительные преобладают над другими частями речи. Мы даём новые имена и названия и предметам, и людям, которые нас окружают. И таким образом мы отражаем наше отношение к тому или иному объекту.

Следующая группа - это сленг, функционирующий в качестве глаголов. К этой группе сленга относятся следующие слова и выражения: *craquer* 'запасть, влюбиться по уши', *laisser tomber* 'забить на что-то, забыть', встречающееся 3 раза, *divaguer* 'нести бред, молоть вздор', *se casser* 'смыться, свалить', встречающееся 3 раза, *foutre* 'делать', встречающееся 5 раз, *écrabouiller* 'расквасить, разбить в лепешку, оставить мокрое место', *draguer* 'клеить, приставать, кадрить девушек', встречающееся 2 раза, *alpagner* 'схватить, поймать, арестовать', *se foutre pas mal* 'совершенно наплевать', встречающееся 3 раза, *piquer* 'стащить', *filer* 'удирать', встречающееся 2 раза, *emmerder* 'приставать, надоедать, осточертеть', *déconner* 'нести чушь, бред', *merder* 'облажаться', *se foutre de* 'плевать на'. Всего 15 слов и фраз, являющихся глаголами. Больше всего случаев, когда данные глаголы выполняют роль сказуемых в предложении, но это всё зависит от того в каком контексте их употребляет автор, писатель.

Большую часть сленгизмов составляют имена существительные и глаголы, но в анализируемом материале есть несколько сленговых выражений, к ним не относящихся. Это 3 выражения, построенные по типу имя прилагательное + имя существительное: *P'tite merde!* 'маленькая дрянь', *Gros con!* 'придурак', *Pauvre type!* 'жалкий тип'. Одна фраза, построенная по типу имя существительное + имя существительное: *Bordel de merde!* 'твою мать'. Как мы видим, все эти фразы используются в качестве восклицаний, поэтому они не выполняют никакой синтаксической роли в предложениях.

Кроме того, среди анализируемых слов имеются 6 имён прилагательных: *bourré* 'бухой, поддатый', *défoncé* 'находящийся под действием наркотика, под кайфом', *fameux* 'замечательный, превосходный', *foutu* 'проклятый', встречающийся 2 раза, *assommé* 'пьяный', *groggy* 'оглушенный, опьяневший'. Не представляется возможным проанализировать род и число имён прилагательных, поскольку они полностью зависят от имён существительных, в паре с которыми они употребляются.

Среди всего количества анализируемых сленгизмов имеется одно единственное слово, относящееся к наречиям. Это *clopin-clopant* 'ковыляя, прихрамывая, кое-как'.

Таким образом, проведя анализ грамматических особенностей функционирования сленга в романе Гийома Мюссо «Ты будешь там?», мы можем сделать вывод, что преобладающее количество слов и выражений,

относящихся к сленгу, представлено именами существительными. Вторую по численности группу составляют глаголы, вслед за которым следуют имена прилагательные и наречия. Нельзя с точной уверенностью говорить, что эти выводы применимы ко всему французскому сленгу, встречающемуся в художественной литературе. Для этого необходимо дальнейшее проведение исследования и анализа большого количества произведений художественной литературы франкоязычных авторов и писателей.

Список литературы:

1. Аминова А.А. Проблемы адаптации стилистически сниженной лексики в языке переводов / А. А. Аминова, А. А. Хафизова // Филология и культура. - 2016. - № 2. - С. 11-17.
2. Каргина, Т.Д. Лексический потенциал разговорной речи и его использование на уроках французского языка / Т. Д. Каргина // Краеведение Приамурья. – 2012. – № 4. – С. 38-42.
3. Мизюрина Т.В. Определение и общие характеристики понятия «Сленг», его роль в языке и культуре современной России / Т. В. Мизюрина // Вестник Челябинского государственного университета. – 2013. – № 1. – С. 106-111.
4. Перкас Л.С. Особенности перевода стилистических средств прозы Анни Эрно (на материале романа «Пустые шкафы» («Les armoires vides»)) / Л. С. Перкас, В.П. Антонов // Вестник Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова. – 2016. – № 15. – С. 73-78.
5. Соловьева С.И. Разговорная сниженная лексика и её функции во французском языке (на материале произведений Д. Пеннака) / С. И. Соловьева // Верхневолжский филологический вестник. – 2019. – № 3. – С. 125-133.
6. Хажокова Э.А. Семантическая и функциональная характеристика прагматонимов в художественном тексте (на материале романа Марка Леви «La première nuit») / Э. А. Хажокова // Вестник Адыгейского государственного университета. – Сер. «Филология и искусствоведение». – 2015. – № 3. – С. 84-87.
7. Musso G. Seras-tu là? / G. Musso. – P.: XO Éditions, 2006. – 338 p.

Чигарева Ю.С.

г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет

АНАЛИЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТАФОРИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ В ТЕКСТАХ СОВРЕМЕННЫХ ФРАНЦУЗСКИХ ПЕСЕН

Чтобы сотворить произведение искусства, изобразить то, что художник видит, чувствует или даже слышит, ему достаточно взять в руки краски и кисточки. Писателю же достаточно обратиться к тому, что находится с ним

постоянно – к слову. Таким образом, постепенно, автор начинает именно «рисовать» перед своим читателем то, что хочет донести до него. Однако используя простой, фамильярный, сухой язык, сделать это невозможно. Поэтому он прибегает к помощи своих «кисточек» и «красок» — стилистическим фигурам.

Одной из центральных единиц стилистических фигур и средств речевой выразительности является метафора. Метафорой часто называют скрытое сравнение, но при этом, то, что сравнивается тождественно равно тому, с чем оно сравнивается. То есть, метафора позволяет наделить исследуемый предмет абсолютно новыми качествами. С её помощью опытный писатель или поэт способен сделать своё произведение ярким, придать ему ощутимые образы, наиболее чётко выразить свои эмоции и чувства. Музыка, являясь также метафоричным искусством, ставит своей основной целью передачу адресанту мыслей и чувств своего «творца». Поэтому исследование особенностей художественного текста при объединении этих двух явлений носит определённый интерес.

Жан Жак Руссо в своём «Эссе о происхождении языков» говорит, что музыка является настоящим голосом земли. Романтики Е.Т.А. Хофманн и Ж.Т. Риштер отмечают, что в музыкальном искусстве присутствует «недостаток коммуникации», то есть «сухая» мысль автора является не всегда понятной слушателю. В данном случае метафора как раз и помогает глубже проникнуть в сущность вещей. Что касается современной музыки, в ней наблюдается тенденция к «упрощению». Однако метафора всё равно остаётся главной помощницей выражения мыслей автора.

В рамках исследования, мы провели анализ песен популярных французских исполнителей XXI века Бриджитт, Яника Ноа, Мэтр Гимз, Камий и Ридана.

В качестве примера приведём анализ песен дуэта «Бриджитт». В своих песнях исполнительницы говорят о проблемах, встречающихся на жизненном пути у современных женщин, о женской свободе и незащищённости.

В песне «Sauvez ma peau» автор употребляет следующую фразу: «C'est décidé on te quitte / Moi et ma boîte de mouchoirs / Toi et ton coeur de granit» (Решено, мы тебя покидаем / Я и моя коробка с носовыми платками / Тебя и твоё гранитное сердце). В данном случае фраза «ma boîte de mouchoirs» (моя коробка с носовыми платками) является метафорой и обозначает «слёзы, печаль, страдание». Так автор в иносказательной форме описывает своё эмоциональное состояние и далее указывает на причину своих несчастий. В метафоре «ton coeur de granit» сердце возлюбленного главной героини сравнивается с гранитом, что раскрывает нам его чуждость и незаинтересованность. Фраза «Quand les larmes / Sonnent l'alarme» (когда слёзы объявляют тревогу) свидетельствует о желании вырваться из сложившейся ситуации.

Песня «Les filles ne pleurent pas» также затрагивает феминистские взгляды группы. Метафора «Mon coeur a l'âme d'un boxeur» (У моего сердца душа

боксёра) говорит о внутренней силе героини, о том, что она настоящий борец. В данном контексте фраза «je suis un garçon comme les autres» (я такой же парень, как и другие) также является метафорой. Здесь унифицируются понятия «женщина» и «мужчина».

Следующее произведение «Palladium» продолжает ранее обозначенную тему. В первом четверостишии встречаются строки «T'as le spleen élégant le blues enchanteur / Il devait être aveugle et sourd / Pour être allé faire un tour» (У тебя элегантная хандра, чарующий блюз / Он должно быть слепой и немой / Раз решил прогуляться). Обе строчки являются метафорами. Хочется отметить, что блюз – это джазовая медленная лирическая музыка, рассказывающая о сложностях жизни и внутренних проблемах. Первая строчка подчёркивает уникальность и чувственность одной из героинь произведения. Далее перед слушателями появляется образ Палладиума – оберега, приносящего удачу в греко-римской мифологии, который находится в храме богини домашнего очага Весты. Таким образом, метафора «Viens j't'emmène au Palladium» (Подойди, отведу тебя в Палладиум) говорит о желании рассказчика защитить героиню песни, помочь ей. В метафоре «Si tu chiales / Je coule avec toi» (Если ты будешь реветь, я пойду ко дну вместе с тобой) также свидетельствует о желании рассказчика помочь героине, поддержать её.

Следующая песня уже носит метафорическое, провокационное название «Le Tomboy manqué» («Пацанка»). Томбой – это собирательное определение девушки-сорванца, которая проявляет поведение, считающееся типичным для мальчиков. Интересно, что понятие «tomboy» является англицизмом. Французским вариантом данного понятия является «garçon manqué», которое имеет значение «парень в юбке». Можно сказать, что данная песня – это как бы «крик» девушки, которая вынуждена отказаться от части себя ради стереотипов общества. Понять это слушателям помогают метафоры, употребляемые в тексте. Например, «Mon mâle j'le chasse à coup de chasse spleen et de lispstick de guerre» (Своё мужское начало я убираю тоскливым взглядом и воинственной помадой) говорит об огромном нежелании героини «изменять себе». Метафора

«Ma lente avalanche qui vous fait si peur» (Моя медленная лавина, которая вас так сильно пугает) указывает на неприятие социумом героини песни и на настоящую ярость, бушующую внутри неё. Далее автор употребляет метафору «Un Tomboy manqué sans carapace» (сорванец без панциря). Это говорит слушателям, что такая сильная, властная женщина все равно чувствует себя ранимой, беззащитной и нуждается в поддержке.

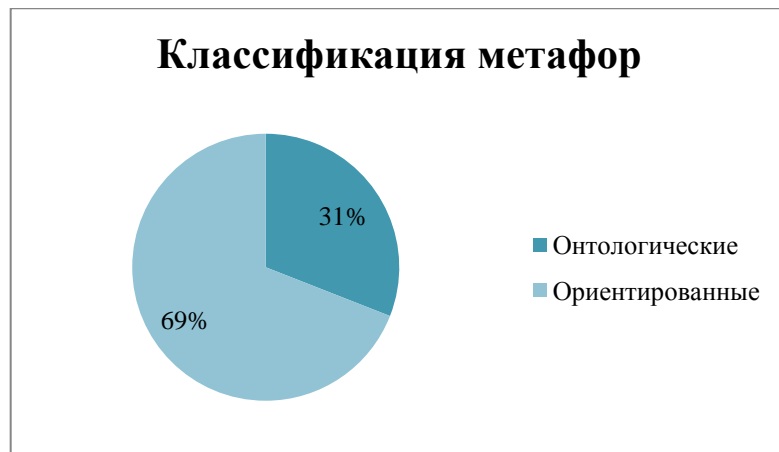
Также в творчестве группы «Бриджитт» затрагиваются темы любви, материнства и отцовства. Примером этого является песня «Plurielle». В ней говорится о внутренней борьбе героини между принятием себя как женщины или как матери. Понять это помогают развёрнутая метафора в припеве песни: «Entre les deux mon coeur balance / La fièvre ou la romance / Entre les deux mon coeur balance / L'enfer ou l'insouciance / La profonde, la légère / L'important ou la guerre / La raison ou la prière / La femme ou la mère / Je n'ai pas de chapelle / Je veux tout et son contraire / Je suis plurielle / La femme et la mère» (Между двумя

колеблется моё сердце / Лихорадка или романтика / Между двумя колеблется моё сердце / Ад или беспечность / Подземелье, небеса / Что-то значимое или война / Здравый смысл или богослужение / Женщина или мать / У меня нет часовни / Мне нужно всё, и ничего / Я многогранна / Женщина и мать). Автор использует противопоставление, которое усиливает смысл выражения, подчёркивая несовместимость понятий, которые совмещаются в одной женщине. Как мы замечаем, рассказчик делает заключение, что он выбирает обе свои стороны: страстную, чувственную женщину и заботливую мать.

Песня «Le goût du sel de tes larmes» поднимает тему материнства, так как исполнительницы дуэта посвятили её своим дочерям. Метафора «Le goût du sel de tes larmes agite mon coeur plus fort que tout / Il me fait loup, vengeresse et tienne» (Привкус соли твоих слёз делают моё сердце сильнее, чем всё остальное / Он делает меня настоящей мстительной волчицей) показывает, что рассказчик не может выдержать страдание своего близкого человека, что он будет делать всё возможное для его счастья. Далее встречается метафора «Et je mange les vouous» (И я пожираю разбойников), которая указывает на то, что рассказчик готов на все, чтобы уничтожить причину боли и несчастья своего любимого человека. Метафора «L'amour c'est nous, les rêveurs, les magiciennes» (Любовь – это мы, мечтатели и волшебники) говорит, что любимый человек – это всё прекрасное, что есть в его жизни. Метафора «Tant que je tiens debout je m'inventerai des ailes /... pour défendre ton Eden» (Пока я живу, я буду искать себе крылья / ... чтобы защитить твой Эдем) также говорит о желании рассказчика защитить счастье своего любимого человека, как любящий родитель охраняет счастье и спокойствие своего ребёнка.

В музыкальном произведении «Mon intime étranger» проявляется проблема отцовства. Повествование ведется от лица маленькой девочки, одновременно тоскующей по своему отцу, и не желающей, чтобы этот «близкий незнакомец» вновь появлялся в её жизни. Осознать эту проблему нам помогают следующие метафоры: «L'armure de tes silences où ma blessure se balance / Grandir avec l'absence d'une imposture qui danse» (Броня твоего молчания, где пульсирует моя рана / Расту с отсутствием лжи, которая танцует); «Et pourtant dans mes gestes, il y a ton écho» (И всё же, в моих жестах есть твоё эхо); «Papa mon intime étranger, mon oxumore, l'amour à l'imparfait» (Папа, мой близкий незнакомец, мой оксюморон, неоконченная любовь); «Lasse de feindre si bien la force et le chabada. D'un coeur de glace hélas que je ne possède pas» (Надоело имитировать силу и прочую бурду, которых у меня не имеется); «Je te reconnais dans chacun de mes poisons» (Я узнаю тебя в каждом своём яде).

Далее мы провели исследование, в ходе которого проанализированные метафоры были разделены согласно классификации Дж. Лакоффа и М. Джонсона на онтологические и ориентированные. Результаты исследования представлены на диаграмме.



Таким образом, из 42 рассмотренных метафор, 13 являются онтологическими, что составляет 31% от общего количества, а 29 метафор – ориентированными, что представляет 69% от количества.

Примерами онтологических метафор являются: «Un mur de pessimisme / Et de morosité» «L'amour c'est nous, les rêveurs, les magiciennes»; «Mon mâle j'le chasse à coup de chasse spleen et de lispstick de guerre»; «Ma lente avalanche qui vous fait si peur».

Ориентированные метафоры: «Viens j't'emmène au Palladium»; «C'est décidé on te quitte / Moi et ma boîte de mouchoirs»; «Tant que je tiens debout je m'inventerai des ailes /... pour défendre ton Éden»; «On est tous / Sourd, aveugle et muet / De la paille à la poutre, / Du grain de sable au rocher» и др.

На основе проведённого исследования, можно сделать вывод о различиях онтологических метафор и об их одинаковых сторонах.

Итак, онтологические метафоры, в отличие от ориентированных, показывают чувства, эмоции и переживания героев произведения. Ориентированные же метафоры показывают слушателю внешнюю картину того, что происходит с персонажами произведения. Однако стоит отметить, что и ориентированные, и онтологические метафоры являются индивидуально-авторскими, поэтому понять смысл определённой метафоры вне контекста представляет сложность. Также, ориентированные и онтологические метафоры наделяют текст автора красочностью и образностью, помогают избежать «сухости» текста и сделать мысль автора предельно ясной читателю.

Таким образом, мы доказали, что метафора является одним из основных инструментов поэта при создании своего произведения. Метафора способно наделять авторскую работу образностью и красочностью, сделать её наиболее понятной читателю или слушателю.

Список литературы:

1. Lethurgez F. Les métaphores dans les notes de programme de la musique contemporaine: un outil de communication avec les publics? [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://books.openedition.org/pur/51750> (дата обращения: 30.11.2019)

2. Manhes J. Métaphore – Figure de style [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.lalanguefrancaise.com/litterature/metaphore-figure-de-style/> (дата обращения: 10.12.2019)
3. Галаева Х. А., Яндиева Д. И. Средства словесной образности языка // Молодой ученый. — 2019. — №44. — С. 156-159. — URL <https://moluch.ru/archive/282/63382/> (дата обращения: 04.03.2020).
4. Долинин К.А. Стилистика французского языка / К.А. Долинин. – Москва: Просвещение, 1978. – 342 с.
5. Николаев А.И. Основы литературоведения [Электронный ресурс]: учебное пособие / А.И. Николаев – Москва: ЛИСТОС, 2011. – 255 с. – Режим доступа: <https://www.listos.biz/филология/николаев-а-и-основы-литературоведения/> (дата обращения: 24.11.2019)
6. Раздел I. Основы лингвистического когнитивизма [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://studfile.net/preview/2553863/> (дата обращения: 24.11.2019)
7. Словарь лингвистических терминов Т.В. Жеребило [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://lingvistics_dictionary.academic.ru/606/выразительность_речи (Дата обращения: 16.11.2019) (дата обращения: 24.11.2019)

Чумаков И.Д.

г. Казань, Казанский (Приволжский) федеральный университет

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА НАИМЕНОВАНИЯ ФРАНЦУЗСКИХ КИНОКОМЕДИЙ

В современном мире кинофильмы играют немаловажную роль жизни общества, в частности, они помогают расширять кругозор благодаря научным и художественным фильмам и др. Однако всему миру известно, что знакомство зрителя с фильмом начинается с его названия. Любой кассовый фильм может иметь огромный состав знаменитостей, профессиональную съемочную команду или первоклассного режиссёра, но выходя в прокат, важнейшую роль играет кинозаголовок, так как именно он является лицом киноленты и создаёт первое впечатление у зрителя. Для того чтобы полностью разобраться в языковой структуре наименований кинозаголовков, следует рассмотреть понятие «фильмоним». Фильмоним, по своей сути, и есть наименование самой кинокартины. Он образует раздел имён собственных и если мало кто слышал о таком понятии, то такие термины как «заглавие фильма» или «название фильма» являются синонимами. Ранее это понятие рассматривалось рядом исследователей, среди которых можно выделить Е. В. Кныш, которая проанализировала наименования кинофильмов с точки зрения теории речевой коммуникации [1], Ю. Н. Подымову, исследовавшую структурно-

семантический и функционально-прагматический аспекты фильмонимов [2] и Е. В. Скворцову, которая рассматривала названия американских художественных фильмов как малоформатные тексты [3].

Целью данного исследования является изучение некоторых грамматических особенностей наименований французских кинокомедий. Материалом исследования послужили наименования французских комедий, зарегистрированных на веб-сайте Kinopoisk.ru [4], англоязычном интернет ресурсе Internet Movie Database (IMDb) [5] и электронном ресурсе KinoPod [6].

В результате проведенной работы выделены следующие типы наименований кинокомедий:

1. Наименования с восклицаниями.

Авторы кинофильмов используют данный приём с целью создания интонационно-экспрессивной окраски для более полного выражения эмоций. Например,

1) Радость:

“*En liberté!*” («Нежная рука закона») (реж. Пьер Сальвадори, 2018);

2) Волнение:

“*La totale!*” («Тотальная слежка») (реж. Клод Зиди, 1991);

3) Изумление:

“*Loue-moi!*” («Возьми меня в аренду!») (реж. Колин Ассус, Virginie Schwartz, 2017)

Создатели фильмов, в основном, прибегают к восклицательным знакам в названии с целью усиления импульсивности в тех случаях, когда нейтральное слово не передает никаких чувств и эмоций:

“*Garçon!*” («Официант») (реж. Клод Соте, 1983).

Восклицательные слова и словосочетания в кинозаголовках в какой-то степени влияют на подсознание зрителя, так как данный прием вызывает эмоциональный отклик и интерес к просмотру фильмов. Для французских режиссёров же восклицание является нормой при наименовании собственного фильма.

2. Наименования с побуждениями.

Данный приём характеризуется влиянием на зрителей посредством призыва к каким-либо действиям. По сравнению с восклицательным и вопросительным приемами, в заголовках с побуждением широко используется требования, приказы, просьбы и советы:

“*Je vais bien, ne t'en fais pas*” («Не волнуйся, у меня все нормально») (реж. Филипп Лиоре, 2006);

“*Marche ou crève*” («Умри, но сделай») (реж. Марго Бономм, 2018);

“*Regarde-moi quand je te quitte*” (реж. Филипп де Брока, 1993);

“*Va savoir*” («Попробуй узнай») (реж. Жак Риветт, 2001).

Побуждающие кинозаголовки создают эмоционально-воздействующую функцию, вовлекают зрителя погрузиться в сюжет фильма и выявить основной замысел через эмоциональную оценку и собственное восприятие.

3. Наименования с вопросительным знаком.

Данный приём в франкоязычных комедиях используется для создания интриги, которая поддерживает зрительский интерес. Эта интрига может быть вынесена прямо в заголовок. Название не обязательно заканчивается вопросительным знаком, но содержит некую загадку, на которую фильм должен ответить.

“*Et maintenant on va où?*” («И куда мы теперь?») (реж. Надин Лабаки, 2011);

“*Qu'est-ce qu'on a fait au Bon Dieu?*” («Безумная свадьба») (реж. Филипп де Шоврон, 2014);

“*Il reste du jambon?*” («Ветчина осталась?») (реж. Энн де Петрини, 2010);

“*Est-ce bien raisonnable?*” («Разумно ли это?») (реж. Жорж Лотнер, 1980);

“*Mais qui a tué Pamela Rose?*” («Кто грохнул Памелу?») (реж. Эрик Лартиго, 2003).

Заголовки, содержащие в себе вопрос, так же как и восклицательные вызывают некий интерес и побуждают к просмотру фильма, сюжет которого отвечает на вопрос, скрытый в кинозаголовке.

Таким образом, в наименованиях франкоязычных комедий широко используются следующие языковые средства: вопрос, восклицания, и слова-побуждения. Значение данных средств кроется в выражении авторской иронии, эмоций и отношения к героям. Также вышеобозначенные приемы воздействуют на эмоции зрителя, посредством комичности и экспрессивности, помогая распознать комедийный киножанр ленты.

Список литературы:

1. Кныш Е. В. Лингвистический анализ наименований кинофильмов в русском языке: Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук / Е. В. Кныш. – Одесса, 1992. – 19 с.
2. Подымова Ю. Н. Названия фильмов в структурно-семантическом и функционально-прагматическом аспектах: Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Ю.Н. Подымова. – Майкоп – 2006 – 25 с.
3. Скворцова Е. В. Паралингвистический потенциал малоформатных текстов и названий американских кинофильмов / Е.В. Скворцова // Научные ведомости Белгородского Государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2001. – С. 203-208
4. КиноПоиск [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.kinopoisk.ru (дата обращения: 02.02.2020, 15.02.2020).
5. Internet Movie Database (IMDb) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.imdb.com/> (дата обращения: 03.02.2020, 15.02.2020).
6. KinoPod [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kinopod.ru> (дата обращения: 14.02.2020, 20.02.2020).

РОЛЬ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

На современном этапе развития общества в сфере образования систематично появляются различные нововведения и происходят изменения воспитательных и образовательных ориентиров. Одна из основных стратегических задач развития школьного образования в настоящее время заключается в обновлении его содержания, методов обучения и достижения на этой основе нового качества его результатов, которые соответствовали бы современным существующим социальным реалиям и интересам личности и общества [3, С.5]. Согласно ФГОС образовательные результаты должны быть ориентированы на познавательные возможности школьников разных возрастных групп и связаны с условиями, в которых осуществляется образовательный процесс. В связи с этим важным вектором развития современного образования является определение роли и эффективности использования интеллектуально-познавательных задач в процессе обучения не только английскому, но и любому другому иностранному языку.

Известно, что в младшем школьном возрасте происходят структурные и качественные преобразования в интеллектуальных процессах, мышление ребенка характеризуется высокими темпами его развития [4, С.1783]. В связи с этим возникает возможность и необходимость применения интеллектуально-познавательных задач на тех или иных этапах урока по английскому языку в младшем школьном звене, с целью создания условий для лучшего усвоения знаний, формирования необходимых универсальных учебных действий и развития психических процессов.

Интеллектуально-познавательная задача представляет собой методическое явление, направленное на обучение младшего школьника выделению критериев, существенных для принятия смыслового решения, где изучаемый материал является не целью, а средством достижения цели при формировании необходимых компетенций [2, С.64]. Интеллектуально-познавательные задачи образуют типологию, в основу которой положены интеллектуальные процессы, доминирующие при их решении. Так, они делятся на три типа: аналитический, синтетический и аналитико-синтетический. Каждый тип может быть разделен на виды по принципу ведущей операции. Так, аналитический тип включает в себя задачи с ведущей операцией классификации и конкретизации. Синтетический тип подразделяется на задачи обобщения, задачи с ведущей операцией группировки и абстрагирования. Аналитико-синтетический тип предполагает задачи, связанные с несложными

аналитико-синтетическими действиями, задачи с ведущей операцией сопоставления, выбора (отбора) и принятия смыслового решения [2, С.72].

Для апробации выпускной квалификационной работы нами были разработаны 55 примеров интеллектуально-познавательных задач различных типов. За основу был взят УМК «Английский в фокусе» (Spotlight 2), составленный педагогами Н.И. Быковой, Д. Дули, М.Д. Поспеловой, В. Эванс. Материал каждого модуля, их ведущие цели и задачи, а также основные характеристики и особенности исследуемого методического явления были проанализированы, учтены и использованы при составлении примеров интеллектуально-познавательных задач, поэтому данная разработка может являться своего рода дополнением к основному УМК.

При составлении примеров интеллектуально-познавательных задач основной целью было проведение педагогического эксперимента, направленного на исследование степени эффективности применения подобных задач при обучении английскому языку младших школьников, а также возможности и способности учителя самостоятельно разрабатывать примеры интеллектуально-познавательных задач. Соответственно, перед нами стояли следующие задачи:

- создать разработку интеллектуально-познавательных задач по материалам модулей УМК «Английский в фокусе» (Spotlight 2);
- отобрать задачи, соответствующие изучаемому модулю во 2А классе в период преддипломной практики с 04.02.20 по 17.02.20;
- предложить английской группе 2А класса принять участие в эксперименте;
- проанализировать результаты работы обучающихся;
- составить рекомендации по работе с интеллектуально-познавательными задачами и их разработке.

Каждому модулю УМК «Английский в фокусе» (Spotlight 2) соответствует 11 интеллектуально-познавательных задач, 2 из которых относится к аналитическому виду, 3 – к синтетическому, 6 – к аналитико-синтетическому. Для объективной оценки эффективности работы с интеллектуально-познавательными задачами в ходе учебного процесса обучающимся были предложены определённые интеллектуально-познавательные задачи, которые по содержанию соответствовали изучаемому третьему модулю и уроку под названием «At the Circus!».

В качестве примера можно привести интеллектуально-познавательную задачу синтетического типа. Обучающимся предлагалось изображение цирковой сцены, на которой выступает восемь персонажей. Все они могут выполнять определённую деятельность, выражать ту или иную эмоцию, быть какого-либо цвета или что-то любить. После иллюстрации даны следующие предложения:

1. We are at the _____.
2. An elephant can _____.
3. A _____ can do magic.

4. A clown with a _____ nose is happy.
5. A funny mouse likes _____.
6. A _____ can sing.
7. A chimp can _____.
8. A clown with a red nose is _____.
9. A girl can _____.

Обучающимся необходимо было заполнить пробелы, используя картинку в качестве основной опоры. Решение данной задачи предполагало совершение логических действий, среди которых основным выступило абстрагирование.

На основе полученных результатов можно заключить, что интеллектуально-познавательные задачи оказались интересными, посильными и мотивирующими для младших школьников, поскольку практически все обучающиеся получили высокие оценки по данной работе. На последующих уроках школьники стали лучше проявлять себя при использовании материала изучаемого модуля. Это может свидетельствовать о том, что решение подобных задач способствовало лучшему усвоению языкового материала.

Были также выявлены некоторые проблемы, а именно отсутствие у обучающихся четкого действенного инструментария, обеспечивающего самостоятельное решение таких заданий и ясного понимания у учителя, как разрабатывать интеллектуально-познавательные задачи и на каких этапах урока стоит их применять. В связи с этим нами были составлены методические рекомендации по решению возникших проблем, и выделено наиболее оптимальное решение по использованию интеллектуально-познавательных задач, заключающееся в их постепенном включении в процесс обучения и сочетании с другими уже знакомыми ребенку приемами.

Следовательно, можно утверждать, что апробация составленных примеров интеллектуально-познавательных задач по определённой теме для 2 класса прошла успешно.

Таким образом, с увеличением роли иностранных языков в жизни общества и с появлением необходимости создания новых педагогических технологий, стратегий и концепций одним из возможных путей обучения английскому языку становится обучение при опоре на интеллектуально-познавательные задачи, решение которых не только позволяет развивать психические процессы младшего школьника, но и делает достижение целей обучения английскому языку более эффективным.

Список литературы:

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. Пособие для учителя. – М.: АРКТИ, 2000. – 165 с.
2. Головкин В.А. Роль интеллектуально-познавательных задач в процессе обучения младшего школьника иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук – Орел, 2002. – 203 с.
3. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования : проект / Рос. акад. образования; под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. — М. : Просвещение, 2008. — 39 с.

4. Смирнова А. С., Левицкая Л. В. Особенности развития мышления в младшем школьном возрасте // Молодой ученый. — 2016. — №11. — С. 1783-1785.

Якупбаев А.С.
г. Казань, Казанский (Приволжский) федеральный
университет

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СПОРТИВНОГО ДИСКУРСА (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА)

Глобализация областей человеческой деятельности повысила значимость не только иностранных языков, но и важность конструктивного восприятия особенностей национальных культур. Не являются исключением французская языковая культура и дискурс, которые активно исследуются как отечественными, так и зарубежными лингвистами.

Французский литератор Франсуа Мориак называл прошлое столетие веком спорта, отводя важную роль спортивной коммуникации. Значимость спорта не уменьшается и сегодня, в XXI веке спорт является неотъемлемым элементом жизни современного человека, освещению спортивных событий посвящено множество материалов печатных и Интернет СМИ, для которых присущи не только определенная специфика, но также и своя картина вербального и невербального общения. Все это в совокупности составляет спортивный дискурс того или иного национального языка.

В том числе спортивный дискурс является значимым элементом дискурса современного французского языка. Современная жизнь Франции в последние годы была тесно связана с некоторыми спортивными событиями – в особенности знаковым событием мирового масштаба стала победа Франции в Чемпионате мира по футболу в 2018 году. Это дало толчок к расцвету спортивного дискурса, а потому на сегодняшний день является актуальным вопрос исследования спортивного дискурса французского языка, который значительно обогатился в последние годы, исходя из важных спортивных событий, происходивших в жизни Франции.

Основой для написания данной работы послужили труды отечественных и зарубежных ученых, таких как Н. Д. Андреев, С. В. Гринёв, В. Джониш, и других. Непосредственным материалом для исследования послужил словарь «Футбол: спортивные термины на пяти языках: русский, français, english, deutsch, español» под ред. В. А. Гранаткина, а также тексты современных публикаций на спортивную тематику во франкоязычных СМИ.

Одним из основных лексических пластов франкоязычного спортивного дискурса является спортивная терминология. Как правило, каждый отдельный вид спорта обладает своим собственным набором терминов. Рассмотрим особенности терминологии спортивного дискурса французского языка на

примере футбольного поддискурса, поскольку именно футбол является одним из наиболее популярных во Франции видов спорта.

Следует отметить, что часто термины и профессионализмы, которые встречаются в франкоязычном футбольном дискурсе, обладают социокультурным фоном, так как чаще всего они напрямую связаны с важными спортивными событиями, или же с личностями выдающихся спортсменов. Рассмотрим более детально эту особенность спортивной лексики французского языка.

Согласно классификации по содержательной структуре, можно выделить термины однозначные: *faute* = (нарушение правил игры) и многозначные: *le capitaine* (капитан), *la défense* (защита), т. е. термины, имеющие два или более значений. Также выделяют следующие непрямые термины: *biscotte*, *casser du bois* и производные: *main de Dieu* - «рука Бога», появлению которого обязаны Диего Марадоне; аббревиатуры: *Union des clubs professionnels de football / UCPF* «Объединение профессиональных футбольных клубов» (во Франции) [1].

Что касается морфологической структуры терминов, то она может быть представлена различными частями речи: существительные: *mercato* – трансферный период, глаголы: *se faire manger* – «находиться под доминированием соперника», прилагательные: *hivernale / estivale* – зимняя / летняя (перемена) [5].

Различают термины исконные (*bleuets* – молодежная сборная Франции), заимствованные (англицизмы, прямой перевод или калька слов, адаптация к грамматической парадигме) и гибридные (*match nul* - ничья) [1].

Целью такой классификации является упорядочение лексического материала для создания практических структур выявления универсальной и культурной специфики спортивной номинации.

Довольно нередко вопрос футбольных терминов становится вопросом англоязычных заимствований, что объясняется английским происхождением игры. Благодаря СМИ терминологический состав изобилует англицизмами, которые вынужденно интегрируются во французский язык. Интеграция может быть: лексическая, грамматическая, морфологическая [2]. Анализ показал, что чаще всего заимствуются существительные, называющие феномен или предмет [4]. Во французском языке существует понятие грамматического рода, но заимствованные лексемы из английского языка, не имеют такой принадлежности, следовательно, для адаптации к французской грамматической парадигме термины приобретают окончания определяющие род: *defender* во французском языке *défenseur* (м. род) или *défenseuse* (ж. род). Английские глаголы при заимствовании подвергаются морфологической трансформации французского языка. Они подстраиваются при помощи аффикса первой группы глаголов - *er* -: *shoot* - *shooter* (бить по мячу). Другим видом трансформации является субстантивация глаголов, т.е. английские глаголы принимают форму существительного во французском языке: *stop* – *un stopper* (опорный защитник)

Отдельно следует отметить жаргонные термины, которые далеки по образованию от «скучных» профессиональных терминов. Например, голкипер может совершить «*Arconada*» (Арконада), т.е. при защите он падает на мяч, но тот успеваешь проскочить под его телом. У этого термина есть историческое происхождение: испанский голкипер Луис Арконада совершил подобную ошибку в финале на «Евро» 1984 года. Жаргонизмы часто образуются на основе метафор [3]. Наибольшее их количество в именах игроков, команд, названиях зон футбольного поля, техник ведения мяча и т.д. Например, *bouffer la feuille* (игрок, упустивший голевой пас мяча, который мог стать победным) [1].

Проведя исследование, мы попытались выявить основные способы образования спортивной терминологии. Большая часть футбольных лексем неоднородна, многие из них являются общеупотребительными словами, утратившие лексические значения, выражающие конкретные футбольные явления. Главными способами образования терминов (футбольных) являются метафоризация, т.е. расширение смыслового объема слова или словосочетания за счет возникновения переносных значений с целью усиления экспрессивности, а также метонимия, заимствование и жаргонизмы.

Также мы пришли к выводу, что к типичным особенностям футбольной терминологии следует отнести субъективный характер, проявляющийся в индивидуальном восприятии одного и того же события. Это часто становится причиной субъективного оценивания. Смысловой элемент футбольных терминов состоит из экспрессивных единиц, которые чаще всего выражаются эмоциональными средствами языка. По этой причине, не всегда можно легко найти подходящий эквивалент или адекватную замену. Следовательно, для достижения успешной коммуникации также необходимы исследования этнокультурных аспектов и способов их описания.

Список литературы:

1. Футбол: спортивные термины на пяти языках: русский, français, english, deutsch, español / под ред. Гранаткина В. А. – М.: Русский Язык, 1979. – 111 с.
2. Гринёв С. В. Введение в терминоведение / С. В. Гринёв. – М.: Московский Лицей, 1993. – 309 с.
3. Седых А. П., Сосоенко С. С. К вопросу о современном французском спортивном дискурсе [Электронный ресурс] / А. П. Седых, С. С. Сосоенко // Филологические науки. – Режим доступа: http://scjournal.ru/articles/issn_1997-2911_2013_12-1_52.pdf, дата обращения 19.02.2020.
4. Демьянков В. З. Интерпретация политического дискурса в СМИ // Язык средств массовой информации: учеб. пособие для вузов / под ред. М. Н. Володиной. – М.: Академический проект, 2008. – С. 374-393.
5. Le site officiel du football européen [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://fr.uefa.com>, дата обращения: 19.02.2020.

ИНТЕРАКТИВНАЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ СТРАТЕГИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Сегодня одна из основных целей современной школы – передача ценного и актуального опыта, накопленного годами для его максимально качественного освоения и применения учащимися. К сожалению, на уроках иностранного языка многие преподаватели все еще предпочитают использовать традиционные методы обучения, из-за чего общение и взаимодействие учителей и учеников носит директивный характер.

Для того, чтобы добиться изменений в современных способах обучения, необходимо понять, что содержательная сторона образования не должна ограничиваться лишь упрощенными наборами правил, фактов и закономерностей, которые зависят от возраста обучающихся, поэтому нужно отметить, что это и существует, даже доминирует в современном школьном образовании. Для наиболее эффективного процесса образования, содержание образования должно иметь основное направление на осознание учащимися различий в познавательных стратегиях, что позволяет усваивать новые знания во время изучения базовых законов и закономерностей.

Таким образом, обучение иностранному языку младших школьников происходит благодаря их овладению необходимыми упражнениями и заданиями, которые направлены на формирование речевых умений и навыков.

В связи с этим проблема применения индивидуальных познавательных стратегий учащимися младших классов в процессе обучения английскому языку является очень актуальной всегда. Она затрагивается в трудах таких ученых как И.А. Зимняя, В.П. Кузовлев, А.А. Плигин и т.д.

Изучение иностранных языков в школе происходит обычно посредством коммуникативного подхода, одной из разновидностей которого является интерактивное обучение. Дословно интерактивный переводится как «взаимное действие» – это особый подход в обучении, подразумевающий взаимодействие субъектов, принимающих участие в образовательном процессе, посредством разных коммуникативных способов в режиме диалога, беседы и т.д., ориентированный на контакт не только учащегося с учителя, но на общение между учениками.

Суть интерактивно-познавательного обучения заключается в следующем: построение образовательного процесса таким образом, чтобы все участники оказались вовлечены в познавательный процесс, при этом умея понимать и рефлексировать на созданную преподавателем интерактивную ситуацию. Обычно это подразумевает взаимообучение либо сотрудничество по схемам

«учитель-ученик» и «ученик-ученик». При этом полностью исключается доминирование одного субъекта над другим, они обязательно должны быть равны, благодаря чему становится возможным лучше развить у учащихся умение критически мыслить, быть демократичными и толерантными по отношению к мнению другого человека, при этом сконцентрировавшись на принятии аргументированных ответов и решений ситуации.

Для эффективного построения процесса обучения английскому языку детей младшего школьного возраста с использованием интерактивных познавательных технологий, необходимым условием является разработка соответствующей методической модели, отражающей детальную структуру, свойства и особенности функционирования данного процесса обучения в рамках установленных федеральных государственных образовательных стандартов. Для этого необходимо четко сформулировать цели, задачи, методические принципы, средства и методы и ожидаемые результаты.

Рассмотрим алгоритм обучения английскому языку младших школьников с применением интерактивных познавательных стратегий, в процессе которого необходимо выстроить следующие этапы:

1. Мотивационно-стимулирующий этап, который подразумевает создание необходимой образовательной среды в процессе обучения английскому языку. На данном этапе формируются мотивации и ценностные ориентации во время обсуждения различных проблем, которые вызывают интерес у учащихся. Например, *So many countries, so many cultures, Sport in my life, Travelling*.

2. Информационный этап направлен на снятие трудностей, которые могут возникнуть при восприятии текстов, которые предложены учащимся для создания проектов. На данном этапе процесс обучения иностранному языку организуется согласно уровню языковых и социокультурных знаний учеников, где они знакомят своих собеседников с историей чего-либо с помощью разных лексических приемов.

3. Аналитический этап подразумевает многоступенчатый анализ проблемы, где учащимся предъясняется видеопрезентация или аудиозапись. К примеру, если рассматривать проблему «*Sport in my life*», то на данном этапе основной упор должен быть направлен на сравнительно-сопоставимый анализ по данной проблеме.

4. Этап актуализации подразумевает вовлечение учеников на совместную деятельность по овладению содержанием познавательных проблем именно на английском языке и выстраивание собственной реплики с использованием опор. При общении на тему «*I like going to the park*», дети сначала могут действительно посетить парк, а затем рассказать о животных и растениях, опираясь на свои записи.

5. Продуктивный этап подразумевает использование полученного опыта общения на английском языке для достижения своих личных целей, где необходимо построить реплики уже без использования опор.

6. Творческий этап предполагает включение обучающихся в коммуникативную деятельность для более глубокого развития коммуникативных

умений, что подразумевает исследовательскую, проектную, музыкальную или иную формы деятельности учащихся на английском языке.

7. Аналитико-оценочный этап – оценка учащимися собственных творческих продуктов, которые были созданы в процессе решения проблемной ситуации.

Таким образом, использование на уроках английского языка подобного комплекса упражнений является прекрасной моделью обучения иноязычному общению младших школьников на основе применения интерактивных познавательных стратегий, что подразумевает последовательную реализацию всех семи этапов и позволит учащимся еще на шаг приблизиться к освоению навыков и умений общения на английском языке.

Научное издание

**ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКИ
И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

Ответственный редактор:

Саламатина И. И.

Технический редактор:

Чернякова Ю. С.

Компьютерная верстка:

Чернякова Ю. С.

Подписано в печать 12.03.2020. Формат 60X90/16

Объем 16,45 п. л. Тираж 100 экз. Заказ №

Государственный социально-гуманитарный университет,
140410, Московская область, г. Коломна, ул. Зеленая, д. 30