

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(ТГПУ)



**ВСЕРОССИЙСКИЙ ФЕСТИВАЛЬ НАУКИ НАУКА 0+**  
**XXII МЕЖДУНАРОДНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ**  
**СТУДЕНТОВ, АСПИРАНТОВ И МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ**  
**«НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ»**

16–20 апреля 2018 г.

**Том II**  
**Филология**

**Часть 3**  
**Актуальные проблемы лингвистики**  
**и методики преподавания иностранных языков**

Томск 2018

ББК 74.58

В 65

В 65 Всероссийский фестиваль науки НАУКА 0+. XXII Международная конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и образование» (г. Томск, 16–20 апреля 2018 г.) : В 5 т. Т. II: Филология. Ч. 3: Актуальные проблемы лингвистики и методики преподавания иностранных языков / ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет». – Томск : Изд-во Том. гос. пед. ун-та, 2018. – 196 с.

**Научные редакторы:**

Гузеева А.В., канд. пед. наук, доцент

Дакукина Т.А., канд. пед. наук, доцент

Игна О.Н., д-р пед. наук, профессор

Круглова Л.В., канд. филол. наук, доцент

Крицкая Н.В., канд. филол. наук, доцент

Ким Ал.А., д-р филол. наук, профессор

Ким Ан.А., канд. ист. наук, доцент

Крюкова Е.А., канд. филол. наук, доцент

Косицкая Ф.Л., канд. филол. наук, доцент

Нагорная Л.А., канд. филол. наук

Полякова Н.В., канд. филол. наук, доцент

Петрова Е.Б., канд. филол. наук, доцент

Сатеева Э.В., канд. филол. наук, доцент

Терещенко А.В., магистр филологического образования, ассистент

Материалы публикуются в авторской редакции

# АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ АНГЛИЙСКОЙ ФИЛОЛОГИИ

---

УДК 811.111'255.2=811.161.1

ГРНТИ 16.21.29

## ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОЦИИ «ВОСХИЩЕНИЕ» В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ КИНОФИЛЬМОВ)

## LEXICAL MEANS OF EXPRESSING THE EMOTION ADMIRATION IN ENGLISH (USING FILMS AS A SOURCE OF DATA)

*Дусматова Сайёра Учкунжановна, Петрова Елена Борисовна*

Научный руководитель: Е.Б. Петрова, канд. филол. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* эмоции, восхищение, средства выражения, английский язык.

*Key words:* emotions, admiration, means of expressing, the English language.

*Аннотация.* Рассматриваются английские лексические средства выражения восхищения как особого класса психических явлений, выражающихся в виде удовлетворения, удовольствия от чего-либо или восторга. Исследование проводится на материале современных американских кинофильмов. Результаты исследования демонстрируют, что на лексическом уровне эмоция «восхищение» выражается, прежде всего, через слова, имеющие эмоциональную окрашенность, а именно через эмотивные прилагательные, эмотивные наречия, междометия и вокативы.

Эмоции являются одной из важнейших сторон человеческого существования. Эмоции выражают отношение человека к происходящим и возможным событиям и ситуациям. При огромном разнообразии эмоции всегда содержат оценку ситуации, часто через призму удовлетворенных или неудовлетворенных потребностей, желаний и нужд человека. Изучением эмоций занимаются психологи, физиологи, лингвисты и пр.

Цель данной статьи – выявить основные способы выражения эмоции «восхищение» в английском языке, используя американские кинофильмы как источник эмпирического материала.

Эмоции (от лат. *emoveo* – потрясаю, волну) – это особый класс психических явлений, выражающих в виде пристрастного субъективного переживания значение отражаемых предметов и ситуаций для удовлетворения потребностей живого существа [1–2]. Эмоции являются неотъемлемой частью человека, и без эмоций не мыслим ни сам человек, ни его существование. С помощью эмоций мы выражаем наши желания, намерения и отношение к другим людям и происходящим событиям.

Интерес к эмоциям зародился еще с античных времен. Античные философы-ораторы использовали эмоции для воздействия на публику. Затем психологи исследовали эмоции, понимая их, прежде всего, как процесс отношения человека к предметам и явлениям действительности. Лингвисты проявили интерес к эмоциям относительно недавно, но уже имеется много работ зарубежных и отечественных лингвистов (см. подробнее работы В. И. Шаховского [3], А. Вежбицкой [4] и др.).

Эмоция «восхищение» в разных словарях определяется приблизительно одинаково. В Большом толковом словаре русского языка «восхищение» определяется как «высшая степень удовлетворения, удовольствия от чего-либо, восторг» [5]. В толковом словаре Д. Н. Ушакова приводится следующее определение «восхищения»: это «чувство радостного удовлетворения, состояние очарованности, восторг» [6].

Выражение эмоций, в том числе восхищения может быть неязыковой (через жесты, мимику, фонацию и т.д.) и языковой, когда отражение эмоций осуществляется средствами языка, без называния выражаемой эмоции [7]. К языковым средствам выражения эмоций обычно относят лексические, грамматические и синтаксические структуры.

Среди лексических средств выражений эмоций можно обозначить следующие:

- 1) эмотивные глаголы,
- 2) эмотивные существительные,
- 3) эмотивные прилагательные,
- 4) эмотивные наречия,
- 5) эмотивные междометья,
- 6) междометные слова и др. [7, с. 65–69].

Анализ 15 современных американских кинофильмов показал, что для выражения восхищения в английском языке наиболее частотны такие эмотивные прилагательные и наречия, как *gorgeous*, *excited*, *wonderful*, *amazing*, *adorable*, *perfect*, *admirable*, *awesome*. Например:

- (1) *I'm excited!* («Всегда говори “Да”», 2008 г.)
- (2) *That was awesome!* («Стажер», 2016 г.)
- (3) *That picture is gorgeous, Craig.* («Хорошо быть тихоней», 2012 г.)

Также частотны и эмотивные междометья *wow, oh, yaah, wowsa, whoa, aw*. Наряду с междометиями в английском языке употребляются вокативы, например, *Oh my god!, Jesus* («Хорошо быть тихоней», 2012 г.).

Был отмечен один случай выражения восхищения с помощью бранных слов. В фильме «Хорошо быть тихоней» (2012 г.) в речи одного из героев было употреблено *Holy shit!*

Имеются также случаи употребления прилагательных с усилительной частицей *so* для выражения восхищения, например:

(4) *You are so awesome!* («Стажер», 2016 г.)

(5) *She is so beautiful. I'm speechless.* («Хорошо быть тихоней», 2012 г.)

(6) *Aw! Look at you guys! Dressed so nice!* («Хорошо быть тихоней», 2012 г.)

Таким образом, на лексическом уровне восхищение выражается 1) словами, которые имеют эмоциональную окрашенность, 2) междометиями, 3) словами, служащими обозначением испытываемых чувств, настроений, переживаний или средством выражения эмоциональной оценки. В ходе анализа современных американских кинофильмов было выявлено, что английский язык обладает большим количеством средств для эмоции «восхищения», в частности имеются эмотивные прилагательные и наречия, междометия и вокативы.

---

## Литература

1. Шаховский, В. И. Категория эмоций в лексико-семантической системе языка / В. И. Шаховский. – Воронеж : Издательство Воронежского государственного университета, 1987. – 192 с.
2. Кобенко, Ю. В. Стандартный американско-британский английский как язык современной глобализации / Ю. В. Кобенко // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – Выпуск 9 (111). – С. 20–23.
3. Шаховский, В. И. Эмотивная семантика слова как коммуникативная сущность / В. И. Шаховский // Коммуникативные аспекты значения. – Волгоград : Волгоградский государственный педагогический институт, 1990. – 175 с.
4. Вежбицкая, А. Язык. Культура. Познание / А. Вежбицкая. – Москва : Русские словари, 1996. – 416 с.
5. Большой толковый словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gramota.ru/slovari/dic/?word> (дата обращения : 05.02.2017).
6. Толковый словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=6781> (дата обращения : 05.01.2017).
7. Бабенко, Л. Г. Лексические средства обозначения эмоций в русском языке / Л. Г. Бабенко. – Екатеринбург : Издательство Уральского университета, 1989. – 130 с.

УДК 81.373'49; 811.112.2  
ГРНТИ 16.41.21

## **ЭВФЕМИЗМЫ В СОВРЕМЕННОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПРЕССЕ**

### **EUPHEMISMS IN MODERN ENGLISH-SPEAKING MEDIA**

*Казанцева Наталья Сергеевна*

Научный руководитель: А.В. Терещенко, магистр филологического образования, ассистент кафедры английской филологии

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* эвфемизм, СМИ, пресса, Англия, BBC, Солсбери, Сергей Скрипаль, отравление, расследование.

*Key words:* euphemism, mass media, print press, England, BBC, Salisbury Sergey Skripal, poisoning, investigation.

*Аннотация.* Данная статья представляет результаты исследования, в рамках которого на предмет эвфемии были проанализированы новостные статьи, опубликованные на официальном сайте британской телерадиовещательной организации BBC.

В настоящее время исследователи-лингвисты проявляют повышенный интерес к языку средств массовой информации, а особенно к освещению ими военных, межнациональных конфликтов, а также социальных проблем и кризисов. Все события, происходящие в мире, находят своё отражения в текстах печатных изданий. Особое место среди средств манипулирования общественным мнением в языке средств массовой информации являются эвфемизмы.

На данный момент существует множество определений понятия “эвфемизм”. И. Р. Гальперин определяет эвфемизм как “слово или выражение, употребляемое для замены неприятного слова или выражения на более подходящее в общепринятом смысле” [1, с. 128].

Согласно А. Н. Кацеву, эвфемизмы – это “служащие цели смягчения косвенные наименования того, что в прямом обозначении неприемлемо с точки зрения принятых в обществе норм морали” [2, с. 24].

Слово, которое заменяет эвфемизм, называется антецедентом. Иначе говоря, антецедент – это запретное по психологическим, социальным, лингвокультурным или лингвистическим причинам понятие [3, с 20].

Политика и средства массовой информации – сферы, в которых наблюдается тревожная тенденция к увеличению частоты употребления эвфемизмов с целью камуфлирования действительности. [4, с. 83]. В массовых газетных изданиях политика является самой широкой тематической сферой, в публикациях которой используются эвфемизмы, при этом маскирующая функция данного вида эвфемизации является ведущей.

В ходе исследования нами были проанализированы 93 статьи, опубликованные на официальном сайте британской общенациональной общественной телерадиовещательной организации ВВС. Все эти статьи объединены тематикой отравления бывшего российского разведчика Сергея Скрипаля и его дочери Юлии Скрипаль в Солсбери, Англия 4 марта 2018 года.

В ходе анализа были выявлены политкорректные эвфемизмы следующих групп:

1. Дипломатические отношения
  - a. Вина, обвинение
  - b. Санкции
  - c. “Холодная война”
  - d. Непопулярная точка зрения
2. Болезнь
3. Деятельность спецслужб
  - a. Двойной агент
  - b. Сотрудники разведки
4. Яд
5. Оскорбление

Далее рассмотрим выделенные подгруппы и приведём примеры эвфемизмов и предполагаемых антецедентов.

### **1. Дипломатические отношения**

Данная группа является наиболее обширной. В ней можно выделить несколько подгрупп.

К подгруппе “вина, обвинение” относятся такие слова, как *involvement* (вмешательство), *responsibility* (ответственность), *agency* (содействие) вместо *guilt* (вина); *to point the finger of blame* (обвинять), *to implicate* (заявить о причастности), *to attribute the attack* (приписывать атаку) вместо *to blame* (обвинить). Фразы *to have a role in* (играть роль в чем-либо), *to be behind the attack* (стоять за атакой), *to be linked to the attack* (быть связанным с атакой), *to be involved in* (быть замешанным в чем-либо) призваны заменить антецедент *to be guilty* (быть виновным).

Антецедент “санкции” заменяют следующие эвфемизмы: *firm response* (жесткий ответ), *diplomatic moves against Russia* (дипломатические шаги против России), *measures* (меры), *more than words* (больше, чем слова), *action* (действия). Одной из целей санкций является изменение политики санкционированной страны: *to encourage a shift in policy* (способствовать изменению в политическом курсе), *to alter Russian behavior* (изменить поведение России).

К подгруппе “холодная война” можно отнести эвфемизмы, описывающие современное состояние дипломатических отношений между Россией и Западом. Для описания отношений между этими странами

часто используются прилагательные *cool* (прохладный), *frosty* (холодный) и *strained* (натянутый). Также дипломатические отношения описываются как *diplomatic permafrost* (дипломатическая вечная мерзлота), *long-running diplomatic spat* (долговременная дипломатическая ссора), *escalating tensions* (нарастающее напряжение), *steady confrontation* (стабильное противостояние). Их ухудшение характеризуют фразы *to go into the freezer*, *to plunge into the deep freeze*.

Всё, что связано с мнением, отличным от мнения большинства, также подвержено эвфемизации. Для описания такой точки зрения используется прилагательное *eccentric* (эксцентричный) и словосочетания *tricky position* (щекотливое положение) и *to be on the wrong side of the argument* (быть на обратной стороне дискуссии).

Так, политик Джереми Корбин был обвинён в том, что “выбирает неправильных интернациональных друзей” (*picking the wrong international friends*), в том, что “симпатизирует России” (*being a “sympathizer” to Russia*) и в том, что он “принимает сторону России” (*he is somehow on Russia's “side”*).

Примеры из текстов статей:

1. He has allowed himself to be too close, or seen to be too close to some causes, and to be accused of *picking the wrong international friends*.

2. Simply, he is not ready yet *to point the finger at the Russian state*.

3. It is clearly *not diplomatically desirable* for Britain to have *plunged its relations with Russia into the deep freeze*.

4. The prime minister's undoubtedly *tricky position* is however shored up by noisy support from her backbenches.

## 2. Болезнь

К группе “болезнь” можно отнести следующие эвфемизмы: *to look unwell* (выглядеть нездоровым) вместо *to look sick* (выглядеть больным); *to be affected by smth* (оказаться под воздействием) и *to be exposed to smth* (подвергнуться воздействию) вместо *to be poisoned by smth* (быть отравленным); общая фраза *to lose control over one's bodily functions* (потерять контроль над функциями организма) вместо упоминания конкретных физиологических процессов; выражение *a very serious condition* (очень тяжелое состояние), позволяющее избегать прямых упоминаний смерти. Выражение *not to live to a ripe old age* (не дожить до седин, т.е. умереть молодым) также позволяет избегать прямого упоминания смерти.

Антецедент “отравление” замещается следующими эвфемизмами: *an activity, an affair, a foul play, a hit, an act, the events of Sunday, a very serious incident, unlawful use of force, exceptional circumstances, a very serious thing, the Skripal incident*.

Примеры из текстов статей:

1. Witness Freya Church describes seeing a couple looking *unwell* on a bench in Salisbury.

2. The doctor said she had been worried she *would be affected* by the nerve agent.

3. They try to ascertain where the pair were exposed to the nerve agent.

4. Sergei and Yulia Skripal are both in a serious condition in hospital after being exposed to a nerve agent.

5. “The profession of a traitor is one of the most dangerous in the world,” Kleimenov said, adding that *few* who had chosen it *had lived to a ripe old age*.

### 3. Деятельность спецслужб

К группе “деятельность спецслужб” можно отнести эвфемизм *security service* (служба безопасности), *secret intelligence service* (секретная разведывательная служба), *intelligence* (органы разведки). В рамках этой группы считаем целесообразным выделить две подгруппы: эвфемизмы, обозначающие сотрудников разведки (*intelligence agent/officer/colonel/chief* (агент/офицер/полковник/глава разведки)) и эвфемизмы, антецедентом которых является понятие “двойной агент”: *agent* (агент), *double agent* (двойной агент), *consultant for MI6* (консультант МИ6 – о российском агенте), *whistleblower* (информатор), *intelligence collaborators* (сотрудник разведки).

Примеры из текстов статей:

1. There will also be challenges for MI5, *the security service*, more generally.

2. He, too, was a former Russian *intelligence officer*.

3. ...a veiled, mocking threat to anyone considering becoming *a double agent* for Britain.

4. Mr Litvinenko was a *whistleblower*, dissident and *consultant* for MI6 actively at the time of his death.

### 4. Яд

Антецедент *poison* замещают такие эвфемизмы как: *substance* (вещество), *unknown substance* (неопознанное вещество), *mystery substance* (загадочное вещество). Также можно выделить эвфемизмы, указывающие на тип отравляющего вещества: *radioactive material* (радиоактивное вещество).

Примеры из текстов статей:

1. UK police are trying to find out what “*unknown substance*” harmed the pair.

2. A Russian man convicted of spying for Britain and his daughter are critically ill after apparently being exposed to a *mystery substance* in Wiltshire.

3. ...the case has “echoes” of the assassination of Alexander Litvinenko who was poisoned with *radioactive material* in London in 2006.

## 5. Оскорбление

К данной группе мы отнесли эвфемизмы, так или иначе связанные с умышленным унижением чести и достоинства другого лица. В рамках данной группы можно выделить:

Эвфемизмы, сглаживающие само понятие. Например, *abusive remarks* (оскорбительные замечания) вместо *insult* (выпад, оскорбление).

Эвфемизмы, замещающие собой конкретный выпад против кого-либо, личное оскорбление. Например, *intellectual impotence* (интеллектуальная слабость/недостаточность) и *to lack education* (испытывать недостаток в образовании) вместо *ignorance* (невежество, неинформированность).

Примеры из текстов статей:

1. Jamie Knigh was said to have been drunk when he shouted out *abusive remarks* about Russians.

2. Major General Igor Konashenkov said that “the extreme level of the *intellectual impotence*” of Mr Williamson confirmed London's accusations amounted to nothing.

3. “Perhaps he *lacks education*,” suggested Russia's Foreign Minister Sergei Lavrov.

Способы эвфемизации:

- Двойное отрицание;
- Перемещение отрицания в положительную (модульную) часть;
- Замена нежелательного слова словом с более широким значением;
- Мейозис;
- Замена негативного подтекста на положительный подтекст;
- Диффузная семантика;
- Слова, выражающие неполноту действия.

Использование эвфемизмов в политической прессе является, прежде всего, средством “камуфлирования” негативного оттенка высказывания, введения читателя в заблуждение, намеренного искажения фактов действительности. В данном случае эвфемизмы выступают одним из инструментов формирования общественного мнения.

---

### Литература

1. Гальперин, И. Р. Очерки по стилистике английского языка / И. Р. Гальперин. – Москва : Изд-во лит. на ин. яз. – 1958. – 459 с.
2. Кацев, А. М. Языковое табу и эвфемия / А. М. Кацев. – Ленинград : ЛГПИ, 1988. – 80 с.
3. Уварова, Е. А. Системная семантика английского эвфемизма : автореф. ... канд. филол. наук. : 10.02.04 – Москва, 2012. – С. 30.
4. Левина, П. С. Явление эвфемии в современном русском и английском языках. Политическая эвфемия / П. С. Левина // Вестник научного общества студентов, аспирантов, молодых ученых. – 2014. – № 4. – С. 77–86.

## **Источники**

1. Critically ill man is former Russian spy by BBC security correspondent Gordon Corera (6 March 2018).
2. Russian spy: Skripal case highlights UK's Russia dilemma by BBC diplomatic correspondent Jonathan Marcus (6 March 2018).
3. Russian spy: Row over Jeremy Corbyn's response to May statement (13 Mar 2018).
4. Russia spy poisoning: Rudd says inquiry widened to other deaths (13 Mar 2018).
5. Russian spy: Labour row over Jeremy Corbyn's position by Laura Kuenssberg, BBC political editor (16 March 2018).

УДК 654.19  
ГРНТИ 19.45.91

## **ПОПУЛЯРНА ЛИ ПРЕССА В ВЕЛИКОБРИТАНИИ? IS THE PRESS IN THE UNITED KINGDOM POPULAR?**

*Казаченко Екатерина Владимировна*

Научный руководитель: А.В. Терещенко, ассистент  
кафедры английской филологии

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* пресса, газеты, журналы, издательства, публикация, тираж, СМИ, популярность, реклама.

*Key words:* press, newspapers, magazines, publishing houses, publication, circulation, mass media, popularity, advertisement.

*Аннотация.* В статье рассматривается процесс развития прессы в Великобритании, её особенности и попытки борьбы с другими СМИ. На основе полученных данных удалось установить примерный уровень популярности прессы в Соединённом Королевстве и сделать вывод о её востребованности в современном обществе.

За последние десятилетия многие сферы жизни изменились до неузнаваемости. Одной из важнейших причин столь глобальных перемен послужило появление информационных технологий, применение которых позитивно отразилось на качестве жизни людей. Но некоторые сферы всё же пострадали из-за таких нововведений. Например, сфера издательского дела.

С появлением возможности поиска информации в Интернете пропала необходимость в покупке печатных изданий. По всему миру заметно снизились объемы продаж газет и журналов. А что же произошло в Великобритании, в стране, где одной из самых развитых являлась именно эта сфера деятельности?

Чтобы ответить на вопрос, прежде всего надо обратить внимание на то, как складывалась история печати в Соединённом Королевстве. Издательское дело в Британии имеет более трехсот лет развития. Печать

газет началась с середины семнадцатого века. Первая успешная ежедневная газета «The Daily Courant» появилась в 1702 г. и представляла собой одинарный лист с двумя печатными колонками. Лишь в 1855 г., в разгар Крымской войны, в стране был отменён гербовый сбор, который не позволял выпускать большой тираж из-за высокой налоговой ставки. Благодаря этому печатные издания стали доступны более широкому кругу лиц.

Большая часть прессы печатается в Лондоне и распространяется на территорию всей страны. Такие газеты называют национальными и освещают мировые и государственные вопросы. В некоторых провинциях Королевства журналисты выпускают региональные газеты, направленные в большей мере на местную рекламу и освещение локальных проблем.

На рубеже XIX–XX в. из-за массового профсоюзного движения началось деление национальной прессы на качественную и массовую, которое актуально до сих пор.

Качественная пресса более популярна среди представителей образованной части общества. Главными чертами таких изданий являются:

1. достоверность фактов;
2. сдержанность высказываний;
3. объективный взгляд на проблемы;
4. употребление сложных грамматических конструкций.

К наиболее популярным качественным изданиям относят газеты Financial Times, The Independent, The Times, The Observer, The Guardian, The Daily Telegraph и журналы New Statesman, The Spectator.

Популярные (массовые) газеты пользуются большим спросом у менее образованных слоёв общества. Такая пресса имеет ряд характеристик:

1. низкая цена;
2. развлекательный характер;
3. основу содержания составляют сплетни, сенсации, факты о жизни знаменитых людей;
4. яркие заголовки, как правило, побуждающие к чему-то, фотографии и картинки;
5. субъективность (журналисты комментируют ситуации со своей точки зрения);
6. упрощённая лексика (довольно часто можно столкнуться с употреблением сленговых выражений);
7. избегание употребления сложных распространённых предложений, для упрощения понимания.

Самыми популярными изданиями считаются газеты Daily Express, Daily Mail, Mirror, The Sun и журнал Time Out.

К XX веку пресса приобрела огромную важность в жизни людей. Но в это время у газет и журналов начали один за другим появляться сильные конкуренты. Появление радиовещания, а затем телевидения заставили руководителей издательств задуматься над тем, как не утратить успехи, достигнутые многовековым трудом. Большинству удалось «остаться на плаву» и даже увеличить продажи.

В конце века возникла самая главная и актуальная по сей день угроза для всего печатного дела – Всемирная Сеть. Издательства начали разоряться, тиражи падали с необыкновенной скоростью.

В соответствии с данными Audit Bureau of Circulations UK еще в 2001 г. тиражи многих ежедневных газет были около 2–3 миллионов:

- The Sun – 3.306.814
- Daily Mail – 2.323.020
- The Mirror – 2.046.792

Изменения, произошедшие в течение десяти лет:

- The Sun – 2.530.843 (-775.971, что составило 23,5%)
- Daily Mail – 1.994.908 (-328.112, что составило 14%)
- The Mirror – 1.092.182 (-954.610, что составило 46,6%)

Статистика показывает, что печатные СМИ теряли свою аудиторию. Но не все издатели были готовы сдаться. В настоящее время существует много путей сохранения роли газет и журналов в обществе.

Некоторые пресс-организации решили расширить свой круг читателей, выходя за пределы Великобритании. К таким чаще относят те газеты, которые занимаются рассмотрением экономических вопросов. Например, Financial Times поддерживает тираж в 350.000 экземпляров и издаётся в 24 городах мира (Лондон, Париж, Франкфурт, Нью-Йорк, Токио).

Другие решились на введение новых технологий печати, что позволило сократить расходы, уменьшить штаб рабочих, а, следовательно, понизить стоимость на выпускаемые экземпляры, сделав их доступнее для граждан с низким доходом.

Ещё одним выходом из ситуации становилось привлечение рекламных компаний, что позволяло увеличить прибыль. По существующим данным, в короткий срок объём рекламы увеличился примерно на 250%.

Возможно, самым популярным является принятие решения о переходе газет и журналов в электронную форму. В действительности, такой путь даёт им много новых достоинств. Становится возможным вставлять в статьи видеоматериалы, большее количество фото с мест событий, слайд-шоу. Представленный способ борьбы с конкуренцией приводит к позитивным результатам. Численность аудитории многих газет, перешедших на электронную версию, за последние несколько лет заметно увеличилась:

1. Mail Online. В 2007 г. – 13.629.821 человек в месяц, к 2012 г. количество возросло до 114.037.081;

2. Sun Online. В 2007 г. – 10.474.814 человек в месяц, к 2012 г. количество возросло до 24.635.117;

3. Telegraph.co.uk. В 2007 г. – 10.549.554 человек в месяц, к 2012 г. количество возросло до 56.624.847;

Это происходит по вполне понятной причине. Каждый современный человек всегда имеет при себе хотя бы одно из электронных устройств: смартфон, планшет или ноутбук, дающее возможность получать информацию в более удобной форме, не покупая печатные экземпляры, которые не всегда удобно держать при себе.

Часть представителей печатных СМИ решилась на платную электронную версию своих журналов и газет. Например, Financial Times не только распространяет издания за пределами Соединённого Королевства, но и даёт возможность оформить любому желающему подписку на газету, как на печатный вариант, так и на online версию.

Использование перечисленных методов привело к тому, что спрос на прессу возрос до небывалого уровня. Исследования Deloitte Touche Tohmatsu Limited показали, что в Британии в 2016–2017 г. газеты и журналы ежемесячно читает 91% населения.

В заключение, можно с уверенностью ответить на вопрос «Популярна ли пресса в Великобритании?». Очевидным является положительный ответ. Пережив множество взлётов и падений, Великобритания не только не утратила свой титул державы с развитой прессой, но и, успешно выступая в конкурентной борьбе, сделала газеты и журналы ещё востребованнее, как на территории самой Британии, так и за её пределами.

---

## Литература

1. Оськин Александр, Мартынов Дмитрий Что происходит с издательским бизнесом во всём мире / А. Оськин, Д. Мартынов // Журналист. – 2017. – № от 26 июня 2017.
2. Алексей Васильевич Пустовалов Пресса Великобритании: между «бумажным» прошлым и цифровым будущим / А. В. Пустовалов // Вестник Пермского университета. – 2013. – № 3(23). – С. 191–204.
3. Студенческая библиотека онлайн – Пресса Великобритании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://studbooks.net/723558/zhurnalistika/obschaya\\_harakteristika\\_pressy\\_velikobritanii](http://studbooks.net/723558/zhurnalistika/obschaya_harakteristika_pressy_velikobritanii) (дата обращения : 28.03.2018).
4. English Club TV – Пресса Англии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://tv-english.club/ru/statyi-ru/velicobritaniya-ru/pressa-anglii/>(дата обращения : 6.04.2018).
5. Evropa европейский портал – Англия – пресса и СМИ Великобритании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.evropa.org.ua/country/england/1\\_12.htm](http://www.evropa.org.ua/country/england/1_12.htm) (дата обращения : 1.04.2018).
6. History-journal Gloria – СМИ Великобритании, 2014 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.history-journal.ru/index.php?request=full&id=12> (дата обращения : 30.03.2018).

7. Файловый архив студентов – Современная печать Великобритании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/3369782/page:25/> (дата обращения : 30.03.2018).
8. UK.RU Все о Великобритании – Газеты и журналы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.uk.ru/culture/papers.html> (дата обращения : 4.04.2018).
9. Lektsii.org – 17. Английская журналистика 2-й пол. XIX – нач. XX века. Характеристика «качественных» и «массовых» английских газет. Специализация периодических изданий [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://lektsii.org/6-64292.html> (дата обращения : 4.04.2018).

УДК 81'28  
ГРНТИ 10.02.19

## ТЕРРИТОРИАЛЬНАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СОЕДИНЕННОМ КОРОЛЕВСТВЕ

### TERRITORIAL DIFFERENTIATION OF THE ENGLISH LANGUAGE IN THE UNITED KINGDOM

*Отрощенко Кристина*

Научный руководитель: А.В. Терещенко, ассистент  
кафедры английской филологии

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* язык, диалект, фонетические различия, грамматические различия, лексические различия, англо-шотландский язык.

*Key words:* language, dialect, phonetic differences, grammatical differences, lexical differences, Anglo-Scots language.

*Аннотация.* В данной статье рассматриваются территориальные разновидности английского языка на территории Соединенного Королевства. Показано сравнение стандартного английского языка с Шотландским диалектом. Сравнение позволяет увидеть, что два варианта английского языка различаются не только в фонетическом, но и в грамматическом, и лексическом аспектах.

**Английский язык** – это один из языков западно-германской языковой группы. На нем говорят свыше 1,5 миллиарда людей и он, по праву, считается одним из самых распространенных языков в мире, уступая по числу говорящих только китайскому и испанскому языкам. Более того, он является языком международной коммуникации.

Как и все языки, английский имеет свои особенности и главной из них является его вариативность или так называемые региональные (территориальные) диалекты. На территории Соединенного Королевства можно встретить около 42 диалектов. Все эти вариации английского ученые делят на 5 больших групп и 2 дополнительных ответвления. Это **северный, средний, восточный, западный, южный, шотландский**

и **ирландский диалекты**. Жители Соединенного Королевства могут по словам в письменной и устной речи определить из какого региона тот или иной человек. Раздел языкознания, который изучает разновидности определенного языка, употребляемого ограниченным количеством людей на той или иной территории, называется **диалектологией**.

Однако кроме региональных диалектов существуют и языковые типы английского языка. К ним относятся:

**консервативный английский** (conservative English) – язык королевской семьи и парламента;

**принятый стандарт** (received pronunciation) – язык средств массовой информации или по-другому BBC English;

**продвинутый английский** (advanced English) – язык молодежи.

Самую обширную аудиторию имеет такой тип английского языка, как **принятый стандарт (received pronunciation)**, его еще называют «правильный английский». Именно он является основой английского языка, который преподают в школах, университетах и других заведениях по всему миру.

Однако на территории Соединенного Королевства сохранились школы и университеты, которые придерживаются своего коренного английского, своего диалекта. Например, в столице Шотландии, городе Эдинбург, есть школа для мальчиков Мерчистон-Касл (Merchiston Castle School). В ней по сей день преподают шотландский английский.

Именно шотландский английский больше всего отличается от стандартного в фонетическом, грамматическом и лексическом аспектах.

Шотландский диалект – это англо-шотландский язык, распространенный в графстве Шотландия. Его самоназванием является скотс (Scots). Он распространен на равнинной части Шотландии (на юге и востоке графства).

Расцвет англо-шотландского языка начинается с 1495 г. Весь XVI век англо-шотландский язык доминировал на равнинной территории Шотландии. Но в 1605 г. Англия и Шотландия начали объединяться. Это привело к постепенному вытеснению англо-шотландского языка стандартным английским языком. Но, несмотря на это, население графства смогло сохранить свою самобытность, свою уникальность.

В настоящее время англо-шотландский язык имеет расхождения со стандартным английским, который мы привыкли видеть и слышать. Проанализируем какие отличия присущи англо-шотландскому языку в фонетических, грамматических и лексических моментах.

Для начала рассмотрим фонетические особенности. В данном разделе имеются различия не только в произношении гласных, но также и согласных звуков.

1) Буква «а» в первом типе слога в англо-шотландском произносится как [i:] : make [mi:k], shame [ʃi:m];

2) Буква «е» во втором типе слога в англо-шотландском языке может произноситься как [a] или [ɔ:]: dwell [dwal], well [wɔ:l];

3) Буква «i» в закрытом слоге в англо-шотландском языке произносится как [ʌ]: bill [bʌl], cliff [klɪf];

4) Буква «о» во втором типе слоге в англо-шотландском произносится как [ʌ]: top [tʌp], bottom [bʌtm];

5) Диграф второй группы «ou» в англо-шотландском языке произносится как [u:]: mouse [mu:s], house [hu:s];

6) Сочетание согласных «wr» в англо-шотландском произносится как [vr]: wrong [vrʌ];

7) Сочетание согласных «wh» в англо-шотландском языке произносится как [f]: what [fa:t], when [fan];

8) Сочетание согласных «ch» в англо-шотландском произносится как [k]: each [i:k], church [kɜ:k].

В грамматике также присутствуют некоторые расхождения с принятым стандартом. Рассмотрим основные отличия.

1) Прилагательные, образующие степени сравнения супплетивным путем в стандартном английском, в англо-шотландском будут их образовывать синтетическим путем: bad – badder – the baddest; little – littler – the littlest;

2) Также степени сравнения могут образовываться синтетическим и аналитическим путями одновременно: happy – more happier – the most happiest;

3) В англо-шотландском языке допускается двойное употребление модальных глаголов (особенно распространены сочетания с глаголом «can»): He might can correct her mistakes;

4) Вместо отрицательной частицы «not» используется «nae»: don't – dinnae, can't – cannae, won't – willnae;

5) В англо-шотландском языке отсутствует артикль «an», вместо него всегда употребляется артикль «a»: a apple, a elephant; более того его могут использовать с существительным во множественном числе: a books, a films;

6) Множественное число существительных, которое образуется путем изменения корневых гласных, в англо-шотландском языке образуется путем изменения корневых гласных и добавлением к слову окончания -s: foot – feets, goose – geeses, man – mens;

7) В англо-шотландском языке сохранилось числительное «erst» означающее «первый по порядку»;

8) Местоимения «o'ye» и «o't» в англо-шотландском используются вместо «yourself» и «itself»;

Лексическая сторона англо-шотландского языка отличается наличием слов, давно вышедших из употребления по всей территории Соединенного Королевства. К ним можно отнести: *pig*, *piggy*-грелка, *mis-doubt* – сомневаться, *Down South* – Англия, *scho* – она, *ken* – понимать, знать, *mannie* – мальчик, *porry* – деньги, *wee* [wi:] – маленький, *aye* [ai] – да, *muckle* – большой, *burach* – беспорядок, *puir* – бедный, *forrit* – вперед, *tattie* – картошка, *quean* [kwi:n] – молодая, незамужняя девушка. Все эти слова относятся к лексике обиходного употребления.

Проанализировав данную информацию, можно сделать вывод, что англо-шотландский язык очень сильно отличается от стандартного английского языка. Но, к сожалению, в наше дни можно встретить все меньше и меньше людей, которые говорят и понимают англо-шотландский. Стандартный английский захватывает весь мир и остальные диалекты исчезают с лица земли. Некоторые из них скоро будут найдены или уже находятся в рядах мертвых языков. Однако благодаря школам, в которых уделяют внимание родному диалекту, это случится не скоро.

### **Литература**

1. Маковский, М. М. Английская диалектология: Современные английские территориальные диалекты Великобритании / М. М. Маковский – Москва : Изд-во «КомКнига», 2005. – 184 с.
2. Электронный ресурс. – Режим доступа: <https://ienglish.ru/articles/common-article/angliskii-v-velikobritanii> (дата обращения : 25.03.2018).
3. Электронный ресурс. – Режим доступа: <https://center-ua.com/interesno-znat/dialekty-vseh-yazykov/shotlandskij-dialekt-edinburga/> (дата обращения : 08.04.2018).
4. Сторожева, А. А., Ольховикова, Ю. А. Фонетические и грамматические особенности шотландского диалекта / А. А. Сторожева, Ю. А. Ольховикова // Молодой ученый. – 2015. – №10.5. – С. 50–51.
5. Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://nw-english.com/articles/shotlandskij-anglijskij> (дата обращения : 08.04.2018).

УДК 81-47

ГРНТИ 10.02.19

## **АМЕРИКАНИЗМЫ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

## **AMERICANISMS IN THE ENGLISH LANGUAGE**

***Шаповалова Юлия Юрьевна, Нагорная Людмила Антоновна***

Научный руководитель: Л.А. Нагорная, канд. филол. наук

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* американский вариант, американизмы, лексические элементы, самобытность языка, развитие языка, успешная коммуникация.

*Key words:* American variant, Americanisms, lexical elements, national identity, language development, successful communication.

*Аннотация.* Проблемы возникновения американского варианта английского языка и его взаимодействие с британским вариантом находятся в фокусе научных исследований. Американизмы прочно вошли в английский язык и используются повсеместно. Под американизмами понимают лексические элементы в американском английском, не употребительные в британском варианте. Большинство американизмов представляют собой слова и идиомы, связанные с природными условиями, флорой и фауной Америки, жизнью американских индейцев, с государственным и политическим строем США.

В настоящее время американский вариант английского языка получил широкое распространение в международном общении и постепенно занимает главенствующее положение по сравнению с британским вариантом в связи с политическими, экономическими событиями, а также с развитием сфер, связанных с бизнесом, научно-исследовательскими технологиями, кабельным телевидением и интернетом.

Вопросы возникновения американского варианта английского языка и его взаимодействие с британским вариантом английского языка привлекает внимание историков и лингвистов, начиная со времени зарождения Соединенных Штатов Америки, а именно с 1620 года, когда первый корабль «Mayflower» с английскими эмигрантами пристал к берегам Северной Америки на месте современного штата Массачусетс [1].

Американский вариант английского языка явился результатом слияния языка британских переселенцев с языками местных индейских племен и колонистов других национальностей, массово переселяющихся в Америку из Европы в 17–18 вв. В Америке все эти люди оказались в непростой ситуации – им нужно было осваивать земли, строить дома, налаживать производство и привыкать к новым природным и социально-экономическим условиям [2]. Им был необходим общедоступный язык общения, который бы консолидировал представителей разных национальностей на их новой родине. Именно поэтому при формировании американского варианта английского языка был заложен главный принцип – упрощение языка [3].

К моменту начала освоения Нового света британский английский ещё не имел общепринятого литературного стандарта. Влиятельный словарь английского языка Самюэля Джонса был впервые опубликован 15 апреля 1755 года, т.е. 135 лет спустя появления первых британских колонистов на американском континенте. Естественно, литературная норма языка на американском материке не могла появиться сразу, поскольку новая нация и её язык только формировались, общенациональная культура Америки ещё не сложилась. Переселенцы столкнулись с множеством проблем, связанных с освоением и обозначением новой среды обитания: их окружала другая флора и фауна, развитие исторического процесса имело свои специфические черты, другие вещи в новых

условиях становились приоритетными, в людях ценились иные качества. Язык просто не мог не впитать в себя жизненные реалии Нового света – и он быстро менялся. Не было и регулярных контактов с Великобританией, поэтому в речи колонистов сохранился целый ряд слов и форм, вышедших из употребления на Британских островах, как например, слово *the fall* – «осень».

Английский язык в Америке развивался по своим собственным законам. У исконных британских слов появлялись новые «американские» значения. Например, 'store' – в первоначальном значении – «хранилище, склад» – в Америке приобретает значение «магазин», т.к. в то время 'store' служил и для хранения и для продажи, т.е. в одном помещении был и склад и магазин [4].

Существует несколько мнений по поводу того, что следует называть американизмами. Однако большинство исследователей понимают под американизмами лексические элементы в американском английском, не употребительные в британском английском [4; 3, 5]. Например, амер. *truck* – брит. *lorry* 'грузовой автомобиль, грузовик', амер. *pants* – брит. *trousers* 'брюки, штаны', амер. *tuxedo* – брит. *dinnerjacket* 'смокинг', амер. *mail-box* – брит. *letter-box* 'почтовый ящик'.

На протяжении столетий английский язык в Америке совершенствовался и пополнялся новыми лексическими единицами. В 19 веке был создан американский стандарт литературного английского языка, в развитие которого огромный вклад внес Ной Вебстер, разработавший и сформулировавший большую часть американских норм фонетики, правописание и лексики. Его словарь, опубликованный в 1828 г. (через 73 года после словаря Самюэля Джонса), "An American Dictionary of the English Language" является одним из авторитетных словарей английского языка даже в наше время.

Важно отметить тот факт, что вплоть до недавнего времени в английских словарях американизмы либо вообще не приводились, либо оценивались как отклонение от нормы. Однако в последнее время ситуация изменилась. В частности, существование американского стандарта наконец-то признано даже словарями Оксфорда, в том числе словарем А. С. Хорнби «Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English» [6].

Итак, американский вариант появляется как в некотором роде оппозиция британскому варианту со своими лексическими, грамматическими, орфографическими и фонетическими различиями, что, впрочем, не мешает американцам и англичанам отлично понимать друг друга. Отношение носителей английского языка к этому явлению неоднозначно: одни считают, что английский язык развивается, другие (чаще люди старшего поколения) считают, что он деградирует.

Например, известный Британский журналист Мэтью Энгел считает, что некоторые американизмы представляют угрозу самобытности английского языка. По его мнению, нужно предотвратить бессмысленное и даже уродливое употребление американизмов вместо их равноценных английских эквивалентов в британских СМИ и их проникновение в повседневную речь англичан. По словам Энгеля, в британских изданиях и на телевидении все чаще используются *rookie* (амер.) вместо *newcomer* (брит. новичок), *elevator* (амер.) вместо *lift* (брит. лифт), *wrench* (амер.) вместо *spanner* (брит. гаечный ключ) и т.д.

В то же время журналист ратует за живой, развивающийся с течением времени английский язык. Вероятно, поэтому употребление англичанами слов *apartment* (амер.) вместо *flat* (брит. квартира) и *freight train* (амер.) вместо *goods train* (брит. товарный поезд) не кажется ему таким уж неуместным [6].

Американский вариант английского языка ярко демонстрирует наличие национальных особенностей как на уровне слов, так и словосочетаний:

- **названия растений и животных, природных явлений и ландшафтов североамериканского континента:** *moose* – североамериканский лось; *raccoon* – енот; *woodchuck* – лесной сурок, *coyote* – луговой волк, койот, *pumpkin* – тыква, *persimmon* – хурма, *prairie* – прерия, степь, *tornado* – смерч, торнадо;
- **названия различных явлений, связанных с бытом индейцев:** *moccasins* – мокасины (традиционная обувь индейцев Северной Америки, сшитая из кожи), *wigwam* – вигвам (жилище индейцев Северной Америки в виде конусообразной хижины);
- **названия различных явлений, связанных с государственным и политическим строем США, а также бытом американцев:** *dixiecrat* – демократ из южного штата; ‘*G-man*’ – вооруженный агент ФБР).
- **слова и устойчивые словосочетания, возникших в период «золотой лихорадки» (goldrush):** *forty-niner* – золотоискатель, прибывший в Калифорнию во время «золотой лихорадки» 1849 г.; *badman* – разбойник, угонявший чужой скот, *prairie schooner* – фургон переселенцев);
- **идиомы:**  
*dime a dozen* – распространенный, популярный,  
*New York minute* – очень ‘быстро / мгновенно’,  
*feel like a million dollars* – быть на высоте, прекрасно себя чувствовать,  
*‘I heard it straight from the horse mouth’* (я услышал это прямо изо рта лошади) – я узнал это из достоверных источников

*It knocked my socks off!* – я обалдел!

*I smell a rat* – я чую неладное

– **Сленг:**

*Dawg* – одно из тех слов, которыми можно называть своего, чтобы показать ему свою привязанность;

*Homie* – друг, брат, братан;

*Wasted* – находящийся в сильном опьянении (алкогольном или наркотическом);

*Stunner* – красавица; красавец;

*Bublin brook* – сплетник, сплетница, доносчик, «стукающий» на Вас боссу;

*Bananas oil* – «лапша», которую вешают на уши, когда нагло льстят или наговаривают.

– **Понятия, обозначаемые разными терминами и выражениями**, а также слова, имеющие либо стилистические отличия, либо отличные по сочетаемости и частотности употребления.

БРИТАНСКИЙ	АМЕРИКАНСКИЙ	ЗНАЧЕНИЕ
flat	apartment	квартира
lift	elevator	лифт
to hire	to rent	арендовать
pavement	sidewalk	тротуар
ground floor	first floor	первый этаж

Слова *flat* и *lift* имеют в английском огромное количество прочих значений в виде разных частей речи. Очевидно, для большей ясности американцы стали называть квартиру и лифт другими словами. Глагол *to hire* обозначает в американском варианте ‘нанимать на работу’. Разумеется, это не лучший эквивалент для значения ‘арендовать, брать в прокат’, поэтому это значение было почти забыто в Америке. Остальные примеры говорят сами за себя.

Таким образом, хотя американский английский и британский английский являются вариантами одного и того же языка, между ними существуют различия, о которых нужно помнить для успешной коммуникации с носителями языка. Американизмы прочно вошли в английский язык и используются повсеместно. Они активно употребляются не только в разговорной речи британцев, но также и в литературе, публицистике, техническом и научном языке. Отличие в языковой системе, в том числе и в словарном составе, жителей Британии и США должно и непременно будет сохраняться, также как и различия в менталитете, образе жизни, традициях, обычаях, мировоззрении. Каждая страна имеет право на свою самобытность.

---

## Литература

1. Аракин, В. Д. История английского языка: учеб. пособие / В. Д. Аракин. – 2-е изд. – Москва : Физматлит, 2003. – 272 с.
2. Швейцер, А. Д. Социальная дифференциация английского языка в США / А. Д. Швейцер. – Москва : Академия, 1982. – С. 46–49.
3. Томахин, Г. Д. Америка через американизмы / Г. Д. Томахин. – Москва : Высшая школа, 1982. – 256 с.
4. Швейцер, А. Д. Очерк современного английского языка в США / А. Д. Швейцер. – Москва : Высшая школа, 1963. – 216 с.
5. Панькин, В. М. Языковые контакты / В. М. Панькин, А. В Филиппов // Краткий словарь. – 2-е изд. – Москва : ФЛИНТА, 2011. – 160 с.
6. Ван-Юшу, А. С. Американизмы в английском языке // А. С. Ван-Юшу, Г. В. Хизовец // Язык и социальная динамика. – 2013. – № 13–2. – С. 14–1.

# АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКИ: ЯЗЫКИ КОРЕННЫХ НАРОДОВ СИБИРИ

---

УДК 811.51  
ГРНТИ 801.8; 398

## ТОПОНИМИЯ СЕЛЬКУПСКОГО ФОЛЬКЛОРА (НА МАТЕРИАЛЕ ПУТЕШЕСТВИЯ ШАМАНА ПО МИРАМ)

## TOPONYMY OF SELKUP FOLKLORE (BASED ON SHAMAN'S WANDERINGS IN THE WORLDS)

*Терещенко Анна Васильевна*

Научный руководитель: А.А. Ким, д-р филол. наук, профессор,  
зав. каф. славянской филологии и межкультурной коммуникации

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* топонимы, прозаический фольклор, ирреальный мир, ономастика, семантика, картина мира.

*Key words:* toponyms, prose folklore, unreal world, onomastics, semantics, worldview.

*Аннотация.* В статье представлено ономастическое пространство селькупского прозаического фольклора. На основе описания путешествия шамана по мирам реконструируются важные точки ландшафтной оболочки земли. Детальный анализ топонимов в селькупском фольклоре позволяет реконструировать фрагмент картины мира древнего этноса.

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и правительства Томской области в рамках научного проекта № 17-14-70007-ОГН.*

В данной статье рассматривается семантика и особенности функционирования топонимов в селькупском фольклоре. Традиционно *топонимами* называются имена собственные, обозначающие названия географических объектов (континентов, стран, областей, городов, улиц, природных объектов, садов, океанов, морей, рек, озер и т.д.).

Автор статьи предлагает более широкую трактовку и интерпретацию изначального понятия «*топоним*», куда, наряду с названиями географических объектов (городов, рек, озер, морей), включены названия

частей ландшафтной оболочки земной поверхности, наименования дорог (путей, маршрутов и препятствий, на которые разделены данные маршруты), названия жилищ людей и мест обитания сверхъестественных существ.

Подобная концепция видится вполне оправданной, поскольку в докладе речь идет о фольклорных топонимах, которые, в подавляющем большинстве случаев, представляют собой *географические объекты* (например, вехи на пути селькупского шамана, дороги духов, моря мертвых) *вымышленного мира* и не должны совпадать с реально существующими географическими объектами.

Материалом настоящего исследования послужили рисунки и акварели селькупов, иллюстрирующие представления шаманов о мире и населяющих его духах [1, с. 14]. Безусловно, данные рисунки заслуживают научного интереса, поскольку содержат немало лингвистически ценной информации об ономастическом пространстве селькупского фольклора. Кроме того, интерпретация топонимов, изображенных на данных рисунках и акварелях, позволяет реконструировать фрагмент картины мира селькупского этноса.

Иллюстрации выполнены селькупам Николаем Кусаминым (18 лет) и Лукой Кагалевым (19 лет) из с. Янов Стан (Туруханский район Красноярского края, на границе с Красноселькупским районом Ямало-ненецкого автономного округа). Рисунки выполнены в 1925–1928 гг. для архива Г.Н. и Е.Д. Прокофьевых, на настоящий момент хранятся в Музее антропологии и этнографии им. Петра Великого (коллекция № 6361).

На рисунках отчетливо представлено деление на земной, надземный и подземный миры.

Рассматривая топонимическое пространство миров (земного, подземного и надземного), следует прежде всего подчеркнуть, что далеко не каждый мир представлен на рисунках подробно и детально. Больше внимание при создании рисунков (в дальнейшем, при их описании) селькупы уделяли подземному и надземному мирам.

Топонимические объекты земного мира изображены схематично, что объяснялось селькупам тем, что «...каждый человек видит и знает то, что есть на земле. Каждому знаком чум, дорога, ведущая к чуму. Мир подземный и мир над землей мы увидеть не можем, поэтому нужно показать его устройство на рисунках» [2].

Среди топонимов, встречающихся в земном мире, выделим следующие: жилища селькупов, чум шамана (*мат*). На рисунках имеется изображение двух рек, в честь которых названы фратрии селькупов (*Кассыль кы* – Кедровкина река, *Лимпыль кы* – Орловая река). Интересным является тот факт, что детально прорисована только *Кассыль кы*, а *Лимпыль кы* лишь намечена. Вероятно, автор рисунка принадлежал

к *Кассыль пелак тамтыр* (роду Кедровки) и считал себя вправе говорить только о своей мифологии. О *Кассыль кы* говорится «на *Кассыль кы* семь песков, много мелей, плесов. На каждом плесе свои караульщики». Число семь фигурирует не случайно – основной счет селькупов был семеричным, самостоятельные имена числительные имелись до семи включительно. Реки *Кассыль кы* и *Лимпыль кы* имеют общий исток – *йянэн* (*верх реки*) [3, с. 206].

Согласно селькупской мифологии, все люди могут ходить по наземным дорогам (*вэтты*), но шаман идет по своей собственной дороге, тропинке (*сарпы*). Кроме того, встречается и другое название шаманской дороги *йй* (*змея*). В результате метонимического переноса (путь шамана такой же извилистый, как и передвижения змеи) мы получаем отчетливое представление о том, насколько непрост ритуал шамана при лечении больного.

У селькупов небесный мир ассоциировался с местом, где жило верховное божество Нум и его сын Ия. Небо изображалось в виде кругов, чашей опрокинутых над плоской землей. В селькупском фольклоре имеют место и названия галактик, которые также находились в надземном мире.

Перечислим основные топонимы надземного мира: комсонимы (*Интольчиль вэтты* (*Ия лыжный путь*), *Ит тотпыль вэтты* (*Ия на лыжах пройденный путь*). Отсюда следует сделать вывод, что *Млечный путь* в представлении селькупов – это следы ног Ия, который в мороз прошел босиком по всему небу, дошел до его края (где закатывается солнце) и там умер [4].

Интересную и лингвистически значимую информацию представляет топоним *нут тичи* (щель, ущелье, теснина неба). Именно с *нут тичи* начинается путь шамана во время камлания. Проходя через *нут тичи*, шаман оказывался в первом кругу неба. Само значение «теснина неба» (любой чрезвычайно узкий проход) подсказывает, что лишь душа шамана, но не его физическое тело, может проникнуть в это ущелье.

Структура неба не ограничивается первым кругом, всего выделяется семь небес. Населено только первое небо (жилища Нума (*Нумыт мат*) и Ия (*Ит Мат*), второе, третье и все последующие небеса не населены. Шаман по своей дороге *сарпы* (в некоторых описаниях, *йй*) может дойти только до первого неба, где имеется вход *нут тичи*. Далее, по лестнице (древу) он поднимается до второго круга неба.

В зависимости от того, насколько близко к земной поверхности расположены круги неба, каждый из них имеет собственное название: *нуш шуньчи* (неба мездра, мездра первого неба, первое нутро неба), *шит-тымталыль нуш* (второе нутро неба). В основе данных названий вновь лежит метонимический перенос: мездра «изнанка, изнаночная сторона

выделанной кожи или шкуры» – *нуш шуньчи* (неба мездра, мездра первого неба, первое нутро неба).

Подземный мир представлен очень разнообразно, поскольку, для того чтобы вылечить больного, селькупский шаман совершал путешествие к *Илынта/Илынтыль коты имыля* (жизненная старуха, живущая старуха-бабушка – важнейший персонаж селькупской мифологии. Она «дает новорожденному люльку, шаману – облачение, умершему – гроб») [4].

К основным топонимам подземного мира следует отнести: значительное количество гидронимов и их разновидностей, что вполне объяснимо, ведь селькупский шаман плывет по реке, чтобы оставить душу больного (*чорыль утыль кумыт* – «море с кровавой водой»). Селькупы объясняют цвет моря тем, что берега и дно в нем состоят из «красной земли»; *латтарыль море* – «море мертвых», расположено на севере).

В подземном мире встречается и название болота – гелоним (*чакы* – «семиямное болото»). Ранее было упомянуто, что путь шамана во время камлания начинается с *нут тичи* (щель, ущелье, теснина неба). В подземном мире находится конечная точка путешествия шамана – *онты чельнгытыль лозыль мат*, где шаман оставляет душу больного. Таким образом, путь шамана в селькупском фольклоре построен как по своеобразному «навигатору», где указаны как начало (*нут тичи*), так и конец пути (*онты чельнгытыль лозыль мат*).

Древо, стоящее в верхнем течении шаманских рек, выросшее из земли и кроной касающееся неба, связывает воедино земной, надземный и подземный миры. Корни дерева уходят глубоко под землю. По этому дереву шаман поднимается на небо, к верховному божеству *Нуму*.

В селькупском фольклоре встречаются следующие названия дерева: *нут чельнгытыль чельнтыль лампыль лозыль по* («богом, небом рожденное, солнечное, с поплавками дерево»); *шуньчипыль пумыль по* («дерево с дуплом, пустое внутри»); *сельчи контыль по* («семикорневое дерево»).

Трансформация образа дерева как связующего звена заметна в более поздних рисунках, где встречается лестница или дорога. Фольклорный сюжет о камлании шамана претерпевал изменения, что привело к подмене термина *по* (дерево) на слово *вэты* (дорога) [5, с. 112].

Таким образом, деление пространства на земной, надземный и подземный миры базируется на мифологических представлениях селькупов о мире. Более детальное описание получили надземный и подземный миры, в то время как в земном мире представлены базовые пространственные вехи (чум, дорога, река, озеро). Путешествие шамана во время камлания выстроено подробно, с указанием как начала, так и конца маршрута.

Анализ семантики географических названий позволяет сделать ряд выводов о пространственном расположении топонимов (*латтарыль кэтты* – «город мертвых», относится к подземному миру); о форме, структуре, рельефных особенностях земной поверхности (*нуш шуньчи* – неба мездра, мездра первого неба, первое нутро неба); об обитателях местности (*лозын ылынталь мат* – дом духов, дом злых духов, *сельчи коль панышь ымыля* – жилище семикосой бабушки духов, *сельчи шу мат* – дом змей).

Различные особи животного мира (змеи, пауки) помогают шаману в путешествии, в то время как заимствованный фольклорный персонаж (русский купец) – препятствует.

Анализ фольклорных топонимов позволяет понять: как шаман, так и его помощники, населяют строго отведенные им территории (части пространства), путешествуют и передвигаются по разным дорогам (тропинка шамана – *сарны*, дорога для людей – *вэтты*).

Несмотря на то, что фольклорный сюжет о путешествии шамана может претерпевать некоторые изменения при передачи от поколения к поколению, базисные категории пространства (земной, надземный, подземный миры) и географические объекты в них (реки, моря, горы, дороги) остаются неизменными.

---

### Литература

1. Кузьмина, Е. Н. Сибирский фольклор: материалы и исследования / Е. Н. Кузьмина. – Санкт-Петербург : Изд-во Европейского дома, 2005. – 299 с.
2. Селькупские сказки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.skazk.ru/catalog/selkupskie-skazki/> (дата обращения : 18.04.2018).
3. Тучкова, Н. А. Фольклорные тексты с героем Итя в собрании А.И. Кузьминой / Н. А. Тучкова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2013. – Вып. 2 (130). – С. 205–208.
4. Фольклор народов Сибири [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bsk.nios.ru/enciklodediya/folklor-narodov-sibiri> (дата обращения : 19.04.2018).
5. Хелимский, Е. А. Самодийская мифология / Е. А. Хелимский. – Москва : Изд-во «Мифы народов мира», 1982. – 228 с.

# ВОПРОСЫ ТЕОРИИ ЯЗЫКА И ПЕРЕВОДА

---

УДК 81-26  
ГРНТИ 16.31.02

## ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ОБРАЩЕНИЙ ВО ФРАНЦУЗСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ GENDER PECULIARITIES OF TERMS OF ADDRESS USAGE IN FRENCH AND RUSSIAN LANGUAGES

*Быкова Анна Александровна*

Научный руководитель: Н.В. Полякова, канд. филол. наук,  
доцент, зав. каф. перевода и переводоведения

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* общение, гендер, обращение, русский и французский языки.

*Key words:* communication, gender, terms of address, types of address, the Russian and French languages.

*Аннотация.* В данной статье рассматриваются особенности русских и французских обращений в гендерном аспекте. Даются определения понятиям «обращение», «гендер», описываются основные функции обращения в процессе речевой коммуникации. Выявляются сходства и различия в употреблении обращений в русской и французской речевых культурах.

В процессе общения люди получают знания, адаптируются в обществе, развивают личностные качества и т. д. Исходя из этого, можно сделать вывод, что общение является неотъемлемой частью жизни каждого человека. Одним из важных и необходимых маркеров общения является **обращение**. Обращение – это грамматически независимый и интонационно обособленный компонент предложения или более сложного синтаксического целого, обозначающий лицо или предмет, которому адресована речь [1, с. 20].

Обращениями в речи могут выступать имена собственные, названия лиц по степени родства, званию, положению в обществе, по профессии, роду деятельности, должности, по национальному или возрастному признаку, по взаимоотношениям между людьми. В форме обращений могут употребляться названия и клички животных, названия предметов или явлений неживой природы [2].

В устной и письменной речи обращение выполняет следующие функции: номинативную (называние того, кому направлена речь), побудительную (привлечение внимания собеседника), оценочную (оценка адресата и выражение своего отношения к данному лицу), перлокутивную (влияние на адресата для достижения цели), персонифицирующую (выделение адресата среди других участников общения), дейктическую (определение ролей участников речевого акта), этическую (выражение вежливости), эмотивную (выражение отношения говорящего к тому лицу, к которому он обращается) и регулятивную (регулирование отношений между коммуникантами) [3, с. 119].

Поскольку в настоящее время в обществе наблюдаются различные социальные и психологические изменения, связанные с поведением и ролями мужчин и женщин в социуме, наибольший интерес представляет изучение обращения в гендерном аспекте.

Под понятием «гендер» понимают особый набор национально-культурных характеристик, определяющих нормы поведения и позиции, ассоциирующиеся в обществе с мужчинами и женщинами. Гендер определяет поведение человека в обществе и восприятие этого поведения другими членами социума. Каждый человек является носителем своего гендера. В языке гендерные особенности отражаются в номинативной системе, лексиконе, синтаксисе, категории рода и других системах [4, с. 127].

Данная статья посвящена изучению гендерных особенностей речевого поведения общающихся в России и Франции, а также исследованию национально-специфических черт в реализации гендерных отношений в обращениях русских и французов.

Французский язык раскрывает языковую картину мира в первую очередь с мужской точки зрения, т. к. многие слова и понятия в этом языке изначально имеют форму мужского рода. Однако категория рода во французской речевой культуре имеет развитую систему и отражает различные вариации в процессе коммуникации. Для обозначения женского рода у обращений, выраженных именами существительными и прилагательными, используется широкий спектр окончаний. Например, в таких ласковых обращениях к женщине, как *ma chérie*, *petite fille*, *ma petite dame*, *la petite demoiselle du cinquième*, употребляются окончания *-e* и *-elle*. Также существительные и прилагательные имеют при себе притяжательные местоимения женского рода, придающие обращениям большую эмоциональность: *ma chérie*, *ma petite dame*.

В основу титулов *monsieur* и *madame*, употребляющихся в речи в качестве обращений к знакомым и незнакомым людям, заложены гендерные различия. Титул *monsieur* используется только по отношению к молодым людям и взрослым мужчинам. Посредством вокатива *madame*

можно обращаться к замужним, незамужним, разведённым и вдовствующим женщинам. Данные титулы-обращения употребляются как самостоятельно, так и в сочетании с фамилией. Важно отметить, что при обращении к незнакомому мужчине или незнакомой женщине адресант практически всегда применяет какой-либо из представленных титулов в зависимости от пола и возраста адресата. В том случае, если адресант мало знаком с адресатом, используется формула «титул + фамилия». Например:

*A mourir de rire, monsieur Reynal.*

*Qu'est ce qu'elle a fait de bon, aujourd'hui, madame Suzanne?*

Стоит отметить, что обращение *mademoiselle*, называющее молодую незамужнюю девушку, запрещено использовать в официальных документах и официально-деловом стиле речи с 2012 года. Данный факт обусловлен тем, что сторонники феминистского движения во Франции полагают, что обращение *mademoiselle* раскрывает семейное положение женщины. Более того, если мужчина употребляет данное обращение в речи по отношению к девушке, он таким образом делает ей комплимент и подчёркивает, что она свободная и привлекательная, что является оскорбительным для женщины. Вместо обращения *mademoiselle* в настоящее время употребляют обращение *madam*, которое является аналогом обращения к мужчинам *monsieur*. Однако использование обращения *mademoiselle* в частных беседах считается допустимым. Например:

*Et quel est le mot qui veut dire cela, mademoiselle Clavel?*

Во французском речевом этикете наблюдается процесс наделения женщин мужскими качествами, т. к. к женщинам обращаются посредством слов в форме мужского рода. Например:

*Mon chaton, comment ça va?*

*Bah, mon vieux, je ne sais pas comment sera le nouveau.*

*Mon petit chat, je t'aime.*

Все представленные обращения имеют форму женского рода: *mon chaton – ma chatonne, mon vieux – ma vieille branche, mon petit chat – ma petite chatte*. Посредством обращений в форме мужского рода подчеркиваются сила характера, самостоятельность женщин.

Ласковые обращения чаще используют женщины – как по отношению к другим женщинам, так и по отношению к мужчинам. Таким образом они показывают свою любовь и проявляют тёплые чувства к собеседнику. В качестве ласковых обращений часто используются зоонимы, абстрактные существительные и прилагательные (*ma chaton, mon petit chat, mon petit amour, le bébé, chérie/chéri*).

Мужчины и молодые люди в большей степени, чем женщины и девушки, склонны к употреблению в речи оскорбительных обращений,

таких как *putain, grosse pute, Amélie-mélo, crétin*. Данный факт свидетельствует о том, что мужчины по сравнению с женщинами менее сдержанны и тактичны. Большинство оскорбительных обращений мужчины используют по отношению к женщинам (*putain, grosse pute, Amélie-mélo*), что показывает неуважительное отношение к ним.

В русской речевой культуре при обращении к незнакомым людям женщины стараются не использовать какое-либо обращение. Привлечение внимания слушающего достигается путём употребления в речи таких этикетных фраз, как «*Извините...*», «*Не могли бы вы...*», «*Подскажите, пожалуйста...*» и др. Мужчины, напротив, подчёркивают статус женщины посредством использования обращений *девушка, бабуля* и др. Данные обращения раскрывают семейное положение женщин и их возраст. В русском языке, в отличие от французского, мужчины и женщины реже употребляют обращения-тителы, стараются заменять их этикетными фразами без применения конкретных наименований.

В процессе коммуникации женщины чаще используют ласковые обращения и обращения в уменьшительно-ласкательной форме (*мамочка, Дианочка, сестрёнка, доченька, дорогой*). Посредством данных обращений женщины и девушки проявляют такие качества, как доброта, мягкость и нежность.

Мужчины чаще употребляют оскорбительные и язвительные обращения как по отношению к женщинам, так и по отношению к мужчинам (*дура, девочка моя, овца, идиот*). Так же как и во французской речевой культуре, подобное поведение демонстрирует неуравновешенность и распушенность мужчин. В предложении «*Девочка моя, когда станешь врачом, тогда и будешь умничать*» мужчина обращается к своей коллеге (ниже должностью) посредством вокатива *девочка моя*, который предполагает более низкое положение женщины, чем у мужчины. Подобным образом проявляются неуважение и попытка показать своё превосходство.

К знакомым и подругам женщины зачастую обращаются по имени, например:

***Катя***, да ты не волнуйся, там всё элементарно.

Мужчины к своим друзьям, так же как и женщины, обращаются по имени, однако часто встречаются такие обращения, как *брат, дружище* и др. Например:

***Брат***, если тебе что-то будет нужно, я всегда помогу.

***Спасибо, дружище.***

Данные обращения показывают приятельские отношения между собеседниками. Более того, обращение *брат* указывает на то, что мужчины связаны между собой определёнными отношениями и событиями, которые случились в прошлом, сблизившими их до родственных отношений. У женщин таких близких отношений выявлено не было.

Таким образом, можно сказать, что обращение в русском и французском языках отличается гендерными особенностями. Во французском языке наблюдается процесс феминизации обращений, т. е. некоторые обращения мужского рода употребляются по отношению к женщинам. Использование формы *mademoiselle* по отношению к незамужней девушке в настоящее время запрещено и допустимо только в личных разговорах по желанию общающихся. В отличие от французской речевой культуры в русской доминирующие позиции занимает мужская точка зрения, процесс феминизации отсутствует. Обращения, которые используют мужчины по отношению к женщинам/девушкам, ярко выражают отношение мужчин к ним, а также раскрывают такие характеристики, как возраст, семейное положение и др.

Итак, обращение является важным элементом процесса коммуникации, отличающимся гендерными особенностями, которые выражают отношение и эмоции говорящего к партнёру, а также показывают социальную ситуацию в обществе в определённый период времени.

### **Литература**

1. Балакай, А. Г. Русский речевой этикет и принципы его лексикографического описания: автореф. дисс. ... д. филол. наук: 10.02.01 / Балакай Анатолий Георгиевич. – Новокузнецк, 2002. – 228 с.
2. Обращение [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://tapemark.narod.ru/les/340f.html> (дата обращения: 02.06.2017).
3. Сейтжанов, Ж. Е. О статусе, формах и функциях обращения / Ж. Е. Сейтжанов // Вестник Челябинского государственного университета. – 2012. – № 17 (271). – С. 119.
4. Коногорова, А. В. Концепт «Женщина» в английской лингвокультуре / А. В. Коногорова // Вестник Бурятского государственного университета. – 2010. – С. 20.

УДК 81'25

ГРНТИ 16.31.41

## **ПЕРЕВОД ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ В. НАБОКОВА С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ ЯЗЫК (КОРПУСНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ)**

## **TRANSLATION OF PUBLICISTIC TEXTS BY V. NABOKOV FROM ENGLISH INTO RUSSIAN LANGUAGE (CORPUS-DRIVEN RESEARCH)**

*Косумова Елена Владимировна*

Научный руководитель: Е.А. Крюкова, канд. филол. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* публицистический стиль, корпусная лингвистика, В. Набоков, лексические трансформации, грамматические трансформации, комплексные трансформации.

*Key words:* journalistic style, corpus linguistics, V. Nabokov, lexical transformations, grammatical transformations, complex transformations.

*Аннотация.* В данной статье рассматриваются трансформации, примененные при переводе текстов публицистического стиля В. Набокова. В качестве материала исследования использованы параллельные англо-русские тексты из национального корпуса русского языка (НКРЯ).

Публицистический стиль является функциональным стилем речи, который обслуживает обширную сферу общественных взаимоотношений: общественно-политических, экономических, культурных, социальных, духовных и др. В наибольшей степени публицистический стиль можно обнаружить в газетах, а также в общественно-политических журналах [1].

Социальный характер, употребляемых языковых единиц, является одним из значительных признаков газетной речи. Выбор средств выразительности в языке публицистики, которые совмещают в себе номинативные и оценочные функции, определен необходимостью влияния на аудиторию и регулярностью, периодичностью реализации коммуникации [2, С. 34].

Одна из важнейших особенностей этого стиля – коммуникативная общезначимость, общедоступность. Она обуславливается спецификой адресата газетно-публицистической речи, ее социально-оценочным характером [2, С. 35]. В русском языке общедоступность проявляется в том, что простые предложения употребляются гораздо чаще, чем сложноподчиненные и сложносочиненные.

Наряду с обширной насыщенностью разнообразной терминологией, для публицистических текстов характерна также эмоционально-экспрессивная окраска, которая проявляется языковыми средствами, к примеру, фразеологизмами, наделенными узкой лексической и синтаксической эффективностью, однако они преобразуются в речи и объем информативности, который достигается обобщенностью, документальностью и «нейтральностью» изложения [3, С. 154].

Говоря о публицистическом стиле, также необходимо отметить высокую степень шаблонности, выражаемую в частотном использовании определенных слов и словосочетаний. Примерами таких сочетаний являются *резкая критика* или *живой отклик*. Подобные штампы – метафоричны, но их метафоричность исчезла, хотя они все еще служат для адресата условным сигналом и образуют общий повышенный эмоциональный фон, при этом, не препятствующий восприятию когнитивной стороны информации [1].

Стоит отметить, что публицистический стиль широко распространен в устной, письменной и телевизионной формах. Устанавливаясь в

общественной жизни каждого человека, публицистика глубоко проникает в современный социум – и тенденция эта только со временем возрастает [3, С. 152].

Немаловажная особенность этого стиля заключается в необходимости донесения, часто завуалированной информации текста при помощи средств эквивалентных метафор и фразеологизмов, по тому как, пословный перевод, может стать причиной искажения написанного [1].

Данное исследование проводится на материале Национального корпуса русского языка. Для его проведения был создан подкорпус публицистических текстов В. Набокова, включающий в себя 11 источников.

При переводе на русский язык английских текстов газетно-публицистического стиля преобладает явление – **членение предложения при переводе**, когда одному предложению оригинального текста соответствуют два или более в тексте перевода [4]. Данный вид переводческой трансформации наблюдается в работах В. Набокова (см. примеры 1–3).

1. *He was almost forty-three years old – a reasonably ripe age for him, considering the ridiculously short span of life generally allotted to other great Russian writers of his miraculous generation* [Vladimir Nabokov. Nikolai Gogol (1944), НКРЯ]. ‘Он не дожил до сорока трех лет. Однако, если вспомнить, какая до смешного короткая жизнь была уделом других великих русских писателей того поразительного поколения, это был весьма зрелый возраст’.

2. *He had groaned and cried and weakly struggled while his wretched body (you could feel the spine through the stomach) was carried to the deep wooden bath: he shivered as he lay naked in bed and kept pleading to have the leeches removed: they were dangling from his nose and getting into his mouth (lift them, keep them away, he pleaded) and he tried to sweep them off so that his hands had to be held by stout Auvert's (or Hauvers's) hefty assistant* [Vladimir Nabokov. Nikolai Gogol (1944), НКРЯ]. ‘Больной стонал, плакал, беспомощно сопротивлялся, когда его иссохшее тело (можно было через живот прощупать позвоночник) тащили в глубокую деревянную бадью. Он дрожал, лежа голый в кровати, и просил, чтобы сняли пиявок, – они свисали у него с носа и попадали в рот. Снимите, уберите! – стонал он, судорожно силясь их смахнуть, так что за руки его пришлось держать здоровенному помощнику тучного Овера’.

3. *The notion of symbol itself has always been abhorrent to me, and I never tire of retelling how I once failed a student – the dupe, alas, of an earlier teacher – for writing that Jane Austen describes leaves as "green" because Fanny is hopeful, and "green" is the color of hope* [Vladimir Nabokov. Rowe's symbols (1971), НКРЯ]. ‘Само понятие символа всегда вызывало у меня отвращение, и я не устану повторять, как однажды провалил студентку – простодушную жертву. Она, увы, была обманута моим

предшественником, и писала, что Джейн Остин называет листья "зелеными" потому, что Фанни полна надежд, а зеленый – это цвет надежды’.

И английским и русским газетно-информационным материалам свойственно включение **элементов разговорного стиля**. Однако, в англоязычных текстах такие элементы используются свободнее, они носят фамильярный, а то и жаргонный характер. Исходя из этого переводчику часто приходится применять нормированную лексику, заменяя жаргонно-фамильярные слова и обороты более нейтральными [4]. В публицистических переводах самого В. Набокова такая тенденция не обнаружена. Видимо, писатель, являясь автором своих же переводов, придерживается англоязычной публицистической традиции и использует практически буквальный перевод, как в примерах 4, 5.

4. *One may wonder if it was worth Mr. Rowe's time to exhibit erotic bits picked out of *Lolita* and *Ada* hope* [Vladimir Nabokov. *Rowe's symbols* (1971), НКРЯ]. ‘Можно только поражаться, с каким усердием, не жалея времени, м-р Роу выискивал все эротические пассажи в "Лолите" и "Аде"’.

5. *Who the hell cares, as Mr. Rowe wants us to care, that there is, according to his italics, a "man" in the sentence about a homosexual Swede who "had embarrassing manners", and another "man" in "manipulate" (passim)? "Wickedly folded moth" suggests "wick" to Mr. Rowe, and "wick," as we Freudians know, is the Male Organ hope* [Vladimir Nabokov. *Rowe's symbols* (1971), НКРЯ]. ‘Ну кого, скажите на милость, может поразить тонкое наблюдение м-ра Роу, что, если верить его курсиву, в слове /manners/ – в предложении о шведском гомосексуалисте с вызывающими – и в слове /manipulate/ (далее) обнаруживается нечто мужское (/man/)? Из моего "фитилькового мотылька" (wickedly folded moth) м-р Роу извлекает "фитиль" (wick), который, как мы, фрейдисты, знаем, обозначает мужской половой орган’.

При анализе языкового материала были также обнаружены и другие **грамматические трансформации**, например встречаются многочисленные примеры **замены частей речи** (см. примеры 6–10):

6. *What I object to is Mr. Rowe's manipulating hope* [Vladimir Nabokov. *Rowe's symbols* (1971), НКРЯ]. ‘Возражаю я исключительно против того, как м-р Роу воистину "манипулирует"’. В этом примере существительное *manipulating* было переведено глаголом в настоящем времени.

7. *...I never tire of retelling* [Vladimir Nabokov. *Conclusive Evidence* (1946–1950), НКРЯ]. ‘И я не устану повторять’ – аналогично с примером, описанным выше, в этом, существительное было заменено глаголом.

8. *The symbolism racket in schools attracts computerized minds* [Vladimir Nabokov. *Anniversary notes* (1970), НКРЯ]. ‘Жульническое бряцание символами привлекательно для окомпьюченных университетских

студентов'. В этом примере автор заменил глагол *to attract* 'привлекать' наречием 'привлекательно'.

9. *The purpose of the present review is not to answer a critic but to ask him to remove his belongings* [Vladimir Nabokov. *Speak, memory* (1954–1966), НКРЯ]. 'Цель этой статьи – не ответ критику, а скромная просьба сменить объект исследования'. В этом примере глаголы *to answer* 'ответить' и *to ask* 'спросить' были заменены на существительные: ответ и просьба соответственно.

10. *I have no great quarrel with the first two, entitled "A Touch of Russian"* [Vladimir Nabokov. *Nikolai Gogol* (1944), НКРЯ]. 'Не имея особых возражений против первых двух, озаглавленных соответственно "Немного о русском языке"'. В данном примере существительное *a touch* 'прикосновение' было заменено наречием.

Также было замечено **изменение порядка слов** (см. предложение 11).

11. *...will continue to flutter the pulses of his readers for some time hope* [Vladimir Nabokov. *Rowe's symbols* (1971), НКРЯ]. '...еще какое-то время будет вызывать учащение пульса у своих читателей'[6].

Необходимо отметить наличие комплексных **лексико-грамматических трансформаций**, обнаруженных в публицистических переводах В. Набокова. К примеру, **экспликация** (дословный перевод) (см. пример 12):

12. *"I" stands for "eye," and "eye" stands for the Female Organ* [Vladimir Nabokov. *Translator's Foreword [To A Hero of our Time]* (1958), НКРЯ]. "Я" (I), которое произносится одинаково со словом "глаз" (eye), его же и заменяет, а "глаз", в свою очередь, символизирует женские половые органы'. Если бы автором был использован, к примеру, прием дословного перевода, русскоязычный читатель не понял бы о чем идет речь. Поэтому, чтобы объяснить смысл предложения, удачно, на наш взгляд, был использован описательный прием, который в полной мере раскрыл суть высказывания. Также был обнаружен **антонимический перевод** (см. примеры 13, 14):

13. *...partially by means of the mechanisms revealed below* [Vladimir Nabokov. *Translator's Foreword [To A Hero of our Time]* (1958), НКРЯ]. '...не без помощи приемов, которые будут описаны ниже'.

14. *I do not think, however, that his French is sufficient for such feasts...* [Vladimir Nabokov. *Rowe's symbols* (1971), НКРЯ]. 'Думаю, однако, что он не настолько силен во французском...'

Из существующих по Комисарову шести приемов перевода, в переводах публицистических текстов В. Набокова встречаются три.

Прием **конкретизации** (см. примеры 15, 16):

15. *"It appears," says Mr. Rowe...* [Vladimir Nabokov. *Rowe's symbols* (1971), НКРЯ]. '"Похоже на то, – утверждает м-р Роу...'. Глагол *to say*,

имея первое и основное значение ‘говорить’, был переведен автором как ‘утверждать’, чтобы конкретизировать степень уверенности.

16. *The sound of a bath being filled...* [Vladimir Nabokov. *Rowe's symbols* (1971), НКРЯ]. ‘шум наполняемой ванны...’. Первое значение слова *sound* – ‘звук’. В данном контексте этот перевод был бы не уместен, потому как мы не можем представить себе звук наполняемой ванны – мы представляем шум – поэтому оригинальное слово было конкретизировано более ярким, подходящим значением.

Прием **добавления** (см. пример 17):

17. *"It appears," says Mr. Rowe in his Introduction...* [Vladimir Nabokov. *Rowe's symbols* (1971), НКРЯ]. “Похоже на то, – утверждает м-р Роу в предисловии к своей книге...”. В данном примере прием добавления был выполнен для пояснения к чему конкретно было написано предисловие.

Прием **опущения** (см. пример 18):

18. *Sentence exists as a discrete organism, with its own imagery, its own invocations, its own bloom* [Vladimir Nabokov. *Translator's Foreword [To A Hero of our Time]* (1958), НКРЯ]. ‘Предложение существует как самостоятельный организм со своей собственной образностью, своими чарами, своим цветением. Английский язык характеризуется использованием большого количества повторений, что не является характерным для русского языка, поэтому в данном примере слово *own* в переводе опускается.

Публицистический стиль обладает отличительными особенностями, которые влияют на процесс перевода. Выше нами уже обозначена основная задача данного функционального стиля, состоящая в сообщении информации с конкретных позиций и тем самым достижении нужного воздействия. Также отмечались особенности, характеризующие газетно-публицистический стиль. Таким образом, учёт этих особенностей стал важен для проведения исследования перевода публицистических текстов В. Набокова.

В заключении необходимо отметить, что достигнуть наивысшей степени эквивалентности, а так же адекватности текста во время перевода публицистических текстов с английского языка на русский, возможно лишь при использовании переводческих трансформаций, которые обогащают текст и делают его наиболее соответствующим для предназначенной культуры.

Для публицистического стиля В. Набокова характерны общепринятые черты публицистических текстов: частотное использование форм прошедшего времени, отрицательных частиц *не* и *ни*, разговорных частиц (*ведь, вот, лишь*), распространенность простых предложений. В. Набоков, при переводе жаргонизмов, использует пословный перевод,

придерживаясь англоязычной традиции, не заменяя их нейтральными эквивалентами, как это принято в переводах публицистических текстов. При переводе автором используются как грамматические трансформации (членение предложения, грамматическая замена, изменение порядка слов), так и комплексные лексико-грамматические (экспликация, антонимический перевод), а также следующие переводческие приемы: конкретизация, прием добавления, прием опущения.

### **Литература**

1. Голуб, И. Б. Русский язык и культура речи: учеб. пособие для студ. высших уч. зав. / И. Б. Голуб. – Москва: Логос, 2003.
2. Солганик, Г. Я. Лексика газеты (функциональный аспект) / Г. Я. Солганик. – Москва: Высшая школа, 1981. – 112 с.
3. Жеребило, Т. В. Термины и понятия лингвистики. (Общее языкознание. Социолингвистика) / Т. В. Жеребило. – Назрань: ООО «Пилигрим», 2011. – 280 с.
4. Комиссаров, В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) / В. Н. Комиссаров. Москва: Высшая школа, 1990.

### **Список источников**

5. Vladimir Nabokov. Inspiration (1972), НКРЯ.
6. Vladimir Nabokov. Rowe's symbols (1971), НКРЯ.
7. Vladimir Nabokov. Anniversary notes (1970), НКРЯ.
8. Vladimir Nabokov. Speak, memory (1954–1966), НКРЯ.
9. Vladimir Nabokov. Foreword [to "The Waltz Invention"] (1965), НКРЯ.
10. Vladimir Nabokov. Introduction [to "Bend Sinister"] (1963), НКРЯ.
11. Vladimir Nabokov. Translator's Foreword [To A Hero of our Time] (1958), НКРЯ.
12. Vladimir Nabokov. On a Book Entitled Lolita (1956), НКРЯ.
13. Vladimir Nabokov. Conclusive Evidence (1946–1950), НКРЯ.
14. Vladimir Nabokov. Sartre's first try (1949), НКРЯ.
15. Vladimir Nabokov. Nikolai Gogol (1944), НКРЯ.

УДК 811.111'28

ГРНТИ 16.21.27

## **ЮРИДИЧЕСКИЙ МЕДИЦИНСКИЙ ДИСКУРС (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА)**

## **JURIDICAL MEDICAL DISCOURSE ON THE BASIS OF FRENCH**

*Матюхина Мария Викторовна*

Научный руководитель: Ф.Л. Косицкая, канд. филол. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* медицина, дискурс, медицинский дискурс, юридический медицинский дискурс, речевой жанр.

*Key words:* medicine, health, discourse, juridical medical discourse, speech genre.

*Аннотация.* Термин «дискурс» занимает ключевое положение в современной научной лингвистической парадигме. Одним из ярких представителей институционального типа дискурса является юридический дискурс, который, в свою очередь подразделяется на законодательный, адвокатский, судебный, административный, доктринальный, дискурс юридических актов и юридический дискурс в сфере медицины. Французский медицинский законодательный дискурс имеет широкий спектр речевых жанров, набор которых постоянно пополняется с развитием правовых отношений в области медицины.

Отечественная и зарубежная наука имеет множество подходов к понятию «дискурс». Полифункциональность и многогранность понятия обуславливают отсутствие точного определения данного термина. Н. Д. Арутюнова называет «дискурс» «речью, погружённой в жизнь» [1, с. 136–137]. Т. А. ван Дейк определяет «дискурс» как текст, связанный с коммуникацией в конкретной профессиональной сфере [2, с. 75].

Традиционно выделяют два типа дискурса: институциональный и персональный. Одним из ярких представителей институционального типа дискурса является юридический дискурс. Юридический дискурс, как часть институционального, представляет собой взаимодействие лиц в нормативно-правовой сфере, регулирует правовые отношения человека и общества, которые закреплены в письменной форме в специальных документах. Юридический дискурс состоит из судебного, адвокатского, административного, законодательного, доктринального, дискурса юридических актов и юридического дискурса в сфере медицины. Благодаря объекту своего исследования (здоровье) особый исследовательский интерес представляет собой юридический медицинский дискурс (далее МД) [3].

Участниками юридического МД являются государство, законодатель (например, Парламент), граждане.

В. И. Карасик предлагает компонентный анализ институционального дискурса (участники, хронотоп, цели, ценности, стратегии, тематика, разновидности и жанры, прецедентные тексты) [3, с. 134–135]. Рассмотрим юридический медицинский дискурс (далее ЮМД) по предложенной схеме.

Хронотоп, прототипное место. Определение хронотопа ЮМД сделать трудно, так как его субъектом является государство.

Целью ЮМД является урегулирование правовых отношений в области медицины с опорой на правовые нормы, а также побуждение адресата к определённым действиям.

Ценности ЮМД определяются соблюдением гражданами правовых норм закона и выражаются в его базовых концептах: «право», «закон», «нормативный акт», «медицина», «здоровье».

Стратегии ЮМД: формулирование и закрепление правовой нормы, компиляция Закона о здравоохранении, составление и выдача патента на лекарство и лицензии врача.

Тематика охватывает спектр правовых и законодательных вопросов в области медицины.

Прецедентными текстами ЮМД являются тексты законодательных сводов Древнего Востока и Древнего Рима, а также тексты первых нормативно-правовых документов.

Как и любой представитель институционального типа дискурса, юридический дискурс основан на взаимоотношениях людей, преследующих определённые цели, в рамках конкретного социального законодательного института. Юридический законодательный дискурс обладает солидной палитрой РЖ. Письменные РЖ данного типа дискурса – тексты юридической направленности: (судебные заключения, постановления, завещания, доверенности, законы, правовые документы). Юридический дискурс включает судебный, законодательный, административный, доктринальный дискурсы, дискурс юридических актов, а также юридический дискурс в области медицины. Каждый из упомянутых выше дискурсов обладает письменными и устными РЖ. Остановимся подробнее на юридическом законодательном медицинском дискурсе. Характерными признаками юридического законодательного медицинского дискурса являются терминологичность, профессионализм, научность, официальность, ёмкость, справедливость [4, с. 134–135].

Французский юридический законодательный медицинский дискурс (далее ФЮЗМД) полностью соответствует указанным характеристикам. Рассмотрим ФЮЗМД, который относится к письменному типу дискурсов, так как нормативные и правовые документы издаются в письменной форме. К речевым жанрам ФЮЗМД относятся: *code civil*, *code de la consommation*, *réglementation*, *arrêté*, *licence de médecin*, *loi de santé publique*.

С помощью схемы анализа РЖ Шмелёвой-Косицкой (коммуникативная цель, образ адресата и адресанта, диктум, фактор коммуникативного прошлого, фактор коммуникативного будущего, языковое воплощение, функциональный стиль, речевые акты, невербальные средства), рассмотрим один из РЖ французского законодательного медицинского дискурса – *Loi sur la santé publique* (Закон о здравоохранении) [5, с. 73].

1. Коммуникативная цель – осветить все области, относящиеся к оказанию медпомощи: принципы заботы о здоровье людей, организация всех уровней власти для обеспечения права людей на охрану их здоровья, структура и виды лечебных организаций, приоритетные направления, деятельность медработников и контроль, гарантии государства в области охраны здоровья.

2. Образ адресанта. Региональное агентство по здравоохранению (Agence régionale de santé (ARS)).

3. Образ адресата. Адресатом является любой гражданин Франции, обращающийся за медицинской помощью в лечебное учреждение.

4. Диктум – информация о правах граждан, обратившихся за оказанием медицинской помощи в соответствующее учреждение, обязанности медицинских работников, а также об ограничениях и запретах по отношению к адресату и к адресанту.

5. Фактор коммуникативного прошлого – социальные опросы, учёт потребностей населения, статистика, анализ.

6. Фактор коммуникативного будущего – поправки и коррективы современного закона о здравоохранении Франции, добавление новых пунктов и статей.

7. Языковое воплощение:

а) Информация содержит сведения о правах граждан, обратившихся за оказанием медицинской помощи в соответствующее учреждение, обязанности медицинских работников, а также об ограничениях и запретах по отношению к адресату и к адресанту;

б) языковые средства выражения информации.

Лексический ресурс.

- Правовые термины и слова разных частей речи (существительные, прилагательные, глаголы), относящиеся к области права: la mesure, l'autorité, le ministre, l'article, les circonstances, publique, administré, l'administration, national, l'avis, le paragraphe.
- Наиболее частотные существительные: la santé, la description, la condition, la vaccination, la maladie, la personne, la responsabilité, le droit, la notification, l'application, le règlement, le département, la médecine, le traitement, la population, l'obligation, l'ordonnance, le service, l'opération, la municipalité, la consultation, la mortalité, l'état, objectif, la naissance, la mort naissance, la compétence.
- Наиболее частотные прилагательные: précis, nécessaire, sanitaire, chimique, national, possible, publique, régional, local, différent, personnel, suivant, présent, général, certain, adéquate, optimal, professionnel, clinique, prescrit, opérationnel, épidémiologique, physique, mental, administratif, médical, social.
- Наиболее частотные глаголы: faire, devoir, demander, pouvoir, permettre, avoir, influencer, continuer, protéger, comporter, prévoir, définir, préparer, mettre, identifier, consulter, confier, examiner, obtenir, tenir, assister, prendre, donner, prévenir, indiquer.
- Частое использование лексической единицы *devoir*: «Ces paramètres doivent permettre...»; «Les agences doivent...»; «Le plan d'action régional doit comporter...»; «L'élaboration du plan doit être faite...».

### Грамматический ресурс.

- Составное глагольное сказуемое: «doit informer», «ordonner de communiquer», «permettre d'effectuer», «peut demander», «doit préciser».

### Синтаксис.

- Обилие однородных членов предложения: «...avec la Commission des normes, de l'équité, de la santé et de la sécurité du travail...»; «...la population qui spécifient les finalités recherchées, les objets de surveillance, les renseignements personnels...»; «Le ministre et les directeurs de santé publique peuvent exiger des médecins, des laboratoires médicaux, publics ou privés, des établissements de santé et de services sociaux...»; «Pour prévenir les maladies, les traumatismes et les problèmes...».
- Частое использование союза *ou*: «un ministère ou un organisme du gouvernement», «d'installation ou de réparation», «une agence ou un établissement de santé», «de son curateur ou de son mandataire», «une liste de maladies ou d'infections», «de se faire examiner ou de se soumettre au traitement approprié», «des renseignements personnels ou confidentiels».

8. Функциональный стиль – официально-деловой, подстиль законодательный.

### 9. Набор речевых актов (РА):

РА Информативы: «Le médecin doit remplir un bulletin de naissance...»; «Le programme national de santé publique doit inclure des actions pour inciter à la fluoration de l'eau...»; «...une personne peut exiger du gestionnaire opérationnel du registre de vaccination...».

### 10. Невербальные средства: разновеликие шрифты.

Итак, французский юридический медицинский дискурс представляет собой многоуровневую организацию, оснащённую колоритной палитрой речевых жанров. Мы рассмотрели французский юридический законодательный медицинский дискурс. В заключении отметим, что с развитием правовых отношений в области медицины база речевых жанров французского юридического законодательного медицинского дискурса постоянно пополняется, благодаря чему расширяется область его исследования.

## Литература

1. Арутюнова, Н. Д. Дискурс / Н. Д. Арутюнова // Большой энциклопедический словарь. Языкознание. – 1998. – С. 136–137.
2. Дейк, Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. ван Дейк. – Благовещенск : Изд-во «Благовещ. гуманитар. колледж», 2000. – 308 с.
3. Крапивкина, О. А., Непомилов, Л. А. Юридический дискурс: понятие, функции, свойства / О. А. Крапивкина, Л. А. Непомилов // Гуманитарные научные исследования. – 2014. – Выпуск 9. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://human.snauka.ru/2014/09/7855> (дата обращения : 26.04.2018).

4. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Волгоград: Изд-во «Перемена», 2002. – 477 с.
5. Борисова, Л. А. Юридический дискурс: основные характеристики / Л. А. Борисова // Язык, коммуникация и социальная среда. – 2016 г. – Выпуск 14. С. 133–151.
6. Косицкая, Ф.Л. Жанровая палитра французского парфюмерного дискурса / Ф. Л. Косицкая // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2016. – Выпуск 6 (171). С. 71–75.

УДК 81'25  
ГРНТИ 16.31.41

## **ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА ЮРИДИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ: ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

### **TRANSLATION PROBLEMS OF LEGAL TEXTS: INFORMATION TECHNOLOGY USAGE**

*Машкова Юлия Константиновна*

Научный руководитель: Е.А. Крюкова, канд. филол. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* юридическая терминология, юридические тексты, перевод юридических текстов, информационные технологии, машинный перевод.

*Key words:* legal terminology, legal texts, legal texts translation, information technologies, machine translation.

*Аннотация.* В данной статье рассматриваются основные проблемы перевода юридических текстов с помощью систем машинного перевода. В качестве материала для исследования использованы выдержки из юридических текстов, таких как: брачные контракты, справка о несудимости.

В настоящее время перевод текстов с одного языка на другой может осуществляться без участия человека, так как существует большое количество программ для машинного перевода текстов, например, такие как программы автоматического перевода Google, Yandex, Promt, платформа для автоматизации перевода SmartCat, Trados и т.д. С каждым годом инструменты машинного перевода, как живой организм, развиваются. Разработчиками создаются разные алгоритмы и решения, позволяющие максимально приблизить машинный перевод к переводу человека.

Иногда переводчику нужно в короткий срок выполнить перевод. Для этого ему могут прийти на помощь системы машинного перевода. Конечно, данные программы не могут выполнить всю работу корректно, но один из видов переводов, который предлагается В. Н. Комиссаровым ниже, можно получить.

В. Н. Комиссаров выделяет три вида перевода, помогающие переводчику понять смысл переводимого текста:

- черновой перевод – выполняемый на этапе определения ситуации, т.е. этот перевод передает только то, что сообщается в оригинальном тексте, и допускает иногда пробелы и отклонения от правил языка перевода;
- рабочий перевод – передает предметно-логический состав оригинала (на этапе средств ситуативной дескрипции), придерживается норм языка перевода, но могут быть неадекватны в воспроизведении коннотативных нюансов оригинала и пояснять восполнения потерь информации;
- официальный перевод – создает коммуникативную равную подмену оригинала языка перевода, отражая все функционально-релевантные части состава оригинала, включая его прагматический потенциал [1, с. 158].

Для рассмотрения принципов работы систем машинного перевода и методов использования словарей, грамматического анализа были отобраны юридические тексты, в частности выдержки из брачных контрактов, договоры о браке, выдержка из справки о несудимости. Все тексты были переведены машинными системами, а также для сравнения был произведен перевод человеком с помощью электронных словарей, таких как Lingvo.ru, Multitran.ru, Abby.ru. Перевод осуществлялся с английского языка на русский язык. Для перевода использовались небольшие тексты объемом в 46–70 слов. При анализе перевода отмечались три главных критерия:

- 1) лексика – точность выбора системой перевода значения слов;
- 2) грамматика – правильное согласование слов в предложении, пунктуация;
- 3) смысловая нагрузка перевода.

Как лексические ошибки рассмотрены не только неверно подобранные системой значения слов при переводе, но и случаи, когда система не может по каким-либо причинам произвести перевод того или иного слова.

Грамматические ошибки включают в себя случаи неверного согласования слов в предложении в роде, числе, лице, падеже, нарушения пунктуации и неправильного построения синтаксических конструкций.

Смысловая нагрузка отвечает за правильно переданную семантику текста.

1. Оригинал текста (выдержка из брачного контракта):  
The Family Code of the Russian Federation  
Article 40. The Marriage Contract

The marriage contract shall be recognized as an agreement between the persons entering into a marriage, or an agreement between the spouses, defining the spouses' property rights and duties in marriage and (or) in the case of its dissolution.

Перевод, осуществленный автором статьи – Машковой Юлией Константиновной, с использованием электронных словарей **Lingvo.ru**, **multitrans.ru**:

‘Семейный кодекс Российской Федерации

Статья 40. Брачный договор

Брачным договором признается соглашение лиц, вступающих в брак, или соглашение супругов, определяющее имущественные права и обязанности супругов в браке и (или) в случае его расторжения’.

При переводе переводчиком опущено слово “between” – *между*. Произведено добавление слова *супругов* во второй части предложения для пояснения. Порядок слов сохранен.

Перевод системы **Яндекс**:

‘Семейный кодекс Российской Федерации

Статья 40. Брачный договор

Брачным договором признается соглашение лиц, вступающих в брак, или соглашение супругов, определяющее права супругов на имущество и обязанности в браке и (или) в случае его расторжения’.

При переводе не допущено лексических, грамматических ошибок. Перевод практически соответствует переводу человеком. Смысл предложения передан четко.

Перевод системы **PROMT**:

‘Семейный кодекс Российской Федерации

Статья 40. Брачный договор

Брачный договор должен быть признан соглашением между людьми, вступающими в брак или соглашением между супругами, определив права собственности супругов и обязанности в браке и (или) в случае его роспуска’.

Перевод слишком буквальный, пословный. Смысл предложения передан. Допущена 1 лексическая ошибка – некорректно подобран перевод слова *dissolution*.

Перевод системы **Google**:

‘Семейный кодекс Российской Федерации

Статья 40. Договор о браке

Брачный договор признается соглашением между лицами, вступающими в брак, или соглашением между супругами, определяющим права и обязанности супругов в браке и (или) в случае его расторжения’.

В процессе перевода данной системой допущена одна лексическая ошибка. Название статьи передано неточно. Смысл перевода точен,

почти соответствует переводу человека. Грамматических ошибок не обнаружено.

Анализируя переводы всех систем, можно сказать, что переводческая система Яндекс справилась с переводом лучше остальных систем. Грамматических, лексических ошибок при переводе не допущено. Перевод текста наиболее близок переводу человека.

2. Оригинал текста (выдержка из брачного контракта):

Purpose. The parties wish to bring about a specific settlement of legal rights in their property and estates to the maximum extent they may do so. If any portion of this Agreement shall be determined to be void or unenforceable, the remainder shall continue in effect.

Перевод, выполненный автором статьи Машковой Юлией Константиновной, при помощи электронных словарей **Lingvo.ru**, **multitran.ru**:

‘Цель. Стороны желают в максимальной степени урегулировать свои права на собственность и имущество. Если какая-либо из частей данного Соглашения будет признана недействительной или неисполнимой, то остальные пункты договора остаются неизменными’.

Переводчик в процессе перевода выполнил прием опущения, чтобы избежать перегруженности предложения. Опущен фразовый глагол “to bring about” – *вызывать какую-либо причину*. Порядок слов в предложении при переводе остался прежним.

Перевод системы **Яндекс**:

‘Цель. Стороны желают добиться конкретного урегулирования юридических прав в своей собственности и имуществе в максимально возможной степени. Если любая часть настоящего Соглашения будет признано недействительным или неисполнимым, остальные положения остаются в силе’.

При переводе допущена одна грамматическая ошибка – глагол и прилагательные не согласованы с существительным. Перевод дословный, но смысл текста передан верно. Лексических ошибок не выявлено.

Перевод системы **PROMT**:

‘Цель. Стороны хотят вызвать определенное урегулирование законных прав в их собственности и состояниях до максимальной степени, которую они могут сделать так. Если какая-либо часть настоящего Соглашения должна быть полна решимости быть недействительной или не имеющей законной силы, остаток должен продолжиться в действительности’.

Перевод данной системы слишком буквальный, пословный. Смысл улавливается, но местами непонятен. Выявлена одна лексическая ошибка – “the remainder shall continue in effect” – перевод этой части текста подобран некорректно. Грамматических ошибок нет.

Перевод системы **Google**:

‘Цель. Стороны желают добиться определенного разрешения юридических прав в своей собственности и имуществе в максимально возможной степени. Если какая-либо часть настоящего Соглашения будет признана недействительной или не имеющей исковой силы, остаток останется в силе’.

Перевод пословный, но общий смысл текста передан корректно. Грамматических ошибок не обнаружено. Выявлена одна лексическая ошибка – перевод к слову “the remainder” подобран неверно.

Анализируя переводы всех систем, можно сказать, что переводческие системы Яндекс и Google справились с переводом лучше системы PROMT. И у Яндекс, и у Google выявлено по одной ошибке. Смысл перевода данных систем наиболее понятен и близок к переводу человека.

3. Оригинал текста (выдержка из справки о несудимости):

This is to certify that there are/are not any records of conviction (including spent or removed conviction) in the territory of the Russian Federation. **None available** there are/are not any records any records of criminal prosecution or termination of criminal prosecution in the territory of the Russian Federation...

Перевод, выполненный автором статьи Машковой Юлией, с использованием электронных словарей **Lingvo.ru, multitrans.ru**:

‘Настоящим подтверждается, имеются/не имеются сведения о судимости (в том числе погашенной и снятой) на территории Российской Федерации. Имеются/не имеются сведения о факте уголовного преследования либо о прекращении уголовного преследования на территории Российской Федерации...’

Перевод выполнен корректно. Ошибок не обнаружено.

Перевод системы **Яндекс**:

‘Настоящим удостоверяется, что есть/не судимости (в том числе израсходовано или удалено осуждение) на территории Российской Федерации. Отсутствуют / отсутствуют какие-либо записи какие-либо записи уголовного преследования или прекращения уголовного преследования на территории Российской Федерации...’

Обнаружены три лексические ошибки. В двух случаях фразе “there are/are not any” перевод системой выбран неточно. В первом случае отрицание неполное, во втором отрицание вообще отсутствует. Глаголу “spent” подобран несоответствующий перевод. Также выявлена грамматическая ошибка – местоименное прилагательное *какой-либо* повторяется дважды. Смысл перевода понятен.

Перевод системы **PROMT**:

‘Это должно удостоверить, что нет никаких отчетов убеждения (включая потраченное или удаленное убеждение) на территории Российской Федерации. Ни одно доступное там не отчеты никакие отчеты уголовного

преследования или завершение уголовного преследования на территории Российской Федерации ...’.

Перевод абсолютно неверен. Смысловой связи не наблюдается. Три лексические ошибки. Фразы “there are/are not any” переведены системой неточно, в обоих случаях опущены положительные части высказывания, во всем переводе присутствует только отрицание. Слову “records” в данном случае не нашлось корректного перевода.

Перевод системы **Google**:

‘Настоящим удостоверяется, что на территории Российской Федерации нет / нет каких-либо записей об осуждении (в том числе проведенном или удаленном осуждении). В наличии отсутствуют какие-либо записи каких-либо записей об уголовном преследовании или прекращении уголовного преследования на территории Российской Федерации ...’

Обнаружено две лексические ошибки. Фразы “there are/are not any” в обоих случаях переведены отрицанием. Также выявлена 1 грамматическая ошибка – двойной повтор местоименного прилагательного *какой-либо*. Семантика текста передана верно.

Рассмотрев все переводы систем, переводческая система Google дала более корректный перевод тексту. Выявлено меньше ошибок как лексических, так и грамматических. Смысл текста переведен корректно.

Подводя итог исследованию работы машинных систем перевода, можно сказать, что система Яндекс в двух случаях из трех лучше справилась с переводами. Переводческая система Google дала более точный перевод лишь в третьем случае из трех. А система PROMT ни в одном из проанализированных текстов не проявила себя как переводческая система, которой можно доверить перевод юридических текстов.

Машинный перевод – не единое решение для всех задач и его инструменты несовершенны. Однако, можно предположить, что машинный перевод может использоваться согласно определенным видам текстов.

Таким образом, делая вывод по проделанному исследованию, хотелось бы отметить, что такие системы машинного перевода как Google и Яндекс могут быть использованы для работы с юридическими текстами в качестве чернового перевода. Что касается переводческой системы PROMT, то смысл текста программа передать не может, поэтому не рекомендуется ее использовать для работы с текстами юридической направленности.

---

## Литература

1. Комиссаров, В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) / В. Н. Комиссаров. Москва: Высшая школа, 1990. – 253 с.

### **Список источников**

2. 30+ Prenuptial Agreement Samples & Forms [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://templatelab.com/prenuptial-agreement/> (дата обращения: 13.03.2018).
3. Legal service contract [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.lawyer-war.ru/> (дата обращения: 13.03.2018).
4. Police clearance certificate [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://docfish.ru/documents/spravka-o-nesudimosti-perevod-police-clearance-certificate> (дата обращения: 13.03.2018).
5. Поляков М., Marriage contract in Russia premarital agreement prenuptial [Электронный ресурс] / М. Поляков, 2016. Режим доступа: [http://www.arbitratus.ru/english/marriage\\_contract\\_in\\_russia\\_premarital\\_agreement\\_prenuptial/](http://www.arbitratus.ru/english/marriage_contract_in_russia_premarital_agreement_prenuptial/) (дата обращения: 13.03.2018).
6. Электронный словарь [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.lingvo.ru/> (дата обращения: 15.03.2018).
7. Электронный словарь [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.multitrans.ru/> (дата обращения: 18.03.2018).

УДК 81'25; 82.03

ГРНТИ 16.31.41

## **ОСОБЕННОСТИ СУБТИТРОВАНИЯ КАК ОТДЕЛЬНОГО ВИДА АУДИОВИЗУАЛЬНОГО ПЕРЕВОДА**

## **PECULIARITIES OF SUBTITLING AS A SEPARATE TYPE OF AUDIOVISUAL TRANSLATION**

*Никифорова Яна Владимировна*

Научный руководитель: Э.В. Сатеева, канд. филол. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* аудиовизуальный перевод, субтитрование, закадровый перевод, дублирование, липсинк.

*Key words:* audiovisual translation, subtitling, voiceover, dubbing, lip sync.

*Аннотация.* В настоящее время средства массовой информации оказывают все большее влияние на современное общество. Новые технологии существенно изменили жизнь людей, появились новые формы общения, что привело к появлению новых форм перевода. Кинематография, как немаловажная часть средств массовой информации, стала одной из наиболее распространенных и влиятельных форм искусства. Перевод кинематографической продукции называется аудиовизуальным переводом. В данной статье рассматриваются основные особенности субтитрования в сравнении с другими видами аудиовизуального перевода на примере британского ситкома «Дживс и Вустер».

Аудиовизуальный перевод представляет собой перевод устного компонента видеосюжета. Основная функция такого вида перевода представляет собой синхронизацию вербальных и невербальных компонентов. Работая с аудиовизуальной продукцией, переводчики работают как

с текстом, так и диалогами, комментариями, звуковыми эффектами, изображением и атмосферой видеосюжета. Х. Готлиб проводит различие между четырьмя основными каналами информации, которые следует учесть при переводе:

- 1) звуковой канал: диалоги, экранные голоса, песни;
- 2) невербальный звуковой канал: музыка, звуковые эффекты, закадровые звуки;
- 3) вербальный звуковой канал: субтитры, знаки, заметки, надписи, отображаемые на экране;
- 4) невербальный визуальный канал: рисунки на экране [1].

Совместное существование многих семантических знаков обеспечивают переход из одного семиологического комплекса в другой. Таким образом, формируются два семиологических потока: оригинал и перевод. Концепция эквивалентности приобретает новое толкование и значительно расширяется в связи с использованием мультимедийного характера перевода. Эквивалентность аудиовизуального перевода – это не только эквивалентность лингвистических элементов в двух языках, но и адекватная связь между вербальными и невербальными структурами [2].

Аудиовизуальный перевод, как и любой другой перевод, обладает своими особенностями. Но прежде, чем говорить об особенностях, стоит определить виды аудиовизуального перевода. А. В. Козуляев совместно со школой аудиовизуального перевода RuFilms выделяет следующие виды аудиовизуального перевода:

- войсовер или закадровый перевод – приглушение оригинальной дорожки и озвучивание на языке перевода;
- субтитрование;
- дублирование;
- липсинк – перевод под полный дубляж, синхронизация движения губ и фонетического образа текста [3].

В рамках данной статьи рассмотрим более подробно субтитрование как самостоятельный вид аудиовизуального перевода.

Согласно определению, представленного В. Е. Горшковой, субтитрование – это «сокращённый перевод диалогов фильма, отражающий их основное содержание... и сопровождающий в виде печатного текста визуальный ряд фильма в его оригинальной версии, располагаясь, как правило, в нижней части экрана» [4]. В процессе субтитрования переводчику необходимо уместить перевод в ограниченное количество строк и знаков, детерминированных международными стандартами скорости чтения и отображения субтитров на экранах.

Перевод субтитрами имеет как преимущества, так и недостатки. Так, среди положительных сторон можно отметить [5]:

- более низкие финансовые затраты по сравнению с другими видами аудиовизуального перевода;
- меньшие временные затраты, чем на создание других видов аудиовизуального перевода;
- сохранение оригинальной звуковой дорожки фильма, что позволяет слышать голоса профессиональных актеров;
- фильмы с субтитрами могут выполнять образовательную функцию, выступая материалом для изучения иностранного языка.

Среди минусов субтитрования можно выделить следующие:

- отсутствие иллюзии того, что аудиовизуальный текст был создан на языке перевода;
- восприятие субтитров требует фокусирования внимания, что приводит к частичной потере визуальной информации;
- субтитрование всегда сопровождается компрессией и опущениями, так как темп речи выше скорости чтения. Отсюда одно из главных технических ограничений – сведение к минимуму числа строк субтитров, появляющихся на экране, таким образом, чтобы количество строк субтитров на экране не превышало две строки, а знаков в одной строке не превышало 36 знаков. Это приводит к потере экспрессивности речи оригинала. Однако требование экономии кадрового пространства не всегда выполнимо. Особенно это касается информативно-насыщенных фильмов.
- Временной критерий. Согласно В. Е. Горшковой, среднее время нахождения двухстрочного субтитра не должно превышать шесть секунд. Указанная норма «соответствует скорости чтения среднестатистического зрителя и зависит от количества знаков в строке субтитра» [5].

Проиллюстрируем особенности субтитрования на примере перевода британского комедийного сериала «Дживс и Вустер» в сравнении с другими видами перевода, такими как профессиональный закадровый перевод и любительский закадровый перевод.

Следующие примеры демонстрируют различные приемы по сокращению текста, как, например, опущение:

оригинал	перевод РТР	любительский перевод (Advokat)	русские субтитры
Angela was telling the story last night, her eyes shining, her little hands clasped in girlish excitement.	Анжела рассказывала эту историю, глаза ее блестели, кулачки трепетно сжимались.	Так вот, вчера вечером Анжела рассказывала об этом происшествии. Ее глаза блестели, в девичьем волнении она заламывала руки.	Она рассказывала об этом, ее глаза блестели, кулачки сжимались.

В данном примере оригинальный текст содержит 106 символов, что вполне характерно для устной речи. Однако такой объем недопустим при субтитровании. Чтобы уместить текст в две строки и в 63 символа, переводчик опустил обращения и некоторые детали, не обладающие важной информацией для зрителя.

оригинал	перевод РТР	любительский перевод (Advokat)	русские субтитры
That's ice, isn't it? And it says here, that's right, "One teaspoon per person and one for the pot".	Не лед ли имеется в виду? И еще здесь написано: «По одной, по две чайных ложки на человека плюс одну чайную ложку на чайник».	Жесткая вода – это лед что ли? А еще нужно класть одну... да, одну чайную ложку на человека и еще одну на чайник.	Но это же лед. Еще сказано: «Ложка на человека и ложка на чайник».

Данный пример демонстрирует, что субтитрование – это наиболее сжатый вид аудиовизуального перевода. Так оригинальный текст насчитывает 100 символов, в то время как перевод субтитров всего 66. Подобное сокращение знаков стало возможно благодаря опущению информации, которая не несет в себе важной смысловой нагрузки. Переводчик убрал перевод хвостика “*isn't it*” и “*that's right*”, чем значительно сократил текст, не искажая смысл оригинала.

Следующий пример наглядно демонстрирует, что субтитрованию присуще использование суффиксов:

оригинал	перевод РТР	любительский перевод (Advokat)	русские субтитры
Those <b>lizardy things</b> that charge about in ponds.	<b>Тритоны, как маленькие ящерики</b> , снующие в пруду.	Ну, знаешь, такие <b>создания вроде ящериц</b> , все суется в прудах.	Эти <b>ящерики</b> , что водятся в пруду.

При переводе данного фрагмента переводчик субтитров соединил «*lizardy*» и «*things*» в одно краткое слово «ящерики», таким образом, перевод содержит меньшее количество знаков, чем оригинал и не утяжеляет перевод лишними словами или описаниями, что, напротив, характерно для озвучки.

Таким образом, все виды аудиовизуального перевода обладают своими преимуществами и недостатками. Озвучка и дубляж создают иллюзию, что текст был создан на языке перевода, однако субтитрование позволяет людям, заинтересованным в изучении языка, услышать оригинальную дорожку и запомнить полезные фразы или слова.

При переводе субтитров переводчик анализирует исходный текст, определяет главную мысль и создает текст, который отличается сжатостью

и информативностью. Данному виду перевода свойственно опущение междометий, обращений, использование замен и суффиксов.

Субтитрование не уступает закадровому переводу, поскольку несет в себе лишь информацию важную для зрителя. Одним из главных плюсов субтитров является то, что он не требует больших временных или денежных затрат. Зритель всегда может посмотреть фильм или сериал, не дожидаясь выхода версии в озвучке или дубляже. Благодаря этому субтитрование завоевывает все большую и большую популярность особенно среди молодежи.

### **Литература**

1. Gottlieb, H. Subtitling / H. Gottlieb. – London and New York : In Baker, Routledge Encyclopedia of Translation Studies, 1998. – P. 244–248.
2. Писарска, А. Современные тенденции в переводе / А. Писарска. – Познань : Научное издательство университета имени Адама Мицкевича, 1998. – 253 с.
3. Козуляев, А. В. Аудиовизуальный полисемантический перевод как особая форма переводческой деятельности. Обучение данному виду перевода / А. В. Козуляев. – Москва : Царскосельские чтения, 2013. – С. 374–381. [Электронный ресурс]. Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/audiovizualnyy-polisemanticheskiy-perevod-kak-osobaya-forma-perevodcheskoy-deyatelnosti-i-osobnosti-obucheniya-dannomu-vidu> (дата обращения: 14.03.2018).
4. Горшкова, В. Е. Особенности перевода фильмов с субтитрами / В. Е. Горшкова. – Красноярск : Вестник Сибирского государственного аэрокосмического университета имени академика М. Ф. Решетнева, 2006. №3 (10). – С. 141–144.
5. Земцов, С. С., Крапивкина, О. А. Дублирование или субтитрование: о предпочтениях российского и западного кинозрителя / С. С. Земцов, О. А. Крапивкина. – Иркутск : European Student Scientific Journal, 2014. – №3. – С. 147–155. [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://sjes.esrae.ru/ru/article/view?id=280> (дата обращения: 18.03.2018).

УДК 81-26 347.78.034

ГРНТИ 16.31.41

## **ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ЛОКАЛИЗАЦИИ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР НА РУССКИЙ ЯЗЫК (НА ПРИМЕРЕ СЕРИИ ИГР STARCRAFT)**

## **PROBLEMS OF LINGUISTIC LOCALIZATION OF COMPUTER GAMES IN RUSSIAN LANGUAGE (ON THE EXAMPLE OF “STARCRAFT” SERIES OF GAMES)**

*Теодорович Татьяна Сергеевна*

Научный руководитель: Н.В. Крицкая, канд. филол. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* локализация, перевод, компьютерная игра, проблемы локализации.

*Key words:* localization, translation, computer game, translation mistakes.

*Аннотация.* В статье рассматриваются лингвистические проблемы локализации в общем, а также частные проблемы локализации компьютерных игр, традиционно разделяемые на технические, лингвистические и культурологические. Рассмотрены классификации переводческих ошибок при локализации программного продукта. Для анализа различных групп ошибок использованы примеры из серии игр 'StarCraft'.

Успех продукта на рынке зависит от качества локализации. Однако, если локализация будет осуществлена некачественно, она способна свести на нет все усилия разработчиков программного продукта.

При локализации продукта специалисты сталкиваются с различными сложностями. В данной статье мы рассмотрим наиболее часто возникающие трудности при локализации в общем и при локализации компьютерных игр, в частности.

Традиционно проблемы локализации подразделяют на технические, лингвистические и культурологические [1].

#### 1. Технические проблемы

Технические проблемы связаны с несовпадением длины текстов на языке оригинала и перевода, поскольку существует ограничение количества символов, которые могут быть помещены в отведенные текстовые поля. При переводе количество слов и предложений не соотносится один к одному. В локализованной версии продукта необходимо изменять размеры, выравнивание и расположение интерфейсных элементов. Также не всегда очевидно, что следует переводить при локализации, а что оставить без изменения.

#### 2. Лингвистические проблемы

Среди основных лингвистических проблем выделяют отсутствие контекста, использование безэквивалентной лексики и терминологии. Трудности возникают при переводе многозначных слов, имеющих разные значения даже в пределах области информационных технологий.

Переводчикам в процессе локализации приходится сталкиваться с переводом терминов, которые еще не имеют эквивалентов в языке перевода. В этом случае обычно используется прием транскрибирования и таким образом новый термин вводится в язык перевода.

#### 3. Культурологические проблемы

В большинстве стран мира используется метрическая система измерений. Однако в США и Великобритании температура измеряется в градусах Фаренгейта, расстояние и длина – в футах, дюймах, ярдах и милях, вес – в фунтах, в унциях и в стоунах и т.д. В процессе локализации производится преобразование системы измерения. Расхождения в обозначении какого-либо показателя могут вызвать технические трудности.

Например, может возникнуть проблема размещения текста перевода внутри интерфейса. Числовые форматы также отличаются в разных странах; например, тысячи могут разделяться точками, запятыми или пробелами. Все эти различия учитываются в процессе локализации.

В каждой культуре многие цвета имеют собственное значение. Например, в странах Западной Европы красный – это сигнал тревоги, белый – чистоты, черный – мрака, а зеленый означает деньги и рост. В Азии, напротив, красный передает радость, белый – траур, а черный – счастье; в арабских странах зеленый является священным цветом. Поэтому значение цвета должно быть учтено при локализации продукта для потребителей других культур. Музыкальный контент программы также проверяется на предмет уместности использования и правильности восприятия.

Отличается и способ просмотра страниц в разных культурах. В языках, образованных от латинского, информация представлена слева направо, а арабский язык и иврит читаются справа налево. Текст на японском языке отображается в столбик сверху вниз, с линиями справа налево [1].

Итак, локализация на техническом, лингвистическом и культурологическом уровнях является сложным процессом, включая в себя ряд задач, от решения которых зависит коммерческий успех программного продукта.

Согласно А.В. Павлову и Н.А. Кашириной, основные трудности языковой локализации заключаются в:

- необходимости выполнить перевод в сжатые сроки;
- существовании лимита знаков в строке;
- наличии культурологических особенностей страны, для которой локализуется продукт;
- отсутствии или семантическом различии языковых форм;
- использовании особой компьютерной терминологии;
- незнании или некомпетентном использовании инструментов для перевода, таких как Trados, SDLX и ряда других [2].

Локализованный текст можно считать адекватным, если выбранные стратегии перевода позволяют воспринимать продукт как специально созданный для его культурной и языковой среды [3].

Стратегии перевода могут быть ошибочными, если созданный текст оказывает дезинформирующее воздействие (В.Н. Комиссаров) или не соответствует требованиям эквивалентности (А.Д. Швейцер). Рассмотрим типологию переводческих ошибок, связанных с искажением смысла или выбором неэквивалентных единиц перевода. К группе смысловых ошибок относятся:

1) искажения, при которых переводной текст вводит адресата в заблуждение относительно предмета сообщения, вызывает неадекватные представления и эмоции;

2) неточности – искажения «с меньшей степенью дезинформирующего воздействия, меньшей степенью неадекватности потенциального коммуникативного эффекта»;

3) неясности – «функционально-содержательный изъян переводного текста, в результате которого затемняется смысл переводного высказывания, достаточно четко выраженный в исходном тексте, то есть в переводе не вполне ясно, что хотел сказать автор» [4].

Языковые ошибки, возникающие в результате выбора неэквивалентных языковых форм, включают:

1) лексические ошибки – искажение лексического значения и правил согласования;

2) грамматические ошибки – нарушение грамматических норм языка перевода, не приводящее к искажению смысла оригинала;

3) стилистические ошибки – использование несоответствующего слова, конструкции или стилистического средства;

4) орфографические ошибки – ошибки в правописании слов в языке перевода;

5) пунктуационные ошибки – несоблюдение правил пунктуации;

6) морфологические ошибки – неправильные образования форм слов при словоизменении [5].

Для анализа основных групп ошибок при локализации компьютерной игры нами была выбрана серия игр ‘StarCraft’ – игр в жанре стратегии в реальном времени, разработанных и выпущенных компанией «Blizzard Entertainment». Данная игра интересна тем, что команда локализаторов постоянно работает над совершенствованием ее перевода и с каждым обновлением вносит изменения в текст, благодаря чему можно отследить динамику и некоторые тенденции. На практике так происходит достаточно редко, поскольку подавляющее большинство игр не получает обновлений перевода.

Рассмотрим некоторые смысловые ошибки, обнаруженные в локализованной версии игры, воспользовавшись приведенной выше классификацией А.Г. Смирновой и Н.В. Соловьевой [4]:

1) искажения, при которых переводной текст вводит адресата в заблуждение относительно предмета сообщения, вызывает неадекватные представления и эмоции:

В одном из режимов игры в описании карты ‘Star Jeweled’ встречается расхождение в названиях: в разделе «О карте» в одном из советов способность носит название «Гравитонная тюрьма», однако уже в самой

игре эта способность называется «Область искривления», что приводит пользователя в замешательство.

2) неточности – искажения «с меньшей степенью дезинформирующего воздействия, меньшей степенью неадекватности потенциального коммуникативного эффекта»: основная история игры повествует о войне трех галактических рас: терранов – потомков преступников с Земли, заброшенных далеко в космос, зергов – насекомоподобных существ с коллективным разумом, и протоссов – расы религиозных воинов.

В русской локализации переводчики по ошибке поменяли названия существ расы зергов. Существо в оригинальной версии игры носит название *'Overlord'*, и в русской версии игры ему соответствует имя «Надзиратель», а существо *'Overseer'* из оригинальной версии носит имя «Владыка», хотя очевидно должно быть наоборот – существу *'Overseer'* должно соответствовать название «Надзиратель», а существу *'Overlord'* – «Владыка».

3) неясности – «функционально-содержательный изъян переводного текста, в результате которого затемняется смысл переводного высказывания, достаточно четко выраженный в исходном тексте, то есть в переводе не вполне ясно, что хотел сказать автор»:

в разделе «Советы по игре», под скриншотами те изображения, которые комбинируются во время игры с целью получения энергии называются «камешками», в то время как в разделе «О карте» эти же изображения называются «фишки».

Рассмотрим также некоторые языковые ошибки, обнаруженные в данной серии игр.

1) Стилистические ошибки:

В английской версии игры одно из достижений называется *'Combat ready'*, в русской версии переданная как «Готовность к битве». Однако данный перевод выглядит несколько громоздко и неестественно. Наиболее распространенное и аналогичное по смыслу выражение в русском языке звучит как «К бою готов», которое бы лучше вписалось в данную игру.

2) Орфографические ошибки:

В описании одной из наград была допущена опечатка в термине, используемом в игровой вселенной: слово «псионный» выглядело в русской версии как «сПионный», поскольку буквы оказались перепутаны местами.

Еще одна ошибка была обнаружена в совместном режиме игры, в задании «Вермиллион проблем»: на загрузочном экране задания написано «терра-стабилизатор», в то время как в меню «Выбор задания» это же слово выглядит как «террастабилизатор», и в такой же орфографии присутствует и в самой игре.

Одна из технических сложностей перевода обусловлена различием в длине слов, скорости речи, а также ограничениями ресурсов, в которых хранится информация. Например, если для строк текста заданы рамки, могут потребоваться изменения исходного кода программы.

К переводческим ошибкам относятся ошибки, приводящие к несоответствию оригиналу, а также ошибки, снижающие качество перевода. Это ошибки представляют собой нарушения норм языка перевода, а также смысловые ошибки переведённого текста.

Зачастую выделяют смысловые и языковые ошибки перевода. Смысловые ошибки делятся на искажения, неточности и неясности, а языковые – на ошибки лексического, грамматического, стилистического, орфографического и пунктуационного характера. Также, текст перевода может быть охарактеризован как содержащий или не содержащий логические ошибки предметного или понятийного типа.

### **Литература**

1. Шурлина, О. В. Трудности «локализации» как лингвокультурной адаптации текстов программного обеспечения / О. В. Шурлина // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – Воронеж, 2014. – №1. – С. 83–87.
2. Павлов, А. В., Каширина, Н. А. Проблемы локализации ММОРП (многопользовательских ролевых онлайн-игр) / А. В. Павлов, Н. А. Каширина // Международный журнал экспериментального образования – Москва, 2014. – № 6. – С. 159–161.
3. Латышев, Л. К. Перевод: проблемы теории, практики и методики преподавания перевода / Л. К. Латышев. – Москва : Просвещение, 1998. – 160 с.
4. Смирнова, А. Г., Соловьева, Н. В. Проблема языковой локализации компьютерных игр (на примере MOBA игры League of Legends) / А. Г. Смирнова, Н. В. Соловьева // Lingua Academica. Актуальные вопросы лингвистики и лингводидактики. Материалы II Всероссийской научно-практической конференции. Под ред. к.т.н. доц. Н. А. Крашенинниковой. – Мытищи, 2017. – С. 130–135.
5. Особенности локализации серии компьютерных игр The sims 3 [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.academia.edu/3720542/особенности\\_локализации\\_серии\\_компьютерных\\_игр\\_the\\_sims\\_3](http://www.academia.edu/3720542/особенности_локализации_серии_компьютерных_игр_the_sims_3) (дата обращения: 26.03.18)

УДК 81'25  
ГРНТИ 16.21.21

## **THE PROBLEMS OF FILM TRANSLATION**

### **ПРОБЛЕМЫ КИНОПЕРЕВОДА**

*Трифонова Надежда Александровна*

Научный руководитель: Н.В. Крицкая, канд. филол. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* киноперевод, кинотекст, адекватность перевода, переводческая эквивалентность.

*Key words:* film translation, film text, adequacy of translation, translation equivalence.

*Аннотация.* Бурное развитие современной киноиндустрии оказывает прямое влияние на увеличение количества зарубежных фильмов и их распространение по всему миру, в том числе и в России. В связи с этим, возрастает потребность в их качественном переводе, при выполнении которого возникает ряд специфических проблем. Перевод кинофильмов является комплексным и трудоемким процессом, требующим сосредоточенности и достаточной квалификации переводчиков. В обзорной статье обобщены основные положения и проблемы киноперевода.

В 21 веке культура нашей страны находится под значительным влиянием культуры западной, и прямое отношение к этой ситуации имеет киноиндустрия. Огромный поток зарубежных фильмов обрушился на отечественные экраны в последнее время; поэтому одним из самых актуальных вопросов современного переводоведения является перевод в кино, играющий важную роль в восприятии мировидения различных стран и народов. Перевод фильмов и сериалов дает зрителю возможность познакомиться с особенностями культуры и быта разных стран, а также со спецификой национального менталитета. Кинозритель сразу обращает внимание на перевод, если слышимая речь оригинального кинодиалога по смыслу не совпадает с высказываниями героев в переводном варианте фильма. Переводчик может либо «улучшить» текст, либо сохранить все его шероховатости, однако хорошим перевод будет считаться в том случае, если кинотекст языка перевода полностью воспроизводит специфику языка оригинала.

Перевод фильмов и сериалов, в отличие от обычного текстового перевода, представляет собой сложную конструкцию, содержащую важные для понимания внеязыковые факторы, а также процессы создания и воспроизведения собственно текста. Взаимодействие лингвистических и экстралингвистических аспектов перевода помогает реципиенту понять смысл кинокартины. Лингвистические аспекты отвечают за определенную базу знаний о каком-либо слове, включая контексты его употребления, а также называемый этим словом концепт. В свою очередь, экстралингвистические аспекты содержат информацию о культуре переводимого текста; без таких знаний перевод будет не понят, поскольку каждый народ имеет собственное представление о мироздании.

Ранее, в эпоху немого кино, перевод кинотекстов содержал только лингвистические аспекты. Титры, сопровождающие определенный эпизод, легко можно было перевести и заменить ими оригинальные. Технические трудности возникли в 1920-х годах, когда появилось звуковое кино. Для решения проблемы перевода звукового кино компании США даже пытались переснимать фильмы на разных языках с одинаковым сценарием, но с другими актерами и режиссерами; однако такое решение оказалось не выгодным из-за плохого качества продукта.

Появление звукового кинематографа повлияло на киноиндустрию многих стран. С увеличением затрат на производство фильмов, уровень экспорта у небольших стран понизился, а уровень импорта фильмов увеличился из-за компактных внутренних рынков. Крупные же страны Европы имели возможность производить собственные фильмы. Вследствие такого разделения установилось два способа перевода: в крупных странах – дублирование, в малых странах – субтитры. Каждая страна выбрала наиболее подходящий для своего зрителя перевод в силу финансовых возможностей, особенностей национального восприятия и политических интересов. Дубляж обходится дороже, чем субтитрование, поскольку требует большего времени на создание диалога, а также вследствие необходимости отдельной записи озвучивания каждого персонажа, вызывающей дополнительные расходы. Таким образом, вопрос финансов является ключевым при выборе в пользу дубляжа или субтитров. Так, в Литве и Латвии фильмы транслируются с субтитрами, поскольку данный способ перевода экономически выгоден этим странам. Однако не всегда на отказ от дубляжа определяется именно материальными причинами. Например, в США не терпят несинхронности дубляжа и поэтому отдают предпочтение субтитрам. Поскольку английский язык считается компактным, зрителю не составляет труда читать субтитры при просмотре. Этого нельзя сказать о русском языке, поскольку в среднем русские слова длиннее, многие предложения имеют комплексную структуру, а также в связи с другими усложняющими факторами. Поэтому в России зритель предпочитает дубляж. Для нас непривычны фильмы с субтитрами, потому что большую роль играет сама картинка, и отвлекаться на чтение субтитров было бы некомфортно. В Германии также предпочитают дубляж, и мастерство немецкого дубляжа очень высоко. Многие зрители в Германии имеют возможность смотреть англоязычные фильмы без перевода, однако немцы считают, что фильм может быть воспринят без потерь только при наличии немецкой аудиодорожки.

Помимо лингвистических трудностей, при кинопереводе возникают трудности технического характера, правильное решение которых способствует достижению эквивалентности и адекватности перевода. Киноперевод, как одно из направлений аудиовизуального перевода, является весьма трудоемким процессом. С технической точки зрения, кинопереводом является письменный перевод текстов, который будет озвучиваться или послужит основой для субтитров. Как и в любом другом переводе, одной из главных задач переводчика является максимальное сохранение смысла и основной идеи оригинала; вместе с тем, необходимо соблюдать точность и сжатость текста, чтобы его можно было использовать для дубляжа. Известный киновед и переводчик

С. А. Кузьмичев при исследовании этого феномена говорит о том, что для правильного перевода в кино необходимо «искать способы подключения семантического поля исходного языка к семантическому полю русского языка, находить контекстуальные лексические замены и сюжетно адекватные и эквивалентные по смыслу соответствия» [1]. Он также отмечает важность соблюдения культурных и исторических особенностей, не допущение использования современной речи в фильмах, действие которых происходит в прошлом.

Для качественного выполнения перевода фильма переводчику наряду с обладанием профессиональными навыками необходимо наличие достаточного количества времени; однако именно этот фактор часто оказывается в дефиците, так как заказчики нередко дают не более суток на ознакомление с фильмом.

Проблема соотношения оригинала и переводного произведения существует с древних времен. Перевод должен являться равнозначной заменой исходного текста; согласно широкому значению, переводом считается передача текста с одного языка на другой с сохранением содержания, смысла и стилистических особенностей подлинника. Доктор филологических наук В. Е. Горшкова в монографии «Перевод в кино» определяет перевод «как особый вид речевой деятельности наряду с чтением, письмом, говорением и слушанием» [2]. Известный ученый Л. С. Бархударов говорит о переводе, как о процессе «преобразования речевого произведения на одном языке в речевое произведение на другом языке при сохранении неизменного плана содержания, то есть значения» [3].

Киноперевод является своего рода традиционным письменным переводом, имея, в отличие от перевода стандартных письменных источников, специфические особенности технического характера. Трудность заключается в необходимости синхронности артикуляции актеров и реплик перевода, и дублер должен успевать за речью оригинала, чтобы зритель не перепутал, кто из героев говорит. Вследствие этого, киноперевод можно назвать свободным переводом, и его автору приходится значительно трансформировать исходный материал для достижения синхронности аудио- и видеоряда. Наряду с этим, в кинопереводе не допустим буквализм, поскольку в фильме нет возможности пространно объяснять значение какого-либо явления или термина.

Невысокому уровню современного киноперевода в России (в отличие от советского перевода) способствует три основных фактора:

- короткие сроки выполнения перевода;
- низкая оплата труда переводчиков;
- некомпетентность в профессиональном плане.

Если первые два фактора носят чисто технический характер, то последний является проблемой подготовки специалистов в сфере кино- и видеоперевода. Особенно страдает стилистика перевода. Переводчик должен владеть как минимум двумя языками, а также иметь представление о культуре народов, говорящих на этих языках. Нередко передача тех или иных национальных особенностей искажается, затрудняя восприятие реципиента переводного текста.

Раньше не было необходимости в специальной подготовке кинопереводчиков в высших учебных заведениях. Однако в связи с возрастающей популярностью цифрового телевидения востребованность профессиональных кинопереводчиков увеличивается геометрически, а их обучение является неотъемлемой частью качественного перевода.

Качество перевода определяется тем, насколько он близок к оригиналу по смыслу, жанрово-стилистической принадлежности, связности, экспрессивности, и, главное, по реакции зрителя. Помимо этого, при письменном переводе или субтитровании критично отсутствие грамматических, орфографических и синтаксических ошибок. Отсутствие или неполнота соблюдения какого-либо из этих критериев делает перевод некачественным.

Любой перевод, и, в частности, киноперевод не может осуществляться без переводческих трансформаций, которые, по словам Л. С. Бархударова, представляют собой «многочисленные и качественно разнообразные межъязыковые преобразования, которые осуществляются для достижения переводческой эквивалентности («адекватности перевода») вопреки расхождениям в формальных и семантических системах двух языков» [3].

Однако, мнения исследователей-переводоведов о самом значении понятия трансформации расходятся. По этой причине существует множество различных типологий, предлагаемых для определения этого феномена. Специалисты в области лингвистики считают разделение переводческих трансформаций на грамматические, лексические и стилистические простой формальностью, поскольку трансформации всегда взаимодействуют между собой. Переводческими трансформациями называются межъязыковые преобразования, использующиеся для максимальной адаптации оригинала в другой культуре. Понимание же адаптации у разных ученых неодинаково. Так, у Л. Л. Нелюбина термин «адаптация» определяется как «прием для создания соответствий путем изменения описываемой ситуации с целью достижения одинакового воздействия на рецептора» [4]. В свою очередь, известный переводчик Р.К. Миньяр-Белоручев считал, что «всякого рода адаптации передают не сообщение, а общее содержание речевого произведения, т.е. сокращенно излагают, переделывают, пересказывают сообщение» [5].

Более высокое и важное положение адаптация заняла в работах В. Н. Комиссарова, который предложил термин «адаптивное транскодирование», означающий «вид языкового посредничества, при котором происходит не только транскодирование (перенос) информации с одного языка на другой (что имеет место и при переводе), но и ее преобразование (адаптация) с целью изложить ее в иной форме, определяемой не организацией этой информации в оригинале, а особой задачей межъязыковой коммуникации» [6].

В современном переводоведении термины «адаптация» и «перевод» имеют равноценное положение. Считается, что можно в целом перевести любой текст, однако некоторые элементы текста не всегда возможно перевести и адаптировать. Таким образом, в настоящее время адаптация занимает полноправное положение в теории и практике перевода, и, следовательно, является важной общепереводческой проблемой; признается, что адаптация способствует пониманию перевода целевой аудиторией. Однако именно в кинопереводе адаптация имеет особенную важность, поскольку сегодня кинопродукция является самым массовым источником получения информации.

Исходя из вышеизложенного, можно выделить основные положения и проблемы перевода в сфере киноиндустрии. На сегодняшний день аудиовизуальный перевод является малоизученной сферой, содержащей множество лакуны. Однако уже существуют работы отечественных и иностранных исследователей в области перевода и переводоведения, которые составляют основу и теоретическую базу для дальнейшего изучения различных аспектов данной области.

Главной проблемой киноперевода является его качество, которое напрямую зависит от подготовки будущих специалистов-переводчиков, поскольку профессиональное обучение в этой области появилось относительно недавно. Одним из усложняющих факторов также являются предоставляемые переводчикам сжатые сроки, отражающиеся на качестве перевода. Чаще всего проблемой несоответствия является плохо адаптированный материал на язык перевода.

Киноперевод является индивидуальным творческим процессом; вместе с тем, переводчику необходимо выполнить свою работу, не исказив смысл и идею оригинального произведения, то есть соблюсти эквивалентность и адекватность перевода. Понятный и логичный киноперевод способствует возникновению и удержанию зрительского интереса, являясь критической составляющей, предъявляемой к качеству зарубежного кино.

---

## Литература

1. Кузьмичев, С. А. Перевод кинофильмов как отдельный вид перевода / С. А. Кузьмичев // Вестник Московского государственного лингвистического университета, № 9 (642). – 2012. – С. 140–149.

2. Горшкова, В. Е. Перевод в кино / В. Е. Горшкова. – Иркутск, 2006. – 280 с.
3. Бархударов, Л. С. Язык и перевод (вопросы общей и частной теории перевода): учеб. / Л. С. Бархударов. – ЛКИ, 2008. – 240 с.
4. Нелюбин, Л. Л. Толковый переводоведческий словарь / Л. Л. Нелюбин. – Москва, 2003. – 320 с.
5. Миньяр-Белоручев, Р. К. Теория и методы перевода / Р. К. Миньяр-Белоручев. – Москва, 1996. – 208 с.
6. Комиссаров, В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) / В. Н. Комиссаров. – Москва, 1990. – 253 с.

УДК 81'272  
ГРНТИ 16.31.02

**ОБРАЗ ВРАЧА В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВРАЧЕБНОГО СООБЩЕСТВА  
(НА ОСНОВЕ СВОБОДНОГО АССОЦИАТИВНОГО  
ЭКСПЕРИМЕНТА)**

**IMAGE OF THE DOCTOR IN THE LANGUAGE  
CONSCIOUSNESS OF THE PROFESSIONAL  
MEDICAL COMMUNITY (ON THE BASIS OF A FREE  
ASSOCIATE EXPERIMENT)**

*Филиппова Екатерина Олеговна*

Научный руководитель: Н.В. Полякова, канд. филол. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* свободный ассоциативный эксперимент, врач, ассоциации, языковое сознание.

*Key words:* free associative experiment, doctor, association, linguistic consciousness.

*Аннотация.* Исследование языкового сознания в настоящее время вызывает большой интерес со стороны психологии и психолингвистики. Одним из наиболее эффективных методов исследования языкового сознания является ассоциативный эксперимент. Статья посвящена выявлению образа врача в языковом сознании профессионального врачебного сообщества на основе свободного ассоциативного эксперимента, который был проведен среди 50 человек – врачей стационаров и поликлиник г. Томска. По завершении эксперимента проводился анализ полученных данных в качественном и количественном отношениях. Врач в сознании профессионального врачебного сообщества – это одна из самых уважаемых профессий, это целитель, тот, кто помогает людям. Врач – подобно персонажу из сказки К.И. Чуковского – спаситель, бескорыстно лечащий всех, независимо от их травм и увечий.

Одним из наиболее эффективных методов исследования языкового сознания является ассоциативный эксперимент, который регистрирует ассоциативные связи между стимулом и ассоциатом, тем самым выявляя ядро языкового сознания определенной группы людей, объединенных

по национально-культурной принадлежности, социальному положению, роду деятельности и образованию [1, 2, 3].

Цель – выявление образа врача в языковом сознании профессионального врачебного сообщества на основе свободного ассоциативного эксперимента.

Ассоциативный эксперимент был проведен среди 50 человек – врачей стационаров и поликлиник г. Томска (35 женщин и 15 мужчин). Каждому участнику эксперимента была предложена одна анкета, содержащая слова-стимулы. Средний возраст респондентов составил  $40 \pm 12$  лет.

По завершении эксперимента проводился анализ полученных данных. Реакции обрабатывались в количественном и качественном отношении. Качественный анализ предполагал объединение полученных ассоциаций в ассоциативное поле, в котором выделяют ядерную, с высоким индексом частотности, и периферийную, с менее частотными и единичными реакциями, зоны [4]. Количественный анализ предполагал выявление общего количества реакций, относительной частоты встречаемости реакций, показателя стереотипности, коэффициента разнообразия  $k$  реакций на каждый стимул, рассчитанный по формуле, предложенной Ю.Н. Карауловым [3]. Показатель стереотипности реакций – общий процент трех самых частотных реакций – рассчитывался согласно формуле, предложенной А.А. Залевской [5]. Относительная частота встречаемости реакции вычислялась по формуле:

$$P = \frac{n_i}{N} \quad (1)$$

где  $P$  – относительная частота встречаемости реакции,  $n_i$  – количество одинаковых реакций,  $N$  – количество испытуемых.

Согласно результатам эксперимента, ядро ассоциативного поля «врач» составляют ассоциации с целителем и призванием лечить болезни. Понятие «доктор» профессиональное сообщество ассоциирует с высшей научной степенью.

Ядро ассоциативного поля «земский доктор» у респондентов связано с понятиями «деревня» и «миллион», что обусловлено федеральной программой «Земский доктор» по привлечению молодых врачей в сельскую местность в качестве единовременной стимулирующей выплаты в миллион рублей.

Семейный врач для профессионального сообщества – это терапевт, занимающийся лечением всем семьи. Кроме того, респонденты отмечают профессиональную сторону данной специальности – широкую специализацию.

Врач в ближней периферии – одна из самых уважаемых профессий, спаситель, тот, кто помогает людям. Часть респондентов ассоциируют врача с профессиональной деятельностью: стетоскоп, фонендоскоп, УЗИ, клиника, широкая специализация.

В дальней периферии профессиональное сообщество ассоциирует врача как доброго лекаря, достойно оказывающего медицинскую помощь, как человека с одной из самых тяжелых профессий. Кроме того, нередко респонденты ассоциировали доктора с персонажем романа Б. Пастернака – Юрием Андреевичем Живаго – жертвенным и щедрым русским врачом.

Земский врач в дальней периферии – серьезный, но в тоже время несчастный человек на всю деревню, берущего «атаку на себя».

Результаты по разнообразию реакций  $k$  показали, что респонденты дают более стереотипные реакции на стимулы «врач» и «доктор» по сравнению. «Земский доктор» вызывает меньшее разнообразие реакций. Это может быть связано с тем, что с земским специалистом в жизни респонденты сталкивались реже, чем с обычным врачом/доктором, поэтому впечатления о нем скудны, которые в основном базируются на сериале «Земский доктор» и произведениях М. Булгакова.

Что касается частоты встречаемости реакций  $P$ , то на стимулы «врач» и «доктор» респонденты давали наибольшую частоту – 0,2.

Таким образом, врач в сознании профессионального врачебного сообщества – это одна из самых уважаемых профессий, это целитель, тот, кто помогает людям. Врач – подобно персонажу из сказки К.И. Чуковского – спаситель, бескорыстно лечащий всех, независимо от их травм и увечий.

## **Литература**

1. Коломийцева, О. Ю. Ассоциации германских студентов, связанные с терроризмом, в свете концепции стереотипной семантики / О. Ю. Коломийцева // Филологические науки. – 2014. – № 12. – С. 429–432.
2. Вилисова, Е. В. Ассоциативный эксперимент как метод изучения корпоративной культуры юристов / Е. В. Вилисова // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. – 2011. – № 24. – С. 200–202.
3. Караулов, Ю. Н. Ассоциативная грамматика русского языка / Ю. Н. Караулов. – Москва: Рус. яз. – 1993. – 331 с.
4. Леонтьев, А. А. Общие сведения об ассоциациях и ассоциативных нормах / А. А. Леонтьев. – Москва: Изд-во Моск. ун-та. – 1977. – 17 с.
5. Залевская, А. А. Межъязыковые сопоставления в психолингвистике: учебное пособие / А. А. Залевская. – Калинин: Изд-во Калинин. гос. ун-та. – 1979. – 172 с.

# ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК И ИНОЯЗЫЧНАЯ КУЛЬТУРА

---

УДК 811.11  
ГРНТИ 16.41.21

## РУНИЧЕСКОЕ ПИСЬМО: ИСТОЧНИКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И ПРОБЛЕМЫ ДАТИРОВКИ

## RUNES: THEORIES OF ORIGIN AND DATING

*Крицкая Екатерина Павловна*

Научный руководитель: Т.Н. Бабакина, канд. филол. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* руническое письмо, футарк, происхождение, датировка, латинский алфавит, североиталийские алфавиты.

*Key words:* runes, futhark, origin, dating, Latin alphabet, North-Italian ancient alphabets.

*Аннотация.* В статье представлен обзор современных теорий, рассматривающих проблематику точной датировки рун и возможные источники их возникновения. Данные взаимосвязанные вопросы широко дискутируются в руноведении и до сих пор не получили однозначного истолкования.

Шведский архиепископ Иоганн Стуре (Иоганн Магнус) в 1540 г. высказал мнение о том, что рунические камни его родины появились «до или немного спустя после всемирного потопа» (что вполне характерно для служителя церкви, но совершенно неточно). Проблематика же точной датировки рун является до сих пор спорным вопросом и дискутируется во многих источниках. Так, согласно сведениям Г.Р. Сафиуллиной, вплоть до 1930-х гг. именитыми исследователями рун обдумывался вопрос, не могло ли руническое письмо восходить к древнему железному или даже к позднему бронзовому веку. Однако в 1936 г. датчанин Л. Виммер выдвинул теорию заимствования рун из латинской письменности и отнес период возникновения рунического письма к концу II или к началу III в. н. э. После этого фактически все ученые-руноведы стали предлагать собственные варианты периодизации: так,

немецкий ученый О. фон Фризен передвинул этот период на вторую половину III в. н.э., а К. Марстрандер, в свою очередь, предположил, что футарк возник приблизительно в начале новой эры в государстве Маробода; Хаммарстрем же переместил создание рунического алфавита во времена около 100 г. до н. э.

Вместе с тем, немецкий университетский преподаватель Генрих Хемпель (1935) указывал на тот факт, что уже около 530 г. до н. э. мелкие германские племена в Западных Альпах сделали оседлыми и как союзные племена североиталийских кельтов – в качестве «гайзатов», то есть копейщиков – сражались вместе с ними против римлян; следовательно, возникновение рунического письма он объяснял вероятным посредничеством кельтов. Агрелль, наконец, отнес возникновение рун к промежутку между 63–142 гг. н. э. Иными словами, точная датировка и источник происхождения рун еще ждут своего исследователя, и окончательно установить момент возникновения футарка можно было бы только с помощью новых находок. Вместе с тем, поскольку есть все основания предполагать, что древнейшие рунические свидетельства были вырезаны не на металле, а на дереве, то, учитывая недолговечность этого материала, надежда на нахождение таких документов весьма слаба, если вообще возможна.

И все же, по мнению Г.Р. Сафиуллиной, поставленный Г. Хемпелем вопрос о том, могли ли германцы иметь потребность в письме, проливает некоторый свет на эту непростую проблему. По свидетельству Тацита, обычаи и история германцев были зафиксированы в фольклоре и сохранялись в древних песнопениях. Германцы были народом воинственных крестьян; у них не было городов-государств, например таких, из которых выросли мировые империи Ближнего Востока и Средиземноморья. Следовательно, в германских странах не было больших скоплений людей, обитающих на ограниченном пространстве, как не было и вытекающей из деловой выгоды оптовой торговли; у них не было места, где располагались правящие круги, и не было нужды в «писателях», поэтому отсутствовал достаточный стимул для создания делового письма [1, с. 4].

Тесно связанный с предыдущей проблемой вопрос о непосредственных источниках рунического письма также остается по существу открытым. Конкретно определить источник рунического письма трудно по ряду причин, в частности, изложенных Л.П. Дроновой:

1) южноевропейские алфавиты – греческий и италийские, в том числе и латинский, – вследствие генетических связей между собой имеют много общего;

2) расположение рун в руническом ряде и названия рун совершенно своеобразны;

3) древнейшие рунические памятники очень малочисленны и не сосредоточены на какой-либо достаточно ограниченной территории [2, с. 22].

Эти обстоятельства привели к тому, что среди ученых не существует однозначного решения, и одни из них пытаются вывести рунический алфавит из латинского, другие – из греческого. В середине XIX в. была впервые высказана мысль о происхождении рун из одного из североиталийских алфавитов; согласно этой гипотезе, руны, возникнув на севере Италии во II–III вв. н.э., были затем переняты самыми южными из западногерманских племен и постепенно распространились на север, переходя от одного германского племени к другому. Эта гипотеза имеет в настоящее время наибольшее число сторонников; однако, отмечается, что некоторые руны не имеют прототипов ни в одном из североиталийских алфавитов.

Большую поддержку получило также предположение К. Марстрандера (1928), согласно которому руны развились из североэтрusco-альпийских знаков письма и созданы в начале нашей эры племенем маркоманнов на верхнем Рейне и верхнем Дунае; следовательно, по мнению ученого, «ретский алфавит мог быть связующим звеном между этрусской азбукой и рунами» [цит. по: 2, с. 24].

«Колючие» и удлиненные формы рун, внешне напоминающие греческие письмена VII–VI вв. до н.э., как и направление письма ранних рунических надписей (либо справа налево, либо бустрофедон), навели исследователя И. Тэйлора на мысль о том, что прототипом рун мог быть греческий алфавит в той его форме, которая использовалась в VI в. до н.э. в греческих колониях на берегу Черного моря, и что изобретателями рунического алфавита были готы, населявшие будто бы в то время южную Россию. Однако эта теория, хотя и была поддержана рядом других ученых, все же не может быть принята из-за большого разрыва во времени. Согласно большинству изученных источников, никаких свидетельств существования рун во времена, предшествующие христианству, нет. По этой же причине можно отвергнуть и другую теорию, которая хотя и допускает, что руны возникли в причерноморских областях, однако считает, что они были заимствованы не от самих греков, а из какого-то азианического, то есть еще более древнего, источника. Некоторые лингвисты считают «предком» рунического письма греческий скорописный алфавит последних веков до н.э., а роль посредников приписывают кельтам; однако, по мнению большинства исследователей, для подобного утверждения нет никаких оснований.

Другие ученые считают источником рунической письменности латинский алфавит. Например, Л. Виммер полагал, что руны развились из латинского алфавита конца II в.н.э.; Агрелл, также решительно

настаивая на его латинском происхождении, видел прототипом рунического алфавита помпейские курсивные граффити и считал временем превращения латинского алфавита в руническое письмо I в. н.э.

По мнению Отто фон Фризена, источником рун была своеобразная комбинация латинского и греческого алфавитов. Он считал, что некоторые готы, например такие, как наемники с северо-западного берега Черного моря, научились во время своего пребывания в римских провинциях греческому и латинскому языкам, наряду с греческими и латинскими формам письменности, которые применялись как для государственных указов, так и в быту, для частной жизни. По мнению ученого, такие готы совместно могли на основе приобретенного в чужих краях знания латинской и греческой письменностей предпринять попытку создания готской письменности; результатом их деятельности и является руническое письмо. Таким образом, О. фон Фризен считал, что руны были изобретены готами под влиянием жителей греческих колоний на Черном море и что это изобретение можно отнести ко II или III вв. н.э. [3]

Вместе с тем, по мнению Г.Р. Сафиуллиной, все эти теории неприемлемы, так как «направление письма наиболее ранних рунических надписей и форма букв уже а ргiогi исключает возможность происхождения рун от позднегреческого или латинского алфавитов и особенно от их скорописей» [1]. Некоторые ученые (в частности, Бредсдорфф) видят прототип рун в готском алфавите, что по тем же соображениям, «не может быть признано соответствующим действительности» [Там же]. Г.Р. Сафиуллина, анализируя большой корпус источников по проблеме, считает «более правдоподобной» гипотезу возникновения рунического письма на основе одного из северноэтрусских алфавитов, ссылаясь на то, что эта теория поддерживается многими учеными, например, Вайнхольдом, Оберцинером, Бугге, Марстрандером, Хаммерстромом (который видит в изобретении рун также галльское влияние), Файстом (который предполагает более поздние влияния кельтской и латинской письменностей), Арнцем, Буонамичи и многими другими. Карпентер, который также принимает эту теорию, справедливо указывал, что «промежуток во времени между самыми поздними образцами североиталийского письма и самыми ранними образцами письма рунического не столь уж велик» [Цит. по: 1].

Принимая гипотезу, предполагающую северноэтрусский источник происхождения рун и не исключая вероятности некоторых латинских влияний, легче понять, почему рунические буквы, хотя их вид говорит о глубокой древности, появились сравнительно поздно. Предположение о северноэтрусском происхождении рун и латинском влиянии помогает также уяснить фонетическое значение некоторых букв (например,

буквы *f*, которая имела бы фонетическое значение *w* (дигамма), если бы руническое письмо имело греческое происхождение). В отношении времени изобретения рун Г. Сафиуллина считает возможным согласиться с Р. Карпентером, который считал, что перенесение северноэтрусского алфавита «по ту сторону италийской границы» произошло, по-видимому, раньше периода правления Юлия Цезаря, но не ранее II в. до н.э. Надписи из Негау и Мария-Заалерберг относятся, по всей вероятности, к типу, который можно рассматривать как связующее звено между северноэтрусским и руническим алфавитами [1].

### **Литература**

1. Сафиуллина, Г. Р. Руническое письмо. Латинское письмо. Готическое письмо / Г. Р. Сафиуллина. – Казань : Издательство Казанского государственного университета, 2006. – 36 с.
2. Дронова, Л. П. Введение в германскую филологию : учебное пособие для вузов / Л. П. Дронова. – Томск : Издательство Томского Политехнического университета, 2008. – 60 с.
3. Вебер, Э. Руническое искусство : пер. с нем. Скопинцевой Е. М. / Э. Вебер. – Санкт-Петербург : Евразия, 2002. – 160 с. Режим доступа : <https://www.e-reading.club/book.php?book=1047065> (дата обращения: 10.01.18)

УДК 811.133.1'27:378.147  
ГРНТИ 23.41

## **ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ**

### **LINGUISTIC AND CULTURAL APPROACH TO TEACHING THE FRENCH LANGUAGE**

*Таджибаева Нигина Сотимбоевна*

Научный руководитель: Ф.Л. Косицкая, канд. филол. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* страноведение, лингвострановедение, фоновые знания, реалии языка, ошибки речи.

*Key words:* country study, culture-through-language-studies, background knowledge, realities of language, speech errors.

*Аннотация.* Сегодня знание иностранного языка становится важным аспектом нашей жизнедеятельности. Особо возрастает роль иностранного языка в таких сферах жизни, как делопроизводство, путешествие и другие. Немало важную роль играет знание иностранного языка в решении глобальных проблем, установлении и поддержании дружеских отношений между странами, при оказании помощи и так далее. Актуальность статьи заключается в том, что данная статья раскрывает роль лингвострановедческого подхода в обучении иностранному языку. В статье рассматриваются особенности лингвострановедческого подхода при обучении

французскому языку. Сегодня лингвострановедческий подход при обучении иностранному языку очень востребован, так как язык наиболее полно усваивается именно на фоне культуры. Отсутствие фоновых знаний может привести к недоразумениям и заблуждениям.

Сегодня быстрыми темпами возрастает роль иностранного языка в обществе, что, в свою очередь, ведет к увеличению числа студентов в лингвистических вузах. Это возлагает ответственность на педагогов, которые основной целью ставят не просто обучение студента иностранному языку, но и еще на ранних этапах обучения привить ему любовь к языкам, в особенности, к изучаемому языку. Выполнить эту задачу помогает лингвострановедческий подход в методике преподавания иностранных языков. Данная методика является одним из эффективных, так как предполагает изучение иностранного языка через изучение культурной и социальной среды изучаемого языка.

Что же представляет собой предмет лингвострановедение? Изучение языка невозможно без изучения культуры, искусства, литературы, обычаев, традиций, географических, политических и социальных особенностей данной страны. Помогает нам в этом научная комплексная дисциплина страноведение. Исходя из этого можно сделать вывод, что лингвострановедение – это методика, позволяющая изучающим иностранный язык студентам поближе ознакомиться со страной изучаемого языка. Методика дает фоновые знания о стране изучаемого языка, активно развивая и формируя коммуникативные навыки изучающего.

Основная задача лингвострановедения – обеспечение коммуникативной компетенции в актах межкультурной коммуникации, которое осуществляется, прежде всего, через восприятие речи и понимание языка оригинала.

В изучении иностранного языка основными единицами содержания выступают: чтение – понимание письменной речи и текстов, письмо – умение выражать мысли в письменной форме, аудирование – понимание и восприятие на слух и, конечно же, говорение – выражение мысли в устной форме. Каждая из вышеперечисленных единиц направлена на решение различных коммуникативных задач и отсутствие даже одного компонента делает знание языка неполноценным.

Довольно часто изучающие иностранный язык не могут с первого (а порой и не с первого) раза понять и уловить ту мысль, которую имеет ввиду носитель языка. Немало важную роль в этом играет и отсутствие фоновых знаний.

Особенность лингвострановедческого подхода в обучении иностранному языку заключается в том, что изучение языка становится более легким и интересным посредством восприятия языка как неотъемлемой части духовной жизни общества.

Особо важную роль при обучении иностранному языку играет выбор литературы, ибо литература на языке оригинала, то есть национальном языке является наиболее значимым средством усвоения лингвострановедческого материала и приобщения к иноязычной культуре. Художественные произведения улучшают усвоение культурностраниоведческой информации, способствуют повышению мотивации к изучению иностранного языка, развитию художественно-образного мышления. Также важно при отборе художественной литературы учитывать ее соответствие возрасту и языковому уровню учащихся, а также ее лингвострановедческую ценность [12].

Было бы ошибкой не упомянуть в данной статье реалии языка. Как известно, реалии есть предметы материальной культуры, факты, истории, национальные и фольклорные герои, присущие только определенным нациям и народам. По отношению к лингвостраниоведению реалии представляют собой слова, обозначающие предметы и явления, связанные с историей, культурой, бытом страны изучаемого языка. Реалии отражают отношение языка и культуры, ибо появление новых реалий в жизни общества ведет к появлению реалий в языке. Во французской культуре есть ряд реалий, которые отсутствуют в русской. Так, например, заморские департаменты Франции есть DOM (départements d'outre mer); HLM (habitation à loyer modéré) – дома с умеренной квартплатой, строительство которых финансируется государством; travail au pair – работа за жилье и проживание. Разрешается принимать студентов и стажеров (18–30 лет), имеющих право на жительство, разрешение на работу и справку с места учебы (для иностранцев). О проживании таких лиц принимающая сторона должна заявить в полицию [11].

Зачастую, студенты сталкиваются с рядом очень важных проблем при изучении иностранного языка. Отсутствие фоновых знаний приводит к тому, что студенты часто делают ошибки при переводе предложений. Так, при переводе на французский язык нужно обращать внимание на то, что слово «первый» имеет разные аналоги перевода в зависимости от контекста: первый день месяца так и переводится premier (le premier mai), в то время как последующие порядковые числительные будут количественными при переводе: le cinq juillet. А вот первый этаж на французский переводится как rez-de-chaussée.

Кроме того, есть ряд слов во французском, которые могут ввести переводчика в заблуждение, ибо они имеют аналогично звучащие элементы на русском языке. Следует учитывать, что они имеют разные лексические значения. Так, например, bocal – это стеклянная банка, а не бокал, которое переводится как coupe, verre; magazine – это журнал, а не магазин, что переводится как magasin. Еще один такой пример satin, который переводится как атлас, а не сатин – satinette.

Или же слово «дом» на французский любой начинающий студент перевел бы как *maison*. Но под данным термином французы понимают жилой дом. Например, *la maison est très belle* – дом очень красивый. Но, например, «Он сейчас дома» французы скажут – *Il est chez lui*. Есть и другие значения этого слова: родильный дом – *maternité*, торговый дом – *maison du commerce*, ночлежный дом – *asile de nuit*, работать на дому – *travailler à domicile*, из дома в дом – *de porte en porte*.

Что же касается степеней образования, во Франции бакалавр не представляет собой человека, имеющего степень бакалавра ВУЗа. *Bachelier* во Франции это человек, имеющий диплом о среднем образовании, а *aspirant* – офицер, имеющий младшее воинское звание.

Избегать совершения подобных ошибок помогает так называемый словарь «ложные друзья переводчика». Как видите допустимость таких ошибок может привести к тому, что предложение утратит свое значение или будет построено неверно.

Таким образом, лингвострановедческий подход в целом способствует формированию представления о стереотипах национального мышления и обеспечивает возможность успешной межкультурной коммуникации. Лингвострановедческая методика обучения позволяет применять различные формы работы, например, работа с картинками, текстом, видеоматериалом и другими. Данный подход способствует овладению учащимися коммуникативной компетенции занимательным путем.

## **Литература**

1. Бондаренко, Т. Н. Лингвострановедческий подход в обучении иностранному языку / Т. Н. Бондаренко // Вестник МГУЛ. – Лесной вестник, 2001. С. 110–111.
2. Верещагин, Е. М., Костомаров, В. Г. Язык и культура / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров // Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. Москва, 1990. С. 6–7.
3. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – Москва: Академия, 2006. 336 с.
4. Миньяр-Белоручев, Р. К. Методика обучения французскому языку: учебное пособие для студентов пед. институтов по спец. «Иностранные языки» / Р. К. Миньяр-Белоручев. – Москва: Просвещение, 1990. 224 с.
5. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – 2-е изд. – Москва: Просвещение, 1991. 110 с.
6. Рубаева, В. П. Лингвострановедческий подход в обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов / В. П. Рубаева // Вектор науки Тольяттинского государственного университета, 2012. С. 260–263.
7. Слободчиков, В. А., Шапко, А. П. Французский язык: учебное пособие для уч-ся X класса средней школы / В. А. Слободчиков, А. П. Шапко. – Москва : Просвещение, 1988. 224 с.
8. Степанян, А. Х. Французский язык : учеб. пособие для вузов / А. Х. Степанян. Москва : Высшая школа, 1991. 191 с.
9. Томахин, Г. Д. Лингвострановедение : что это такое? / Г. Д. Томахин. – Москва : ИЯШ, 1996. С. 22–30.

10. Томахин, Г. Д. Реалии в языке и культуре / Г. Д. Томахин. Москва: ИЯШ. – 1997. – № 6. – С. 8.
11. Лингвострановедческий подход при обучении французскому языку [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://main.isuct.ru/files/konf/antropos/SECTION/4/belyakova.htm> (дата обращения : 23.03.18).
12. Международный журнал гуманитарных и естественных наук [Электронный ресурс] / Лингвострановедческий подход при обучении иностранному языку. – Режим доступа : <http://http://intjournal.ru/lingvostranovedcheskij-podhod-pri-obucheniinostranpomu-yazyku/> (дата обращения : 26.03.18).

# ЛИНГВОДИДАКТИКА И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

---

УДК 373.1.02:372.8  
ГРНТИ 14.25.09

## ХАРАКТЕРИСТИКА «ЯЗЫКОВОГО ПОРТФЕЛЯ» ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ЦЕЛИ, ЗАДАЧИ, ПРИНЦИПЫ

## CHARACTERISTICS OF THE “LANGUAGE PORTFOLIO” IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING: GOALS, OBJECTIVES, PRINCIPLES

*Абрамян София Агасовна*

Научный руководитель: Т.А. Дакукина, канд. пед. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* языковой портфель, учитель, иностранные языки.

*Key words:* language portfolio, teacher, foreign languages.

*Аннотация.* Системно-деятельностный подход, предъявляемый к содержанию образования, требует от современной средней школы усовершенствованной контрольно-оценочной деятельности. Дидактическая система в этом случае базируется на личностно-ориентированном обучении, содержащая в себе широкий спектр современных педагогических технологий. Одной из них является «Языковой портфель» ученика. В статье рассматриваются практические аспекты, возможности и достоинства указанной технологии как инструмента, который обеспечивает эффективную организацию учебной деятельности учеников и помогает объективно оценить её результаты.

Система образования к настоящему времени претерпела серьезные изменения. Именно школа и высшее учебное заведение готовят человека к активной деятельности в экономической, культурной и политической жизни государства. Образовательное учреждение гибко реагирует на запросы общества, сохраняет при этом накопленный положительный навык. Современные теории и технологии обучения направлены

как на передачу знания, так и на поддержку его формирования. Существенно преобразуется роль преподавателя. Он перестает быть основным источником учебной информации, а превращается в наставника, призванного ориентировать ученика в информационном потоке.

Способ оформления своих достижений – «портфолио» – давно знаком профессионалам из области кинематографии, театрального и фотоискусства. Портфолио как способ презентации собственной продукции или услуг для продвижения их на рынке широко используется в бизнесе [1]. Идея применения портфолио в 80-х годах внедрялась в зарубежной школе, а в последнее десятилетие укоренилась в российском образовании. Его цель – оценка личностных достижений школьников и профессиональной аттестации педагогов.

Актуальность же языкового портфеля объясняется тем, что предлагаемая в нём шестиуровневая система владения языком всецело соответствует общеевропейским стандартам. Он является надежной основой с целью сдачи международных экзаменов.

После того, как Россией подписала Болонское соглашение, целью современного языкового образования стало достижение определенного уровня коммуникативной компетенции. Для того, чтобы его достигнуть, нужно понимать, какими языковыми навыками и умениями должен обладать учащийся.

Портфолио в переводе с итальянского обозначает «портфель», «папка с документами» – это собрание образцовых и наиболее значимых работ, достижений и отзывов на них [2].

По мнению Е. Н. Балыкиной можно выделить три основные характеристики портфолио:

1. основной смысл учебного портфолио – показать все, на что ученик способен, продемонстрировать его наиболее сильные стороны, максимально раскрыть творческий потенциал;
2. привитие навыков анализа деятельности, самоорганизации, самоконтроля, самооценки, а также позитивного отношения к сторонней критике своей деятельности;
3. самосознание и самоощущение своих результатов и понимание их динамики [3].

Мы рассматриваем портфолио как индивидуальный накопительный отчет или рабочую файловую папку, включающую разнообразную информацию. В ней задокументировано содержание самостоятельной деятельности учеников и их личностные достижения.

В зависимости от цели и характера самостоятельной образовательной деятельности учащегося портфолио может быть разных видов. Сегодня существует немало подходов к классификации портфолио и способов его применения [4].

Первый вид портфолио, например, – это так называемая «папка достижений», нацеленная на увеличение собственной значимости учащегося и отражающая его достижения (похвальные грамоты и дипломы за учебу, за участие в олимпиадах, достижения в спорте, медали и т. п.).

Рефлексивное портфолио – второй вид – раскрывает динамику индивидуального развития ученика, помогает проследить эффективность его деятельности как в количественном, так и качественном плане. Эта папка содержит в себе все контрольные и творческие работы учащегося: сочинения, эссе, рисунки, поделки и другие работы.

Третий вид портфолио – проблемно-исследовательский. К нему можно отнести рефераты, научные работы, подготовку к презентации на конференции.

Четвертый тематический вид портфолио формируется в ходе исследования какой-либо большой темы, раздела, учебного курса.

При обучении иностранным языкам технология «Языковой портфель» выделяется тем, что характеризуется и используется как альтернативная форма контроля, позволяющая приобрести динамическую картину учебного и языкового развития детей. Методика языкового портфеля не исключает возможности использовать разнообразные способы самоконтроля. Их выбор будет определяться контекстом, в котором осуществляется учебный процесс, и возможностью их встраивания в привычные для учащихся задания и виды деятельности.

С нашей точки зрения, использование языкового портфеля увеличивает мотивацию учеников, их ответственность за итоги учебного процесса, способствует формированию сознательного отношения школьников к ходу обучения и его результатам. Языковой портфель дает возможность детализировать цели обучения иностранным языкам и, следовательно, лучше контролировать учебный процесс, учит исследовать – совместно с учащимися, исходя из самооценки ученика, его нужд и мотиваций, вносить поправки в содержание обучения, находить индивидуальный подход к обучающимся. Перспектива этого документа абсолютно очевидна.

Возникает вопрос: какие же ступени мы можем наметить по работе с языковым портфолио?

На первом этапе – с начала четверти – ученики устанавливают свой уровень языка, используя листочки самооценки с дескрипторами коммуникативных умений. У одних он остался прежним, другие его повысили. Учащиеся самостоятельно делают свой анализ на тему: «Я уже умею...», в котором представляют свои умения по тем дескрипторам, над которыми они уже работали. Им предлагается поработать в группах, обменяться мнениями.

Второй этап: учащиеся устанавливают на каждую четверть цели, которые будут иметь для них первостепенное значение, то что будет в приоритете при изучении той или иной темы (например, «Моя цель – научиться рассказывать о самых значимых достопримечательностях Великобритании, пользуясь картой города»).

Третий этап: каждое занятие или несколько раз в неделю учащиеся отмечают собственное продвижение при изучении той или иной темы, делают выводы, анализируют проделанную работу. В целом, осуществляют разнообразные задания для формирования рефлексивной самооценки и коррекции своей учебной деятельности.

Четвёртый этап: в конце каждой четверти / раздела / учебного года проводится защита индивидуальных портфолио. Каждый учащийся представляет свое портфолио. Ученик рассказывает о том, чего он достиг, что ему оказалось трудным, что у него получилось, намечает планы на дальнейшее развитие.

На всех этапах обучающийся учится оценивать себя и свои умения. Для этого могут использоваться различные приемы рефлексии:

1. «Лестница успеха». В конце урока учащиеся оценивают свою работу на каждой стадии в виде ступеней, которые ведут к цели.

2. «Я сделал!». На любом этапе урока преподаватель предлагает ученикам сделать анализ своей работы и обменяться точкой зрения с напарником о тех знаниях, навыках и умениях, которые они освоили или показали в процессе выполнения конкретного задания или вида деятельности.

3. Метод незаконченного предложения. «Я полагаю, что данный урок был полезен для меня, так как...», «Я считаю, у меня получилось освоить материал, потому что...»

4. «Подведение итогов». Ученик, используя схему, определяет итоги урока, в котором он соединяет и обобщает свои эмоции, впечатления, знания, умения.

5. Рефлексия с целью определить эмоциональное состояние обучающихся, увидеть, как меняется их настроение по ходу урока, в процессе изучения отдельной темы (карточки-лица; «букет настроения», где цвет цветка означает настроение; опоры).

6. Развернутые ответы на вопросы, например, «Что было самым успешным за этот год?», «Благодаря чему я смог этого добиться?», «В чем заключаются мои проблемы, трудности? Как я их решаю?», «Что у меня тогда не получалось, а сейчас получается?» и т.д.

Рефлексия дает возможность обучающимся внести свое рациональное представление о личном учении в процесс контроля и оценки. Это содействует установлению диалога между учениками и учителями о целях учебного курса и о достижениях. Представляется подходящим

утверждение одного зарубежного преподавателя, которое гласит: «Без рефлексии языковой портфель остается папкой для всех моих бумаг» [5].

Таким образом, ценность языкового портфеля состоит в том, что он дает возможность обучающемуся в процессе самостоятельной работы над языком благодаря рефлексивной самооценке «заглянуть в себя» и получить отражение своих личных возможностей, умений, прогресса в изучении языка и культуры. Обучаемые раскрывают и показывают свои возможности в овладении и применении изучаемого языка за счёт способности показать настоящие результаты и индивидуальные продукты собственной коммуникативной и учебной деятельности. Портфолио также предполагает творческую работу и чувство соперничества, что не маловажно на начальном этапе. Учащиеся соревнуются на лучший языковой портфель или на то, кто находится на каком уровне освоения иностранным языком, тем самым контролируя учебный процесс. Это также способствует повышению мотивации.

Языковой портфель – это прекрасное средство самоорганизации учеников, оформления познавательных интересов, формирования умственных рефлексивных способностей, развития мотивации достижения, а, следовательно, и создания ситуации успеха в освоении учениками образовательной программы.

---

### **Литература**

1. Смокотин, В. М. Основные инструменты политики многоязычия и поликультурности в Европе: Общие Европейские языковые компетенции и языковой портфель / В. М. Смокотин // Вестник Томского государственного университета. – 2010. – №337. – С. 75.
2. Паюкова, С. В. Веб-портфолио ученика: структура и содержание [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.slideshare.net/svetlanapanyukova/2-43430352> (дата обращения : 28.02.2018).
3. Балькина, Е. Н. Оценочное электронное портфолио студента по предмету [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.school.holm.ru/stud> (дата обращения : 25.03.2018).
4. Гальскова, Н. Д. Языковой портфель как инструмент оценки и самооценки учащихся в области изучения иностранных языков / Н. Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2000. – №5. – С. 6.
5. Полат, Е. С. Портфель ученика / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2002. – №1. – С. 22.

**ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ  
ПРИ РАЗВИТИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ  
КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ  
ПОДГОТОВКИ «БИОЛОГИЯ»**

**PECULIARITIES OF USING VIDEOS AT DEVELOPING  
ENGLISH TERMINOLOGICAL COMPETENCE  
OF STUDENTS WITH MAJOR IN BIOLOGY**

*Адарченко Фируза Абдыжамаловна, Петрова Елена Борисовна*

Научный руководитель: Е.Б. Петрова, канд. филол. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* терминологическая компетенция, методика преподавания английского языка как иностранного, видеоматериалы, неязыковой факультет, комплекс упражнений.

*Key words:* terminology competence, methodology of teaching English as a foreign language, videos, non-linguistic department, a set of exercises.

*Аннотация.* В данной статье рассматривается проблема профессиональной состоятельности студентов неязыковых факультетов с точки зрения владения иноязычной терминологической компетенцией. С целью определить, насколько эффективно использование видеоматериалов при развитии терминологической компетенции на английском языке у студентов направления подготовки «Биология», был проведен эксперимент. Результаты эксперимента показали, значительный прирост обученности в экспериментальной группе, где обучение проходило с использованием видеоматериалов, по сравнению с контрольной группой, где обучение проходило без использования таковых.

Современное общество предъявляет к специалисту высокие требования. Востребованный специалист должен владеть, как минимум, одним иностранным языком, чаще всего, английским [1]. Одной из главных задач при обучении иностранному языку является систематическое накопление и расширение словарного запаса. Невозможно осуществлять коммуникацию без знания слов. Без слов нельзя ни высказать, ни понять самых элементарных фраз. От объема словарного запаса зависит успешность обучающегося, при помощи слов человек общается с другими людьми, решает конкретные задачи и проблемы, убеждает оппонентов и отстаивает свою точку зрения. Чем больше слов человек знает, тем точнее и яснее он выражает свои мысли, тем успешнее в профессиональном плане он становится. Сегодня владение профессиональным иностранным языком предполагает, прежде всего, достаточный словарный запас, позволяющий общаться не только в бытовой и социально-культурных

сферах, но и на профессиональные темы. Проблема повышения эффективности усвоения словарного запаса является одной из наиболее актуальных для методики профессионально-ориентированного обучения.

Цель данного исследования – определить эффективность использования видеоматериалов в процессе развития иноязычной терминологической компетенции студентов, обучающихся по направлению подготовки «Биология», изучающих английский язык как иностранный.

Демонстрация способности к коммуникации и навыков профессионального общения на иностранном языке отмечается как одно из главных требований, предъявляемых Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования к результатам освоения образовательных программ, в том числе освоения основной образовательной программы бакалавриата по направлению подготовки «Биология» [2].

В настоящее время очень успешно как средство обучения иностранному языку (в том числе профессиональному) используются видеоматериалы. Они имеют не только информативную и обучающую ценность, но соединяют в себе различные аспекты акта речевого взаимодействия, способствуют лучшему пониманию и усвоению как фактической информации, так и языкового материала. Визуальный ряд при этом выступает важным стимулом для мотивированной речевой деятельности студентов. Существуют различные виды видеоматериалов: а) специально созданные для учебных целей видеоматериалы, б) адаптированные для учебных целей видеоматериалы, в) неучебные видеоматериалы, г) самостоятельно снятые видео и др. По жанру это могут быть а) художественные фильмы, б) диафильмы, в) видеоклипы, г) новости, д) фрагменты ток-шоу, е) документальные фильмы и т.п. [3].

В первом полугодии 2017–2018 учебного года на базе Биолого-химического факультета Томского государственного педагогического университета нами был проведен эксперимент с целью определить эффективность использования видеоматериалов в процессе развития терминологической компетенции студентов направления подготовки «Биология», изучающих английский язык как иностранный. В эксперименте приняли участие 2 группы студентов Биолого-химического факультета (по 8 человек каждая) направлений подготовки «Педагогическое образование (с двумя профилями: Биология и Химия)» и «Педагогическое образование (с двумя профилями: Биология и География)». Всего в экспериментальном обучении приняли участие 16 студентов первого курса. Одна группа была контрольная, другая – экспериментальная. Экспериментальное обучение проводилось с применением специально разработанного комплекса упражнений. Для контрольной группы было проведено обучение без использования видеоматериалов.

Условия экспериментального обучения были стандартными. Экспериментальное обучение проводилось в три этапа: предэкспериментальный, экспериментальный и постэкспериментальный.

Предэкспериментальный этап включал в себя проверку того, насколько у студентов развита терминологическая компетенция, с помощью теста. В тест вошли такие задания, как 1) соотнесите английские термины с их определениями на английском языке, 2) подберите русские эквиваленты английским терминам, 3) соедините части английских терминов, 4) составьте терминологические словосочетания на английском языке из предложенных слов, 5) определите термины, о которых идет речь в предложенных английских текстах, и др. Результаты предэкспериментального (т.е. входного) тестирования представлены в таблицах 1 и 2:

Таблица 1

Результаты входного тестирования на предэкспериментальном этапе:  
Контрольная группа

<b>№</b>	<b>Фамилии и имена студентов</b>	<b>Количество баллов (максимально 41)</b>
1	Буракевич С.	19
2	Бурхович С.	9
3	Ерёменко Е.	19
4	Ефграфов А.	15
5	Желтянова С.	8
6	Комарова М.	21
7	Сырцова В.	17
8	Чемарева И.	21

Таблица 2

Результаты входного тестирования на предэкспериментальном этапе:  
Экспериментальная группа

<b>№</b>	<b>Фамилии и имена студентов</b>	<b>Количество баллов (максимально 41)</b>
1	Бычкова А.	16
2	Карабаева Ж.	16
3	Потешин Н.	21
4	Романова А.	21
5	Стародубцева Я.	17
6	Сторчак Т.	16
7	Тырышкина О.	18
8	Ходжабердиева М.	20

Таблица 1 наглядно демонстрирует результаты входного тестирования контрольной группы на предэкспериментальном этапе. Количество

правильных ответов составило от 8 до 21 из 41 максимальных. Средний уровень обученности составил 39%. Таблица 2, в свою очередь, содержит результаты входного тестирования экспериментальной группы на предэкспериментальном этапе. Количество правильных ответов составило от 16 до 21 из 41 максимальных. Средний уровень обученности составил 44%. Так, и контрольная, и экспериментальная группы обнаруживали достаточно низкий уровень развития терминологической компетенции на предэкспериментальном этапе.

На экспериментальном этапе экспериментальной группе был предложен комплекс упражнений на основе видеоматериалов. В контрольной группе обучение проводилось без использования видеоматериалов. При составлении комплекса упражнений для экспериментальной группы были соблюдены ряд условий:

1) применяемый видеоматериал соответствовал уровню знаний студентов;

2) наглядность использовалась в меру и демонстрировалась постепенно и только в соответствующий момент занятия;

3) видеоматериал был красочный, качественный и интересный;

4) просмотр был организован таким образом, что все студенты могли хорошо видеть демонстрируемый видеоматериал;

5) четко были выделены главное и существенное;

6) детально продуманы пояснения, даваемые в ходе демонстрации видеоматериала;

7) ситуации видеофрагмента использовались для развития терминологической компетенции студентов;

8) текст видео сопровождался четкой инструкцией, направленной на решение конкретной и реалистичной учебной задачи, понятной студентам и оправданной логикой занятия;

9) демонстрируемый видеоматериал был согласован с изучаемым учебным материалом, соответствовал изучаемой теме [4].

Опираясь на имеющийся опыт методистов по составлению комплексов упражнений (см. подробнее работы С. Ф. Шатилова [5], М. С. Ильина [6], Е. И. Пассова [7], Э. Ю. Сосенко [8] и др.), мы создали комплекс упражнений для экспериментальной группы, в который вошли такие упражнения как:

1) соотнесите термины с их определениями из предложенного видеофрагмента;

2) переставьте буквы из видео так, чтобы получилось слово;

3) сопоставьте термины с их иллюстрациями из видеофрагмента;

4) найдите английский эквивалент русского термина, озвученный в видеофрагменте;

5) разгадайте кроссворд с помощью видео;

- 6) найдите ошибки в словах, используемых в видеофрагменте;
  - 7) прослушайте песню, просмотрите видеофрагмент с этой песней и вставьте пропущенные слова в тексте песни;
  - 8) соедините части фигуры так, чтобы получилось словосочетание, используемое в видеофрагменте;
  - 9) найдите половинки слов, упоминавшихся в видео;
  - 10) определите ложные и правдивые утверждения, озвученные в видеофрагменте;
  - 11) вставьте пропущенные слова в тексте, представленном на видео;
  - 12) вставьте пропущенные буквы в словах из видеофрагмента и др.
- Постэкспериментальный этап включал в себя проверку эффективности использования видеоматериалов в процессе развития терминологической компетенции у студентов направления подготовки «Биология». Эффективность также проверялась с помощью теста. Результаты постэкспериментального тестирования представлены в таблицах 3 и 4:

Таблица 3

Результаты тестирования на постэкспериментальном этапе:  
Контрольная группа

<b>№</b>	<b>Фамилии и имена студентов</b>	<b>Количество баллов (максимально 41)</b>
1	Буракевич С.	26
2	Бурхович С.	25
3	Ерёменко Е.	29
4	Ефграфов А.	35
5	Желтянова С.	18
6	Комарова М.	25
7	Сырцова В.	19
8	Чемарева И.	23

Таблица 4

Результаты тестирования на постэкспериментальном этапе:  
Экспериментальная группа

<b>№</b>	<b>Фамилии и имена студентов</b>	<b>Количество баллов (максимально 41)</b>
1	Бычкова А.	36
2	Карабаева Ж.	37
3	Потешин Н.	39
4	Романова А.	39
5	Стародубцева Я.	38
6	Сторчак Т.	33
7	Тырышкина О.	40
8	Ходжабердиева М.	40

Таблица 3 содержит результаты тестирования контрольной группы на постэкспериментальном этапе. Количество правильных ответов составило от 18 до 29 из 41 максимальных. Средний уровень обученности составил 61%. Таблица 4 демонстрирует результаты тестирования экспериментальной группы на постэкспериментальном этапе. Количество правильных ответов составило от 33 до 40 из 41 максимальных. Средний уровень обученности составил 81%. Сравнительный анализ результатов предэкспериментального и постэкспериментального тестирования показывает, что прирост обученности в контрольной группе составил только 21%, тогда как в экспериментальной группе он составил 37%.

Таким образом, применение видеоматериалов в процессе развития терминологической компетенции у студентов направления подготовки «Биология», изучающих английский язык как иностранный, наглядно демонстрирует значительный прирост обученности (точнее на 15%). Это доказывает эффективность использования видеоматериалов профессиональной тематики в процессе развития терминологической компетенции у студентов направления подготовки «Биология» и открывает возможности для использования подобных видеоматериалов в процессе обучения английскому языку студентов других неязыковых направлений подготовки.

---

### Литература

1. Кобенко, Ю. В. Стандартный американско-британский английский как язык современной глобализации / Ю. В. Кобенко // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – Выпуск 9 (111). – С. 20–23.
2. Официальный сайт Министерства образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/924> (дата обращения : 30.01.2018).
3. Мятова, М. И. Использование видеофильмов при обучении иностранному языку в средней общеобразовательной школе / М. И. Мятова // Иностранные языки в школе. – 2006. – №4. – С. 31–32.
4. Nucleus Biology: Cell Structure [Электронный ресурс]. URL: [http:// youtube.com/user/nucleusanimation](http://youtube.com/user/nucleusanimation) (дата обращения : 15.07.2017)
5. Шатилов, С. Ф. Система упражнений при обучении иностранному языку в школе и в вузе / С. Ф. Шатилов. – Ленинград, 1978. – 125 с.
6. Ильин, М. С. О классификации упражнений в речевой деятельности / М. С. Ильин // Иностранные языки в школе.– 1961. – № 5. – С. 29–35.
7. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е. И. Пассов. – Москва, 2010. – 567 с.
8. Сосенко, Э. Ю. Классификация упражнений и их система / Э. Ю. Сосенко // Русский язык за рубежом.– 1975. – № 2. – С. 53–58.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ GOOGLE ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА СРЕДНЕЙ СТУПЕНИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

### **USE OF GOOGLE TECHNOLOGIES AT TEACHING ENGLISH GRAMMAR STUDENTS OF SECONDARY SCHOOL**

*Айкина Алина Сергеевна*

Научный руководитель: Е.Б. Петрова, канд. филол. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* информационные технологии обучения, облачные технологии, учащиеся среднего звена, грамматика английского языка.

*Key words:* teaching information technologies, Google technologies, secondary school students, English grammar.

*Аннотация.* В данной статье рассматриваются Google технологии и их применение на уроках английского языка как иностранного. Эксперимент с использованием облачных технологий Google при обучении учащихся среднего звена общеобразовательной школы грамматическим навыкам показал, что при их применении можно достигнуть более высоких результатов. Прирост обученности в экспериментальной группе (где обучение проходило с использованием Google технологий) составил почти на 10% больше, чем в контрольной группе (где обучение проходило без использования Google технологий).

В настоящее время информатизация образования является одним из необходимых условий поступательного развития общества. Возникает большое количество новых направлений развития образования. Совершенствование информационных технологий является одним из них и направлено также на развитие информационной инфраструктуры, в том числе и информационной среды образовательного учреждения. Такие тенденции предполагают внедрение и эффективное использование новых информационных сервисов. Главная роль новых информационных технологий в образовании состоит в том, что они являются как инструментарием для решения отдельных педагогических задач, так и открывают качественно новые возможности обучения.

Цель данного исследования – определить эффективность использования облачных технологий Google в процессе обучения грамматике английского языка как иностранного учащихся средней ступени в общеобразовательной школе.

Как и все активно развивающиеся технологии, облачные технологии являются одним из перспективных направлений развития. Это связано с необходимостью увеличения темпа обработки информации.

Несомненно, что в разных областях они имеют разную тенденцию использования. При обучении грамматике английского языка в средней общеобразовательной школе облачные технологии Google помогают, прежде всего, организовать взаимодействие обучающихся и преподавателей, спланировать их совместную работу для решения учебных задач [1–3].

Нами был проведен эксперимент по определению эффективности использования технологий Google при обучении английского языка как иностранного на средней ступени в общеобразовательной школе. Участниками эксперимента стали 2 группы учащихся 5 классов МБОУ Академический лицей им. Г. А. Псахье города Томска. Одна группа была контрольной, другая – экспериментальной. Общее количество учащихся составило 30 человек (по 15 человек в каждой группе) в возрасте 11–12 лет. Эксперимент проводился при обучении грамматике английского языка в рамках темы «Настоящие времена английского языка». Проводился эксперимент в три этапа: предэкспериментальный, собственно экспериментальный и постэкспериментальный.

На предэкспериментальном этапе проводилось входное тестирование. Анализ входного тестирования показал, что в контрольной группе среднее количество правильных ответов учащихся составило 23%, в экспериментальной группе – 28%.

Прежде, чем перейти к экспериментальному обучению, учащихся экспериментальной группы попросили завести аккаунт в Google. Данным сервисом можно пользоваться бесплатно. Далее учащиеся получили доступ ко всем сервисам и инструментам Google. С их помощью можно не только отправлять письма по электронной почте, но и планировать и осуществлять совместную работу в текстовых документах, электронных таблицах и презентаций. Данный вид работы возможен благодаря совместному доступу, например, когда учитель может предоставить доступ к документу только для учащихся своего класса, в нашем случае обучающихся только экспериментальной группы. Все изменения сохраняются автоматически и хранятся на Google кибердиске. Этот диск является облачным хранилищем данных, принадлежащим компании Google Inc., позволяющий пользователям хранить свои данные на серверах «в облаке» и делиться ими с другими пользователями в Интернете.

На собственно экспериментальном этапе учащимся контрольной группы были представлены задания без использования Google технологий, в традиционном печатном формате. Учащимся экспериментальной группы были предложены аналогичные задания с использованием Google технологий. Задания, безусловно, отвечали требованиям образовательной программы. Предлагались задания разного формата: Google

формы, Google документы и Google презентации. Так сервис Google формы является одним из эффективных средств оперативного контроля результатов обучения. С его помощью можно достаточно быстро составлять опросы и тесты, они доступны всем участникам образовательного процесса. Алгоритм создания такого теста достаточно прост. Что касается Google документов, то с помощью Google можно создавать документ с общим доступом, который также хранится на «облаке». Он имеет все функции, что и привычная программа Microsoft Word, а именно создание, просмотр и редактирование текстовых документов, с локальным применением простейших форм таблично-матричных алгоритмов. Его использование в дидактических целях ограничивается лишь мастерством учителя. Ещё одним помощником в достижении образовательных целей стал инструмент Google презентации. Данный сервис имеет общие параллели с Microsoft PowerPoint: подготовка презентаций и их просмотр, но презентации также хранятся на «облаке». К этому сервису можно также открыть общий доступ с учениками и создавать презентации на заданные темы или решать задания, вписывая ответ самостоятельно, вставлять аудио и видео файлы [4].

После эксперимента (т.е. на постэкспериментальном этапе) было проведено постэкспериментальное тестирование. Анализ постэкспериментального тестирования показал, что количество правильных ответов у обеих групп возросло. У контрольной группы процент правильных ответов составил 55%, в то время как у экспериментальной группы 67%. Так прирост обученности в контрольной группе (где обучение проходило без использования Google технологий) составил 32%, а в экспериментальной группе (где обучение проходило с использованием Google технологий) прирост обученности составил 39%.

Таким образом, экспериментальное обучение учащихся 5 классов на занятиях английского языка как иностранного по теме «Настоящие времена английского языка» показало следующее. В группе, где применялись Google технологии, грамматический материал был лучше усвоен учащимися, о чем наглядно свидетельствует прирост обученности, который больше, чем в контрольной группе, где не применялись Google технологии. Это доказывает эффективность использования облачных технологий Google в процессе обучения грамматике английского языка как иностранного в общеобразовательной школе на средней ступени и открывает разнообразные возможности использования сервисов и инструментов Google при обучении иностранному языку.

---

## Литература

1. Сидорова, Е. Используем сервисы Google. Электронный кабинет преподавателя / Е. Сидорова. – Санкт – Петербург : БХВ-Петербург, 2000. – 282 с.

2. Жаркова, Т. Тематический словарь методических терминов по иностранному языку / Т. Жаркова. – Москва : Флинта; Наука, 2014. – 320 с.
3. Кобенко, Ю. В. Стандартный американско-британский английский как язык современной глобализации / Ю. В. Кобенко // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – Выпуск 9 (111). – С. 20–23.
4. Herrick, D. R. Google this!: using Google apps for collaboration and productivity / D. R. Herrick // Proceedings of the ACM SIGUCCS fall conference on User services conference (SIGUCCS '09). – ACM, NY, USA, 2009. – P. 55–64.

УДК 372.881.111.1  
ГРНТИ 14.25.07

**МОНИТОРИНГ И КОНТРОЛЬ УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ  
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ НА МЛАДШЕЙ  
СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ**

**MONITORING AND CONTROL OF FOREIGN LANGUAGE  
LEVEL IN PRIMARY SCHOOLS**

*Астанина Дарья Александровна*

Научный руководитель: О.Н. Игна, д-р пед. наук, доц., проф. каф. РГФИМОИЯ

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* мониторинг, контроль, целенаправленность, гимназия, иностранные языки, младшая ступень.

*Key words:* monitoring, control, purposefulness, gymnasia, foreign languages, primary school.

*Аннотация.* На сегодняшний день мониторинг и контроль играют одну из самых важнейших ролей в системе образования России, позволяя проанализировать эффективность различных подходов к обучению, а также мотивировать к повышению качества работы преподавательского состава, а также к улучшению успеваемости учащихся. В исследовании приведены различия между контролем и мониторингом, приведена их краткая классификация, а также рассмотрены их особенности применительно к ученикам младшей ступени обучения.

В последнее время в российском образовании значительное внимание уделяется проблемам качества обучения. Массовые исследования в форме тестирования проводятся, как правило, в основной и старшей школе. В начальных классах тестовые технологии еще не нашли своего применения. Вместе с тем, в условиях внедрения федеральных государственных стандартов нового поколения такие исследования становятся актуальными [1].

Более востребованными становятся системы мониторинга качества обучения, охватывающие различные уровни управления учебным процессом. К достоинствам таких систем следует отнести единые теоретические и технологические подходы к разработке и использованию

инструментария массового обследования [2]. В отечественном образовании разрабатывается единая для всех школ система показателей качества результата обучения, учебного процесса и условий, централизованно используются разработанные контрольно-измерительные материалы и процедуры тестирования, сбора и статистической обработки данных на основе систематически пополняемой базы данных. Мониторинг обеспечивает информационную преемственность между уровнями управления образовательным процессом, сопоставимость и сравнимость получаемых данных, повышая объективность информации, используемой в управлении [3].

Важным компонентом мониторинга являются нормы качества, представленные в государственных образовательных стандартах, программах обучения в начальной школе. Критерием оценивания является степень соответствия целям, задачам, требованиям, нормам.

Мониторинг выполняет ряд функций – оценочную, контрольно-наблюдательную, прогностическую, информационную и социальную. [3].

Проведение мониторинговых исследований проводится в три этапа: первый этап – подготовительный (постановка цели, определение объекта, установка сроков проведения, изучение соответствующей литературы), второй этап – практический (сбор информации, наблюдения, собеседования, тестирования, анкетирования, выход на уроки, контрольные работы), третий этап – аналитический (систематизация полученной информации, анализ имеющихся данных, разработка рекомендаций и предложений на последующий период, выводы) [4].

Понятия мониторинга и контроля имеют ряд существенных различий, не смотря на схожесть в концепции. Контроль чаще всего предусматривает однократную проверку исследуемого объекта по какому-либо определенному параметру. Мониторинг можно определить как систему длительных регулярных наблюдений, причем не одного объекта, а целого комплекса объектов.

Мониторинг отличается от контроля следующими параметрами:

- регулярностью и длительностью проведения;
- количеством одновременно наблюдаемых объектов;
- использованием различных методов наблюдения.

В образовательной деятельности мониторинг – это не только процесс выявления отхода от заданных стандартов, но и исследование самих стандартов и норм. Таким образом, необходимо отслеживать качество получаемых знаний [5].

Контроль является одной из составных частей учебно-воспитательного процесса в обучении иностранным языкам, его главная цель здесь –

установление соответствия между фактическим уровнем сформированности речевой, языковой и социокультурной компетенций учащихся на иностранном языке и требованиями программы. В результате осуществления контроля преподаватель получает информацию о качестве своей работы, об эффективности тех или иных приемов и методов обучения. Для учащегося суть контроля проявляется в том, что он стимулирует их деятельность, мотивируя к получению новых знаний, показывает прогресс в процессе обучения [5].

Актуальность проблемы контроля связана с достижением некоторых успехов в реализации практической роли обучения иностранному языку в школе, в связи с чем расширились возможности по применению контроля, а также увеличилась роль его положительного влияния на учебно-педагогический процесс, сформировались условия для оптимизации самого контроля как составной части этого процесса. И контроль, и мониторинг уровня владения иностранным языком способствует выявлению способностей к иностранным языкам, среди которых особую важность имеют когнитивные и коммуникативные способности. «Определение коммуникативных и когнитивных способностей позволяет выявить тип овладения языком (коммуникативно-речевой, когнитивно-лингвистический, смешанный)» [6, с. 117]. Ориентация на названные типы способностей позволяет осуществлять дифференциацию обучения, выбор упражнений, приёмов обучения.

При обучении иностранному языку к контролю предъявляется ряд требований, обязательных для выполнения, таких как:

- соответствие условиям обучения;
- соответствие современным лингводидактическим принципам;
- целенаправленность (контроль должен распространяться на определенные навыки и умения);
- объективность;
- систематичность (реализуется при регулярном проведении на всех этапах обучения);
- репрезентативность (контролем должен быть охвачен весь усвоенный языковой материал, который должен быть проверен);
- соответствие определенным качественным характеристикам, таким как объективность, адекватность, надежность, экономичность, простота выявления и оценки результатов.

В зависимости от целей и условий проведения выделяют разные формы контроля: одноязычный или двуязычный, устный или письменный, групповой или индивидуальный [7, 8].

К числу традиционных методов контроля можно отнести опросно-ответный метод, контрольные работы и зачетно-экзаменационный метод.

Индивидуализация учебного процесса и повышение требований к точности и объективности оценивания знаний учащихся привели к необходимости поиска новых способов контроля/оценивания знаний. Одним из таких способов является переход к тестированию, т.е. систематическому проведению дидактических тестов, которые столь широко сегодня используются в практике обучения иностранного языка [7].

Чаще всего при обучении иностранным языкам применяются устные и письменные формы контроля. До введения ЕГЭ преимущественно использовался устный контроль. Сегодня при обучении иностранному языку реализуются следующие виды контроля:

Текущий – проводится на каждом уроке в соответствии с его целями и задачами, призван обеспечить своевременную обратную связь, способствовать улучшению учебного процесса.

Промежуточный – проводится по окончании изучения раздела (темы), или по окончании четверти.

Итоговый – проводится в конце учебного года (по решению администрации образовательного учреждения).

Отсроченный – осуществляется по прошествии продолжительного времени после освоения учебного материала с целью определить полученные знания, умения и навыки по определённому разделу или теме.

Входной – применяется для приема в школу новых учащихся и определения их уровня знаний.

Внутришкольный – используется для проверки работников школы на предмет их компетентности в занимаемой должности [7, 8].

Самоконтроль – предполагает проверку контролирующим субъектом своей собственной деятельности.

Основное требование к выбору форм контроля состоит в том, чтобы они были адекватны тем компетенциям, уровень сформированности которых они проверяют.

Применительно к младшей ступени обучения в школе (1–4 классы), формирования у учащихся механизма получения оценок недостаточно. Необходимо, в первую очередь, сформировать у учеников четкое понимание того, зачем эти оценки нужны, и каковы критерии их получения. Именно на этом этапе намного важнее не просто дать определенный объем знаний, а сформировать общеучебные умения и навыки, способы учебной деятельности, а также грамотно мотивировать учащегося на самообразование, самостоятельное получение и стремление к знаниям [9].

На данном этапе обучения выставление оценки в виде отметки-балла также недостаточно, следует провести целый ряд сравнительных исследований для более точной дифференциации [9].

Согласно возрастной психологии, на младшей ступени у школьников довольно четко проявляются зачатки рефлексии и самоанализа. Ребенок начинает активно интересоваться своими успехами в обучении, сравнивать себя с другими учениками в классе, а также активно предпринимает попытки получить одобрение, признание со стороны взрослых (родителей, учителей), а также со стороны формальных и неформальных лидеров класса, в числе которых могут и оказаться обучающиеся, получающие высокие оценки [10, 11].

Таким образом, необходимо способствовать сформированию у учащихся правильной мотивации в виде получения знаний в результате их учебной деятельности. Учащимся нужно донести тот факт, что оценки и отметки – не главное в их учебной деятельности, а главным является то, насколько качественны полученные ими знания.

### **Литература**

1. Бабий, Е. А. Инновации сегодня – стандарт завтра / Е. А. Бабий // Муниципальное образование : инновации и эксперимент. – 2010. – №5. – С. 46–50.
2. Мамонтова, М. Ю. Мониторинг качества учебных достижений учащихся начальной школы на основе технологий массового тестирования и статистических методов контроля и управления качеством / М. Ю. Мамонтова // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2010. – №6. – С. 12–16.
3. Загвязинский, В. И. Актуальные проблемы и перспективы развития образовательной системы России / В. И. Загвязинский // Муниципальное образование : инновации и эксперимент. – 2010. – №5. – С. 3–6.
4. Шиганова, Г. А. Мониторинг качества учебных достижений по русскому языку в начальной школе / Г. А. Шиганова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2013. – №1. – С. 265–273.
5. Шишов, С. Е. Мониторинг качества обучения в школе / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – Москва : Рос. пед. агентство, 1992. – 320 с.
6. Игна, О. Н. Подходы к выявлению лингвистической одарённости и способностей к иностранным языкам / О. Н. Игна // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2013. – №3 (131). – С. 115–119.
7. Гальскова, Н. Д. Методика обучения иностранным языкам : учеб. пособие / Н. Д. Гальскова, А. П. Васильевич, Н. В. Акимова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2017. – 350 с.
8. Методика обучения иностранному языку : учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. О. И. Трубициной. – Москва : Юрайт, 2017. – 384 с.
9. Егорова, Л. Мониторинг учебных возможностей младших школьников / Л. Егорова, Н. Калинина // Народное образование. – 2000. – №9. – С. 198–202.
10. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология / И. В. Шаповаленко. – Москва : Гардарики, 2005. – 349 с.
11. Психология человека от рождения до смерти / Под общей редакцией А. А. Реана. – Москва : Издательство АСТ, 2015. – 656 с.

УДК 372.881.111.22  
ГРНТИ 14.25.19

## **РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

### **DEVELOPMENT OF COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS IN THE PROCESS OF LANGUAGE LEARNING BY MEANS OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES**

*Иванова Наталья Евгеньевна*

Научный руководитель: Л.В. Круглова, канд. филол. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* познавательная активность, немецкий язык, методика обучения иностранным языкам, внеурочная деятельность.

*Key words:* cognitive activity, German language, language training method, extracurricular activities.

*Аннотация.* Данная статья посвящена проблеме развития познавательной активности обучающихся в процессе обучения иностранным языкам. Автор рассматривает внеурочную деятельность в качестве одной из эффективных форм активизации познавательной активности. В статье обосновывается значение внеурочной деятельности с языковым компонентом в повышении интереса обучающихся к познавательной деятельности.

На современном этапе развития системы образования в Российской Федерации продолжается внедрение новых образовательных стандартов (далее – ФГОС), регламентирующих деятельность в сфере образования и конкретизирующих цели образования на разных ступенях обучения, формируются новые методические подходы к организации урочной и внеурочной деятельности.

Так, в соответствии с ФГОС второго поколения внеурочная деятельность входит в вариативную часть обязательного базисного учебного плана, в связи с этим, она должна быть направлена на развитие сформулированных в ФГОС универсальных учебных действий по следующим направлениям 1) спортивно-оздоровительное, 2) общекультурное направление, 3) социальное направление, 4) общеинтеллектуальное направление, 5) духовно-нравственное направление [1]. В современных условиях глобализации и возрастающих потребностей в межкультурных связях внеурочная деятельность общекультурного направления с языковым уклоном требует такого же вдумчивого подхода в организации, как и сам урок иностранного языка.

В соответствии с системно-деятельностным подходом обучение иностранным языкам в общеобразовательной школе направлено на

формирование у обучающихся иноязычной коммуникативной компетенции (далее – ИКК), включающей языковую, речевую, информационную, социокультурную и компенсаторную компетенции. Для успешного овладения ИКК необходимо развивать познавательную активность обучающихся. Часто из-за недостатка возможностей к использованию аутентичных текстов и страноведческой информации не удастся в полной мере обеспечить появление стойкой положительной мотивации к изучению иностранного языка, и, в свою очередь, развития познавательной активности. В таких условиях будет оправданным планирование и проведение внеурочных мероприятий.

В программу внеурочной деятельности могут входить: посещение художественных выставок, музеев, кино, фестивалей искусств, театров, организация спектаклей в классе; художественные акции школьников; различные интеллектуальные игры, викторины, миниатюры, инсценирование исторических сюжетов, диалоги на темы, чтение художественной литературы и просмотр телепередач, прослушивание музыкальных произведений и т.д. Все это, несомненно, позволяет положительно влиять на уровень познавательной активности обучающихся.

Обратимся к определению термина «познавательная активность». Наиболее распространенное определение дает В. В. Зайко, трактуя познавательную активность как «интегративное свойство личности, порождаемое потребностями, опирающееся на устойчивый познавательный интерес и выражающийся в интенсивности изучения человеком предметов и явлений действительности с целью реализации приобретенных знаний в преобразующей деятельности» [2, с. 13].

Г. И. Щукина рассматривает познавательную активность обучающегося как «качество личности, включающее ее стремление к познанию и выражающее интеллектуальный отклик на активный процесс познания». По мнению автора, познавательная активность формируется при устойчивом продолжительном проявлении усердного стремления к познанию. При этом потребности и интересы личности обучающегося отражают ее содержательную характеристику, а воля – форму [3, с. 95].

В трудах Г. И. Щукиной выделяются три уровня познавательной активности. На первом (элементарном) уровне обучающемуся интересны отдельные факты и явления в изучаемой области знаний. Второй уровень подразумевает интерес обучающегося к самостоятельному поиску сути изучаемых явлений с использованием дедуктивного метода, но без достаточной теоретической подкованности. Третий, самый высокий, уровень познавательного интереса выражается в самостоятельном поиске закономерностей, причинно-следственных связей и установлению общих принципов существования тех или иных явлений. Грань между

данными уровнями познавательного интереса очень условна: один может сопутствовать другому или вытекать из него [3, с. 97].

В качестве средства измерения уровня познавательной активности при изучении немецкого языка нами была разработана анкета, включающая в себя основные критерии, свидетельствующие о наличии или отсутствии у обучающегося желания к продуктивной умственной деятельности по предмету. Анкета состоит из двенадцати вопросов с четырьмя вариантами ответа к каждому. Среди затрагиваемых в анкете аспектов: насколько активен обучающийся на уроке, читает ли он дополнительную литературу, связанную с предметом, частота самостоятельных занятий по предмету и т.д. В зависимости от степени проявления критерия за каждый выбранный ответ присуждается от 0 до 3 баллов, затем баллы суммируются и выводится результат, соответствующий низкому (5–18 баллов), среднему (19–30 баллов) или высокому (31–43 балл) уровню познавательной активности.

В ходе эксперимента, проводимого на базе средней общеобразовательной школы среди 7-х классов, изучающих немецкий язык в качестве второго иностранного языка [4], было проведено предварительное анкетирование всех обучающихся на параллели, выявляющее примерный уровень познавательной активности. В качестве контрольной группы был выбран 7 «Б», в качестве экспериментальной – 7 «А» класс. Экспериментальной группе было предложено участие в разработанной нами программе внеурочной деятельности «Дни немецкой культуры», рассчитанной на полтора месяца.

В обозначенной программе внеурочной деятельности содержится большой объем мероприятий, направленных на активизацию познавательного интереса с помощью разнообразных заданий. Например, конкурс переводов, где обучающимся предлагается представить собственные варианты поэтических произведений немецких авторов. По плану внеурочной деятельности также была реализована конференция, на которой обучающиеся готовили доклады об исторических личностях Германии. Кроме индивидуальной работы обучающиеся также были вовлечены и в групповую деятельность.

Одним из таких проектов являлась подготовка стенгазеты, где обучающиеся в свободной творческой форме выражали свое отношение к немецкой культуре в целом и отдельным ее аспектам. Заключительным мероприятием был выбран концерт, на котором участники экспериментальной группы пели немецкие песни, рассказывали стихи, готовили мини-спектакли и танцевальные номера.

В целом, программа внеурочной деятельности «Дни немецкой культуры» должна способствовать развитию личности обучающегося на трех уровнях:

1) познавательном (расширение лингвострановедческого кругозора, углубление знаний об особенностях национально-культурной специфики речевого поведения, понимание и адекватная интерпретация историко-культурных фактов страны изучаемого языка);

2) эмоциональном (признание идеи многокультурного мира, принятие особенностей немецкой нации, проявляющихся в этнической, национальной, территориальной, социальной специфике, в логике концепции открытого диалога культур);

3) поведенческом (формирование правильных с позиции поликультурной образовательной парадигмы стереотипов поведения и отношения к представителям разных культур, этносов, конфессий).

После этапа рефлексии в обеих группах также было проведено анкетирование, затем – сравнение результатов, которое показало ярко выраженную положительную динамику познавательной активности к изучению немецкого языка. Учитывая опыт работы с обучающимися на каждом этапе эксперимента и результаты апробации данных разработок, можно сделать вывод, что наличие в вариативной части учебного плана внеурочной деятельности однозначно положительно влияет на развитие познавательной активности.

Для того чтобы пробудить у обучающихся познавательный интерес, необходимо организовывать деятельность таким образом, чтобы эта деятельность во многом была их собственной: ориентированной на их уровень развития, интересы и потребности, а также содержащей достаточный уровень проблемности, воздействующей на чувства обучающихся, кроме того, требующей от них принятия собственных решений, которые напрямую влияют на результат деятельности. Объектом познания в таком случае является творческая поисковая деятельность обучающегося, а субъектом – сам обучающийся.

Мероприятия, организуемые в непринужденной творческой обстановке за рамками классно-урочной системы, позволят обучающимся знакомиться со страной изучаемого языка, увидеть в иностранном языке не просто школьный предмет, а средство общения с реальными людьми, принадлежащими к другой культуре, и, как следствие, активизировать их познавательную активность.

---

### Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://standart.edu.ru/> (дата обращения: 11.03.2018).
2. Зайко, В. В. Развитие познавательной активности у детей на основе принципа преемственности в системе «детский сад – школа» / Зайко В. В. диссер. ... канд. пед. наук. – Майкоп. – 1999. – 200 с.

3. Щукина, Г. И. Активизация познавательной деятельности в учебном процессе / Г. И. Щукина. – Москва : Просвещение, 1979. – 190 с.
4. Аверин, М. М. Немецкий язык, “Horizonte”, 7 класс / М.М. Аверин, Ф. Джин, Л. Рорман и др. // Москва : Просвещение, 2016. – 96 с. (Академический школьный учебник)

УДК 378.147  
ГРНТИ 143507

**ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ  
НА СРЕДНЕЙ СТУПЕНИ НА ПРИМЕРЕ ПРОЕКТА  
«HOLIDAYS IN GREAT BRITAIN»**

**ORGANIZATION OF PROJECT ACTIVITY  
IN THE LEARNING OF FOREIGN LANGUAGES  
AT THE MIDDLE SCHOOL EVIDENCE FROM  
THE PROJECT “HOLIDAYS IN GREAT BRITAIN”**

*Илларионова Анжелика Николаевна*

Научный руководитель: Л.В. Круглова, канд. филол. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* учитель, иностранные языки, проект, проектная деятельность, учебная деятельность, этапы работы над проектом.

*Key words:* teacher, foreign languages, project, project activity, studying activity, stages of project work.

*Аннотация.* В данной статье рассмотрена технология организации проектной деятельности на уроках иностранного языка на примере проекта «Holidays in Great Britain». Проанализированы характерные особенности психологического развития детей на средней ступени, также рассмотрены основные требования к методу проектов. Выявлена и обоснована необходимость использования данного метода на уроках при обучении иностранному языку.

В современном мире информационных технологий ключевыми становятся такие качества как умение работать в команде, умение поиска нужной информации, умение выразить и отстаивать свою точку зрения и т.д. Именно поэтому общество испытывает потребность в гражданах, способных принимать самостоятельные решения, легко адаптироваться к быстроизменяющимся условиям жизни.

«В связи с этим школа ставит перед собой следующие задачи:

1. Формирование готовности к решению разных проблем.
2. Совершенствование билингвальной коммуникативной компетенции в устном и письменном общении с учетом социокультурных различий современного мира.

3. Развитие стремления учиться всю жизнь, обновляя и совершенствуя уже полученные знания, умения и навыки, а также способность их применить к окружающим условиям» [1, с. 8–9].

Исходя из вышесказанного, школа активно внедряет современные технологии обучения, в число которых входит проектная методика.

Метод проектов предполагает использование определенных учебно-познавательных приемов, которые помогают обучающимся решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий.

Следует отметить, что в «условиях внедрения федерального государственного образовательного стандарта важно то, что проектная методика ориентирована на формирование регулятивных универсальных учебных действий» [2, с. 23].

Использование метода проектов при обучении иностранным языкам (далее – ИЯ) позволяет обучающимся использовать ИЯ как средство познания, способ выражения своих мыслей, восприятия мыслей других людей. Проектная деятельность – наиболее эффективный способ переключить внимание обучающихся с формы высказывания на содержание и включиться в познание окружающего мира средствами ИЯ, расширяя таким образом сферу действия социокультурной компетенции.

Основная задача метода проектов перенести акцент с традиционного процесса изучения ИЯ, с выполнения типичных упражнений на активную деятельность обучающихся.

Рассмотрим особенности, которые являются характерными при обучении ИЯ на среднем этапе школьного обучения (5–9 классы). К ним относятся:

1. Активное взаимодействие всех видов речевой деятельности;
2. Использование аутентичных текстов и видеоматериалов, затрагивающих актуальные проблемы современности;
3. Большая доля спонтанной речи обучающихся на уроках ИЯ;
4. Преобладание диалогической формы общения;
5. Построение развернутых высказываний по теме.

Таким образом, можно отметить, что «основной целью обучения ИЯ на среднем этапе является совершенствование всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, которая является главным условием осуществления межкультурной коммуникации в целом» [3, с. 2].

В результате исследования проблемы использования проектной методики был разработан и апробирован проект по теме “Holidays in Great Britain” на базе 9 «А» и 9 «Б» классов МАОУ «Гимназия № 18 г. Томска». Представим ход проведения проекта более подробно:

Тема проекта: “Holidays in Great Britain”

Тип данного проекта: информационный с элементами творческой и исследовательской деятельности; монопроект с открытой координацией; внутренний; средней продолжительности; групповой.

Для организаторов проекта цель заключалась в проверке эффективности проектной методики в процессе обучения ИЯ. Для обучающихся целью проектной деятельности послужило изучение праздников Великобритании и развитие межкультурной иноязычной компетенции.

Цели проекта обусловили решение следующих задач:

1. Углубить знания обучающихся по теме “Holidays”, систематизировать и закрепить ранее пройденный материал по теме, совершенствовать развитие иноязычной речевой компетенции и межкультурной коммуникации в целом.

2. Повысить уровень автономности обучающихся посредством самоорганизации в проведении творческой, исследовательской работы.

3. Познакомить обучающихся с методами групповой работы, методами проведения исследований, направленных на решение поставленной проблемы.

4. Развивать познавательную активность в процессе проектной деятельности.

5. Вовлечь обучающихся данного проекта в дальнейшую исследовательскую деятельность по решению новых проблем, связанных с реальной жизнью и внутренним миром девятиклассников.

Направленность проекта: познавательная.

Продолжительность проведения проекта составила 1,5 месяца.

Возраст обучающихся: 9 класс (15–16 лет).

Оборудование и оформление: информационные материалы, лексико-грамматический минимум, иллюстрационный материал, доступ в систему Интернет, использование ИКТ, мультимедийная презентация.

Модель проектного занятия: Занятия основаны на пройденном материале по темам “Festivals and celebrations”, “Special occasions”, “Cultural events”, “Remembrance Day” и другие, нацелены на расширение и обогащение языковых знаний и речевых умений обучающихся по этим темам с помощью использования дополнительной литературы, на развитие коммуникативной компетенции в целом.

Проект “Holidays in Great Britain” состоит из трех этапов: подготовительного, основного и заключительного, которые организованы в определенной последовательности в соответствии с технологией использования проектной методики при обучении ИЯ.

Данный проект был разделен на три занятия, каждое из которых было организовано по следующей схеме:

1. Вводная часть занятия (мотивирующая);

2. Основная часть занятия (операциональная);

3. Заключительная часть (рефлексивная).

Занятие 1. (Подготовительный этап).

Вводная часть занятия включала постановку цели и определение задач

Во время основной части занятия обучающимся был предложен текст с описанием традиционного праздника в Ирландии с пропущенными словами, которые нужно вставить после прочтения текста.

«St. Patrick's day is a cultural and religious \_\_\_\_\_ that is celebrated every year on March 17. St. Patrick's day was proclaimed \_\_\_\_\_ holiday. This day \_\_\_\_\_ the acceptance of Christianity in Ireland. Celebrations on St. Patrick's day usually include \_\_\_\_\_ and festivals. St. Patrick's day is a national holiday in Ireland, Northern Ireland, on the island of Montserrat. It is also \_\_\_\_\_ celebrated by the Irish Diaspora around the world. Early life Patrick, there is very little information. The exact time and place of his \_\_\_\_\_ is unknown. At the age of sixteen, Patrick was kidnapped by Irish raiders and taken to Ireland as a \_\_\_\_\_. He did not know the true God, but over the years of slavery appealed to him, spent days and nights in unceasing prayer, and six years later the voice in the night vision said to him: "Right to make that fast, because you will be back soon to my \_\_\_\_\_", and then "Go out and see your ship is waiting for you"»

1. holiday      3. symbolized      5. widely      7. slave

2. Christian      4. parades      6. birth      8. homeland

Далее обучающиеся разыгрывают диалог с опорой на прочитанный текст. В ходе работы с текстом и рассуждений обучающиеся сами логически подходят к обозначению проблемы и выдвижению гипотезы для ее успешного решения. Учитель при этом играет роль консультанта-координатора.

Далее учитель вместе с обучающимися определяют направления поиска по работе над проектом:

- исследовать традиционные праздники стран Великобритании;
- изучить их влияние на культуру.

Подготовительный этап заканчивается выбором рабочих групп и распределением ролей в командах.

Занятие 2. (Основной этап).

В начале занятия была определена цель – систематизация уже имеющейся информации и определение дальнейших действий над проектом, а также сформулированы задачи: систематизировать полученную информацию; определить дальнейшую работу над проектом; сравнить полученные результаты с выдвинутой гипотезой; определить форму и способ представления своего проекта (реклама, мультимедийная презентация, устный доклад, стенгазета).

На основном этапе обучающиеся работают в группах, обсуждают найденную информацию и планируют дальнейшую работу над проектом.

В процессе такой работы дети учатся работать в группах, прислушиваться ко мнению товарищей, выражать и отстаивать свою точку зрения.

Заключительный этап включает в себя рефлексию над проделанной работой и планирование дальнейших действий.

Занятие 3. (Заключительный этап).

На третьем занятии обучающиеся представляют результаты своих исследований в виде стенгазеты, мультимедийной презентации и видеоролика.

Результаты оцениваются не только педагогом, но и самими обучающимися. Учитель раздает специальные бланки с критериями оценивания, которые обучающиеся заполняют, выставя итоговые баллы. Работа над проектом завершается коллективным обсуждением результатов.

Таким образом, ожидаемым результатом проектной деятельности было формирование и развитие внутренней мотивации, повышение мыслительной активности, языковое и речевое развитие, совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции, а также развитие самостоятельности и индивидуальных способностей обучающихся.

---

### Литература

1. Соловова, Е. М. Подготовка учителя иностранного языка с учетом современных тенденций обновления содержания образования / Е.М. Соловова // Иностр. языки в школе. – 2001. – № 4. – С. 8–11.
2. Ремарчук, Д. Н. Применение метода проектов в условиях внедрения ФГОС [Электронный ресурс]. – Режим доступа: file:///F:/диплом/primeneniemetodaproektovvusloviyahrealizaciiifgos%20(1).pdf.(дата обращения 19.01.2018)
3. Безверхова, И. Метод проектов в современной практике учителя английского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://iyazyki.prosv.ru/2014/12/project-method-contemporarypractice/> (дата обращения 03.03.2018)
4. Эльконин, Д. Б. Детская психология: учеб. Пособие для студ. Высш. Учеб. Заведений / Д. Б. Эльконин. – 4-е изд., стер. – Москва : Издательский центр «Академия», 2007. – 384 с.

УДК 377.031  
ГРНТИ 14.33.09

**ИЗУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ ПО ТЕМЕ  
«ОКАЗАНИЕ МЕДИЦИНСКОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ПОМОЩИ»  
НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ С УЧЕТОМ  
ФОРМАТА WORLDSKILLS**

**STUDYING PROFESSIONAL ENGLISH VOCABULARY  
CONCERNING MEDICAL AND SOCIAL  
ASSISTANCE ACCORDING TO THE FORMAT  
OF THE WORLDSKILLS CHAMPIONSHIP**

*Исхакова Марина Анатольевна*

Научный руководитель: В.Н. Куровский, д-р пед. наук, профессор

*Томский базовый медицинский колледж*

*Ключевые слова:* Ворлдскиллс, медицинская лексика, медицинская терминология, педагогические условия, изучение английского языка, сестринское дело, оказание медицинской и социальной помощи.

*Key words:* Worldskills, medical vocabulary, medical terminology, pedagogical conditions, studying English, nursing, providing medical and social assistance.

*Аннотация.* WorldSkills International (WSI) – международная некоммерческая ассоциация, целью которой является повышение статуса и стандартов профессиональной подготовки и квалификации по всему миру и популяризация рабочих профессий. Изучение профессиональных компетенций в рамках освоения специальности 34.02.01 «Сестринское дело» предполагает также и изучение иностранного языка. В свете развития движения Worldskills в России обучение иностранному (английскому) языку в профессиональных образовательных организаций приобретает иное значение. В рамках исследования, было изучено содержание компетенции «Медицинский и социальный уход», была определена литература соответствующая необходимой тематике согласно изученной компетенции был проведен социальный опрос для определения организационно-педагогических условий изучения иностранного языка на базе ОГБПОУ «ТБМК».

Освоение широкого спектра профессиональных компетенций в рамках освоения специальности «Сестринское дело» предполагает также и изучение иностранного языка. Так, студенты, поступившие на базе основного общего образования, изучают иностранный язык 3 курса. Студенты, поступающие на базе среднего общего образования, изучают иностранный язык 2 года. В свете развития движения Worldskills в России обучение иностранному (английскому) языку в профессиональных образовательных организаций приобретает иное значение. Высокий уровень владения терминологией становится ключевым фактором в борьбе за победу даже во время проведения отборочных туров. В связи с этим

объясняется актуальность создания дополнительных образовательных программ, направленных на дополнительное изучение профессиональной лексики и совершенствования навыков.

Цель исследования: Выявить организационно-педагогические условия изучения иностранного (английского) языка в формате Worldskills.

Среди задач, выделяются следующие:

- Изучение истории развития движения в Worldskills в России
- Изучение компетенции 41 (Оказание медицинской и социальной помощи)
- Формирование основной терминологической базы изучения английского языка в формате Worldskills
- Проведение социального опроса с целью выявления наиболее приемлемых организационно-педагогических условий изучения английского языка.

WorldSkills International (WSI) – международная некоммерческая ассоциация, целью которой является повышение статуса и стандартов профессиональной подготовки и квалификации по всему миру и популяризация рабочих профессий. Ее основная деятельность – организация и проведение профессиональных соревнований различного уровня для молодых людей в возрасте до 22 лет. Чемпионаты WorldSkills проводятся во всех странах – участниках, а раз в два года проходит мировой чемпионат рабочих профессий WorldSkills [1].

Россия вступила в международную организацию WorldSkills International в 2012 году. Большое внимание развитию движения WorldSkills в России уделяют первые лица нашего государства. 8 ноября 2014 года глава правительства РФ Дмитрий Медведев подписал распоряжение об учреждении совместно с Агентством стратегических инициатив агентства развития профессиональных сообществ и рабочих кадров «Ворлдскиллс Россия». Его учредители – Министерство образования и науки РФ и Министерство труда и социальной защиты РФ, а также автономная некоммерческая организация «Агентство стратегических инициатив по продвижению новых проектов» [2].

Профессиональная деятельность медицинского работника не поддается полному программированию ввиду невозможности предусмотреть ситуации, возникающие в процессе решения профессиональных задач; условия осуществления профессиональной деятельности характеризуются динамичностью, частыми стрессовыми ситуациями, дефицитом времени и сложностью задач. Профессиональная деятельность медицинской сестры носит субъект-субъектный характер, что обуславливает важную роль социальных мотивов в эффективной профессиональной деятельности. Частота конфликтных, стрессовых ситуаций, работа с пациентами, личность которых претерпела качественные изменения

ввиду болезни вызывают состояние эмоционального напряжения у медицинских работников. В рамках изучения компетенции «Медицинский и социальный уход», которую необходимо демонстрировать на чемпионате, были сделаны следующие выводы:

Во-первых, медицинский и социальный уход охватывает широкий спектр умений и видов деятельности, связанных со здоровьем, физическим и психосоциальным состоянием, обеспечением роста и развития, заботой и реабилитацией пациентов/клиентов и их семей.

Во-вторых, условия применения спектра разнообразны, например, дома престарелых, больницы, однодневные стационары и социальные приюты.

В-третьих, умения, которые участник чемпионата должен продемонстрировать, четко обозначены:

Участник чемпионата должен уметь:

1. Оказывать медицинскую услугу в пределах своих полномочий;
2. Вести медицинскую документацию;
3. Обеспечивать санитарные условия в учреждениях здравоохранения и на дому и другие умения, всего которых перечислено 15.

В-четвертых, во время чемпионата оценивается мастерство участника в таких областях как:

А. Оценка состояния пациента и планирование собственной деятельности.

В. Осуществление доказательного ухода.

С. Оказание первой помощи [3, с. 3].

Каждый из вышеперечисленных модулей оценивается в 100 баллов. Время выполнения варьируется в зависимости от модуля: 30, 40 или 15 минут.

Специфика образовательного процесса в медицинском колледже заключается в применении клинического метода обучения, реализация которого позволяет студентам-медикам уже на этапе додипломной подготовки включаться в реальную медицинскую деятельность. Поэтому, выполнение манипуляций для них является вполне естественным процессом.

Дисциплины общегуманитарного цикла являются важной составляющей процесса обучения студента медика, в частности дисциплина «иностранный язык» занимает важное место в процессе подготовки обучающегося.

В рамках подготовки к участию в Worldskills лексико-грамматическую основу составили учебники Nursing [4], содержащие в своей структуре как тексты на профессиональную тематику, так и упражнения направленные на расширение словарного запаса по профессиональной тематике, так и закрепление грамматических тем. Также, для

расширения терминологического словарного запаса были использованы словари, такие как Dictionary of Nursing [5] и Dictionary of Medical terms [6]. Данный языковой материал предполагает введение нового, более сложного и одновременно профессионально ориентированного материала, формирующего более высокий уровень коммуникативных навыков и умений.

В соответствии с тем, что современное образование предполагает субъектно-субъектный подход в процессе обучения, студенты сами определили организационно-педагогические условия изучения английского языка в рамках подготовки к Worldskills.

Для выявления данных условий был проведен социологический опрос на базе ОГБПОУ «Томский базовый медицинский колледж», который представлял собой интервьюирование студентов на тему «Как сделать иностранный язык более профессионально-ориентированным». В опросе участвовало 40 студентов сестринского отделения, 3 года обучения, которые изучают английский язык последний год.

Результаты опроса приведены далее:

1. За создание бинарных занятий по английскому языку и клиническим дисциплинам высказались 46% опрошенных.

2. За посещение мероприятий в рамках «Языковой среды» СибГМУ высказались 54% опрошенных

3. За приглашение иностранных студентов СибГМУ и носителей языка высказались 37% опрошенных

4. За организацию и проведение английского киноклуба на постоянной основе высказалось 42% опрошенных, при этом, студенты обозначили, какие именно фильмы и сериалы им было бы интересно посмотреть: «Доктор Хаус», «Целитель Адамс», «Весь этот мир», «Хорошие дети не плачут» и др.

5. За организацию разговорного клуба на базе ОГБПОУ «ТБМК» высказались 32% опрошенных.

Некоторые из мероприятий, упомянутых студентами уже начали реализовываться на базе ОГБПОУ «ТБМК», например, раз в месяц проходят заседания английского киноклуба, на котором, смотрят и обсуждают серии популярных сериалов на медицинскую тематику на иностранном языке. Уже несколько раз проводились выездные мероприятия в рамках разговорного английского клуба в СибГМУ. Обсуждения внутри клуба ведутся только на иностранном языке в рамках обсуждаемой темы, так, например, одной из тем клуба была тема «Почему не надо учить английский язык», где, в шуточной форме приводились необоснованные доводы. После данных мероприятий многие студенты высказались за организацию разговорного клуба на базе ОГБПОУ «ТБМК».

Активизация стремления студентов к самопознанию, профессиональному самоопределению на этапе обучения в колледже, а также осознание студентами – будущими медицинскими работниками своих личностных и профессионально-необходимых качеств, способностей, возможностей профессионального развития способствует содержательному насыщению учебной деятельности и более успешному участию в движении Worldskills, которое позволяет выдвинуть будущего работника на качественно-новый уровень профессиональной деятельности.

### **Литература**

1. Worldskills. Википедия [Интернет-ресурс]. Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/WorldSkills> (Дата обращения: 1.03.2018).
2. Агентство стратегических инициатив. Worldskills – олимпиада для рабочих рук. [Интернет-ресурс]. Режим доступа: <https://asi.ru/staffing/worldskills/> (Дата обращения: 1.03.2018).
3. Компетенция 41 «Медицинский и социальный уход». Содержание. [Интернет-ресурс]. Режим доступа: <http://qps.ru/3Kpvj> (Дата обращения: 1.03.2018)
4. Grice, Tony Nursing student's book with additional material / Tony Grice. – Oxford University press, 2011. – 136 p.
5. Adams, J. Dictionary of Nursing / Joel Adams, Sandra Anderson, Heather Bateman, Emma Djonokusumo, Ruth Hillmore, Daisy Jackson, Irene Lakhani, Sarah Lusznat, Katy McAdam, Howard Sargeant and others. – London: Bloomsbury Publishing Plc., 2007. – 353 p.
6. Bateman, H. Dictionary of Medical terms / Heather Bateman, Ruth Hillmore, Daisy Jackson, Sarah Lusznat, Katy McAdam, Charlotte Regan. – London: A & C Black., 2007. – 487 p.

УДК 372.881.111.22  
ГРНТИ 14.25.19

## **СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОЦЕНИВАНИЮ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

## **MODERN APPROACHES TO ASSESSING ACADEMIC ACHIEVEMENTS IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES**

*Казанцева Наталья Сергеевна*

Научный руководитель: Л.В. Круглова, канд. филол. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* оценивание, контроль, учебные достижения, английский язык, методика обучения иностранным языкам, учебник, Spotlight, Enjoy English, УМК.

*Key words:* assessment, control, academic achievements, English, language teaching method, student book, Spotlight, Enjoy English, teaching materials.

*Аннотация.* В данной статье представлены результаты анализа двух УМК – «Spotlight» и «Enjoy English» с точки зрения возможности оценивания учебных результатов на уроке английского языка.

Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования на 2013–2020 гг.» в числе своих приоритетных задач выделяет «создание современной системы оценки качества образования на основе принципов открытости, объективности, прозрачности, общественно-профессионального участия». Под оцениванием понимается многократный процесс сопровождения обучающегося на пути достижения запланированного образовательного результата, благодаря которому педагог получает информацию о достижении или недостижении обучающимися запланированных образовательных результатов, а также об эффективности учебной программы и педагогических приёмов [1].

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту второго поколения, результаты образования включают предметные результаты (знания и умения), метапредметные результаты (способы деятельности, которые могут применяться как в рамках образовательного процесса, так и в реальных жизненных ситуациях, они основаны на базе одного или нескольких предметов), личностные результаты (система ценностных отношений, интересов, мотивации) [2]. Оценивание – это процесс сравнения объема фактически усвоенных знаний и умений с общим объемом знаний и умений, предложенным для усвоения [3, 221].

С точки зрения возможностей оценивания учебных результатов был проанализирован учебно-методический комплекс «Spotlight». Учебник «Spotlight» является международным проектом российского издательства «Просвещение» с британским издательством «Express Publishing». Вся линейка УМК включена в Федеральный перечень Министерства образования и науки РФ.

Учебник «Spotlight 9» состоит из 8 модулей, каждый из которых включает в себя 8 разделов. Каждый модуль завершается лексико-грамматическим тестом (Progress Check). Такой лексико-грамматический тест состоит из 5 заданий и одного упражнения на рефлексии.

В конце учебника приведены грамматические тесты (Grammar Check), каждый из которых соответствует одному из модулей. Каждый тест состоит из 9 заданий и охватывает те грамматические явления, которые обучающиеся должны были освоить по прохождению модуля.

В каждом модуле встречаются проектные задания с пометкой «Project» (как правило, 1–2 на модуль): для их выполнения обучающимся необходимо найти информацию о каком-либо явлении или событии и выступить с презентацией или письменной работой перед

классом. Проектные задания предлагаются обучающимся в заключительных разделах модуля (например, Culture Corner).

В каждом модуле есть два задания с пометкой «Portfolio». Для выполнения этих заданий обучающимся необходимо воспользоваться приложением к учебнику «My language portfolio». Это приложение состоит из четырех разделов: 1. Language Passport; 2. Language Biography; 3. Dossier; 4. Extra activities.

Его структура и принцип заполнения соответствуют Европейскому языковому портфелю (ELP – European language portfolio) [4].

Приложение с контрольными заданиями (Test Booklet) содержит констатирующий лексико-грамматический тест, состоящий из 80 вопросов, и комплексные тесты на каждый модуль, в каждом из которых 50 вопросов. Комплексные тесты состоят из 5 частей: Vocabulary (лексика), Grammar (грамматика), Everyday English (повседневный английский: фразы-реакции), Reading (чтение), Listening (аудирование).

Таким образом, УМК «Spotlight» предполагает использование учителем Европейского языкового портфеля, тестов (констатирующих, лексико-грамматических, грамматических, комплексных), проектных и различных творческих заданий, что, при грамотном планировании, может обеспечить соблюдение современных требований к оцениванию результатов учащихся на уроке английского языка.

Далее рассмотрим формирующее и итоговое оценивание на примере модуля Celebrations УМК Spotlight.

Таблица 1

Spotlight 9: Модуль 1. Celebrations (Сентябрь)

Урок	Оценивание	
	Средство оценивания	Тип оценивания
Вводный урок	Entry test	Формирующее
1a: Reading and Vocabulary		Формирующее
1b: Listening and Speaking	Portfolio entry	Формирующее/ констатирующее
1c: Grammar in Use		Формирующее
1d: Vocabulary and Speaking		Формирующее
1e: Writing Skills	Portfolio entry	Констатирующее/ формирующее
1f: English in Use		Формирующее
Culture Corner 1	Project	Констатирующее
Spotlight on Russia 1		Формирующее
Across the Curriculum 1	Project	Констатирующее
Progress Check	Progress Check Grammar Check	Формирующее
Module Test	Test 1 Module 1	Констатирующее

Первый урок модуля – вводный. Так как данный урок является первым уроком английского языка в первой четверти, целесообразно оценить остаточные знания обучающихся с помощью теста. С его помощью можно выявить пробелы в знаниях, а также выстроить план дальнейшей работы. Обучающиеся проверяют и оценивают свои тесты самостоятельно, а отметка не заносится ни в какие официальные документы. На этом же уроке необходимо ознакомить обучающихся с системой и механизмами оценивания, с критериями оценивания, которые будут действовать в течение учебного года в рамках предмета. На этапе рефлексии учитель и обучающиеся выявляют и обсуждают наиболее распространенные ошибки. Например, учитель записывает номера вопросов теста на доске, а обучающиеся, допустившие ошибку в том или ином вопросе, поднимают руку. Учитель записывает их количество рядом с номером вопроса, а потом все вместе разбирают вопросы, вызвавшие затруднения у большинства обучающихся. Учитель собирает работы для дальнейшего анализа.

Второй урок модуля – 1a: Reading and Vocabulary. На данном уроке оценивается степень понимания обучающимися текста «Let's Party», в частности с помощью ответов на вопросы по тексту, краткого изложения его содержания партнеру, выполнения послетекстовых упражнений на нахождение синонимов и антонимов. На этапе рефлексии осуществляется самооценка деятельности на уроке. На данном этапе необходимо обсудить сложности, возникшие при прочтении текста, и попросить обучающихся вспомнить, какая лексика сегодня была новой, какие слова запомнились лучше/хуже остальных. Например, раздать список слов и попросить отметить слова, значение которых они уже знают. Таким образом, обучающиеся оценивают свою деятельность на уроке и выстраивают индивидуальный план дальнейшей самостоятельной работы.

Третий урок – 1b: Listening and Speaking. На данном уроке оценивается степень понимания аудиозаписи на тему «Superstitions» с помощью послетекстовых упражнений на соотнесение спикеров и их мнений. Также оценке подлежит качество выполнения домашнего задания. На данном уроке учащиеся получают задание на работу с портфолио. На этапе рефлексии происходит самооценка деятельности на уроке. Необходимо обсудить трудности, возникающие у обучающихся при аудировании, и выявить их источник. Например, учитель делит учеников на группы, попросит их составить список из трех трудностей, возникших при аудировании, и предложить возможные пути их преодоления.

Четвертый урок – 1c: Grammar in Use. На данном уроке оценивается умение использования времен Present Indefinite и Present Continuous. Оценивание со стороны учителя осуществляется путем наблюдения за

успехами обучающихся во время урока, а обучающиеся оценивают свою деятельность и деятельность одноклассников как во время урока (в процессе проверки упражнений), так и на этапе рефлексии. Обучающиеся сдают на проверку свой вклад в портфолио. Задача учителя – проверить работу, оценить её и обеспечить обратную связь: написать краткую рецензию к каждой работе, обозначив слабые места и написав рекомендации для работы над ошибками. Свои работы и комментарии к ним обучающиеся получают на следующем уроке.

Пятый урок – 1d: Vocabulary and Speaking. Данный урок посвящен отработке лексики и относительных местоимений в придаточных предложениях. Оценке подлежит усвоенность лексики, устная речь, качество выполнения домашнего задания. Для оценки навыка использования пройденной лексики в устной речи учитель может дать обучающимся дополнительное задание во время говорения: слушать речь и считать количество слов из модуля, задействованное отвечающим. На этапе рефлексии можно задействовать список слов, который ученики использовали на втором уроке, чтобы отметить те слова, которые они уже знают. Таким образом, они смогут оценить свой прогресс.

Шестой урок – 1e: Writing Skills. На данном уроке оценивается понимание обучающимися статьи «Hogmanay» и её структуры. Оценить понимание можно с помощью беседы и обсуждения, а также этапа рефлексии. Обучающиеся получают задание написать собственную статью, которая впоследствии станет частью их языкового портфолио. Таким образом, будет оценена глубина их понимания структуры и правил написания статьи, а также способность применить эти знания на практике. Помимо этого, для написания статьи обучающимся придется обратиться к уже пройденному материалу.

Седьмой урок – 1f: English in Use. Данный урок посвящен отработке предлогов, фразовых глаголов, причастий настоящего и прошедшего времени. Оценивание осуществляется с помощью наблюдения, упражнений из учебника. На этапе рефлексии обучающимся необходимо оценить свою работу в течение двух недель и определить для себя, чему они научились.

Восьмой урок – Culture Corner 1. Оцениванию подлежит понимание текста «Pow-Wow: The Gathering of Nations». То, насколько хорошо обучающиеся поняли смысл текста, можно оценить с помощью приведенных в учебнике вопросов к тексту и упражнения True/False. На этапе рефлексии можно предложить обучающимся сыграть в игру: учитель кидает мяч и называет слово (упр. 2b стр. 21). Задача ученика – как можно быстрее назвать его синоним и кинуть мяч обратно.

Девятый урок – Spotlight on Russia 1. В рамках данного урока учащиеся представляют свои проекты, посвященные отечественным

праздникам. Все обучающиеся получают раздаточный материал, на котором прописаны критерии оценивания проекта. Задача класса – проанализировать и оценить проект и выступление друг друга. Учитель помогает и контролирует процесс. На этапе рефлексии необходимо обсудить то, что удалось / не удалось ученикам в процессе подготовки проекта и его защиты.

Десятый урок – Across the Curriculum 1. Оцениванию подлежит понимание обучающимися текста «Remembrance Day». Индикатором может выступить успешность выполнения послетекстовых упражнений (ответы на вопросы, подбор заголовка). На этапе рефлексии обучающиеся оценивают свою деятельность на уроке.

Одиннадцатый урок – Progress Check. В рамках данного урока учащиеся представляют свои проекты, посвященные дню Победы. Осуществляется взаимооценка при содействии учителя. Обучающиеся повторяют пройденный материал модуля, чтобы подготовиться к финальному тесту по модулю; выполняют тесты Progress Check и Grammar Check, разбирают ошибки.

Двенадцатый урок – Module Test. Обучающиеся пишут финальный тест по модулю.

По завершении изучения модуля учитель проводит итоговое оценивание по результатам констатирующих работ: языковое портфолио (две письменные работы), два проекта, итоговый тест по модулю.

Также с точки зрения оценивания учебных результатов был проанализирован учебно-методический комплекс «Enjoy English». Далее рассмотрим формирующее и итоговое оценивание на примере юнита «Families and friends: are we happy together?» УМК Enjoy English.

Таблица 2

Enjoy English 9: Unit 2. It's a big world! Start travelling now!

Секция		Средство оценивания	Тип оценивания
1	Why do people travel?		Формирующее
2	Is it easier to travel nowadays?		Формирующее
3	Is travelling worth the effort and money?		Формирующее
4	We are in a global village	Проект	Формирующее/ Констатирующее
5	Progress check	Тест	Констатирующее

Учебник «Enjoy English» включает 4 юнита. Они, в свою очередь, делятся на секции. В конце каждого юнита можно найти раздел Progress Check, в котором авторами приводится ряд заданий на проверку уровня

усвоенности материала. Для данного учебника характерно отсутствие четкого деления секций на уроки.

Нами был рассмотрен второй юнит учебника. Он состоит из четырех секций и заданий на контроль Progress Check. Progress Check – это серия заданий проверочного характера. Они построены на лексико-грамматическом материале данного раздела учебника. Наряду с лексикой и грамматикой проверке подлежат умение говорения, чтения, аудирования и письма.

Учебник не предусматривает отдельных тестов в конце каждой секции, но потенциалом с точки зрения контроля обладают некоторые из упражнений. Так, первая секция второго юнита «Why do people travel?» завершается объемным творческим заданием, выполняя которое учащиеся пишут о своем родном городе / селе / регионе, используя пройденную лексику и грамматику. С его помощью можно оценить усвоенность пройденной в течение данного периода лексики и грамматики. Данный юнит предполагает только один проект – «Globalization», многие этапы которого ученики выполняют в классе вместе с учителем.

Сравнивая два УМК, можно прийти к выводу, что Spotlight предоставляет учителю намного больше возможностей для осуществления контроля учебных достижений учащихся на уроке английского языка, а также полностью соответствует требованиям современной концепции критериального оценивания. С другой стороны, УМК Enjoy English предоставляет учителю больше свободы в выборе средств и способов оценивания.

---

### Литература

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/3409/> (дата обращения: 01.04.2018).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://standart.edu.ru/> (дата обращения: 01.04.2018).
3. Нигматов, З. Г. Современные средства оценивания образовательных результатов / З. Г. Нигматов // Ученые записки Казанского университета. – 2013. – Т. 155 – С. 220–227.
4. European Language Portfolio: Key Reference Documents. Language Policy Division. Strasbourg. February 2006.

УДК 373.1.02:372.8  
ГРНТИ 14.25.09

## **ИСТОРИЯ ПОЯВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ТЕАТРАЛИЗАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

## **THE HISTORY OF THE EMERGENCE AND THEATRICALIZATION DEVELOPMENT IN THE EDUCATIONAL PROCESS**

*Каранетян Екатерина Сергеевна*

Научный руководитель: Т.А. Дакукина, канд. пед. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* педагогическая наука, образовательный процесс, театр, история, искусство, внеучебная деятельность, современное образование, метод театрализации.

*Key words:* pedagogical science, educational process, theatre, history, art, extracurricular activities, modern education, method of theatricalization.

*Аннотация.* Мотивация обучаемых к изучению иностранного языка является одной из важнейших проблем современной лингводидактики. Для её усиления требуются новые формы и интересные приемы обучения. Театрализация является одним из таковых. В данной статье поставлена задача рассмотреть историю появления методов театрализации в образовательном процессе. А также, определить, что является источником театра как такового и в каких дисциплинах театральная деятельность обрела широкое применение.

В настоящее время, к сожалению, многие ученики не замотивированы в изучении иностранных языков. Поэтому педагоги всё чаще обращаются к нестандартным методам преподавания. Одним из ярких «помощников» учителя является театрализация в разных формах. Театрализация становится одним из дидактических приёмов, используемых при освоении материала. Перед тем как мы рассмотрим театрализацию как таковую и историю её появления в образовательном процессе, необходимо понимать от какого слова образован данный дидактический приём.

Слово «театр» произошло от греческого «theatron», что обозначает место для зрелищ. Зрелище – это «род искусства, специфическим средством выражения которого является сценическое действие, возникающее в процессе игры актера перед публикой» [1, с. 816].

Так что же лежит в основе театрального искусства? Спектакль, как таковой, создается на основе драматических или музыкально-сценических произведений в соответствии с замыслом режиссера, совместными усилиями актеров и художника. Важно учитывать тот факт, что в России театр как вид искусства развивался при помощи театральных

представлений, а именно домашний и школьный. В основе появления профессионального театра лежит как раз таки учебный театр. Он сыграл немаловажную роль.

Изначально, в 17–18-е века, когда школьный театр только появился в учебных заведениях, поставленные пьесы были посвящены современной России и русской истории. Уже с 19 века учебные театры, которые были созданы в кадетски корпусах, воспитательных домах и гимназиях, занимали значимую часть в расширении кругозора, образовании и воспитании детей.

Один из популярных среди детей был крестьянский театр. Что же касается зарубежного театра европейских стран, то там сюжет пьес отличался от русского. Действие происходило под Рождество, сюжет носил библейский и фольклорный характер.

Жизнь театру дают массовые религиозные обряды и зрелища, требующие перевоплощения, принятия на себя другой роли, проще говоря, игры. Именно игра с древних пор была одним из основных способов обучения правилам и нормам поведения ребенка в обществе.

Исходя из выше перечисленных исторических фактов, мы можем сделать вывод, что театрализация в образовательном процессе существуют уже довольно-таки давно.

В одном из педагогических словарей даётся следующее определение театрализации в обучении: «инсценировки разножанровых театральных представлений по учебному материалу во внеучебное время с большим количеством участников, продолжительные по времени, с декорациями и другими атрибутами» [2, с. 741].

Но ограничивать театральную деятельность в образовании исключительно рамками внеучебной деятельности в корне неправильно. Она в разном объёме используется в процессе учебной работы на уроках, при обучении целому комплексу дисциплин, прежде всего, литературе и иностранному языку.

С точки зрения одного из известнейших театральных педагогов К. С. Станиславского, театральная деятельность – это «средство для социализации и развития детей, поскольку подобная деятельность естественна для них» [3, с. 123]. По его мнению, именно она формирует в ребёнке творческую активность, позволяет установить контакт между детской и взрослой аудиторией. Игра – часть жизни ребёнка, откуда он получает информацию об окружающей действительности, учится выстраивать отношения в коллективе, правильно себя вести.

Основоположником театральной деятельности в России считается духовный писатель, богослов, поэт, драматург, переводчик и придворный педагог царя Алексея Михайловича Тишайшего Симеон Полоцкий [4, с. 13]. Занятия проводились по приказу царя в «театральной храмине»

и в основанной Симеоном Полоцким школе. Дидактический школьный театр был частью учебной программы, выполняя при этом важную общественную функцию морального и политического воспитания зрителей. На сцене представлялись примеры истинного патриотизма, отражались современные общественные события. В XVII – первой половине XVIII в. школьный театр был одним из ведущих видов искусства сцены [5, с. 4].

Таким образом, использование приёмов театрализации существовало на протяжении нескольких последующих веков. Только в 1917 году, после октябрьской революции, учебный театр России уходит из школы и возвращается только в конце 30-х годов. Стоит обратить внимание на то, что ранее театр использовался лишь во внеучебной деятельности. Современные же педагоги вновь прибегают к разным формам театрализации непосредственно на самих уроках.

Театрализация становится не только одним из дидактических приёмов, но и начинает активно входить в большинство традиционных предметов. Благодаря новым целям современного образования повышается интерес педагогов к активным технологиям в обучении. Одной из таких технологий является использование ролевых, деловых и театрализованных игр, поскольку образованный человек должен быть профессиональным, креативным и активным в своей деятельности, способным к самообучению и генерированию нового знания. Все эти установки могут быть воплощены в жизнь, когда обучаемый выступает в роли актёра.

На каждом этапе образования приём театрализации используется в разных объёмах, разными средствами и служит для достижения различных задач. Так, при изучении дисциплин гуманитарного цикла, в частности иностранных языков, ученик более полно способен изучить предлагаемый материал. При этом он выступает в роли исторического деятеля, литературного персонажа или даже представителя иной культуры.

Играя на «сцене» класса, обучаемый переживает, осознаёт, принимает либо не принимает мотивы поступков тех или иных героев, пытается проанализировать образ мысли чужой эпохи или культуры.

Драматизация охватывает разные стороны творческой деятельности: выбор репертуара, создание сценариев, сценическую речь и движение, подбор костюмов, декораций, реквизита и т.д. Таким образом, создаются благоприятные условия для формирования у обучаемых этических и эстетических ценностей.

Так, термин «театрализованные игры» в дошкольном и школьном образовании достаточно полно отражает суть педагогических представлений.

Свободный характер занятий, проходящих в игровой форме, помогает и ученикам и преподавателям формировать устойчивость к стрессу, развивать творческую активность, заинтересовывать изучаемым материалом. Педагоги также работают над собой: развивают режиссёрские качества и артистичность. Речь преподавателя становится образнее и нагляднее. Он активнее использует «говорящие» жесты, мимику, движения, интонации.

Игровой метод и метод театрализации первоначально использовались в преподавании иностранных языков эпизодически, однако с развитием коммуникативно-деятельностного и культурологического подходов их применение значительно расширилось.

Подводя итог, следует сказать следующее: метод театрализации в зарубежной и отечественной педагогике имеет богатую историю. Он основан на принципах естественных приёмов обучения и социализации детей (игре и имитации), применяется на различных этапах образования, в разных формах реализации. Использование данного метода отвечает целям и задачам современной педагогики в целом и её отдельных отраслей. Приём театрализации, пройдя многолетнее формирование учебного театра, определенной школы нашел наиболее широкое применение в преподавании гуманитарных дисциплин, а драматизация сейчас, как и много лет назад, охватывает разные аспекты художественной деятельности. Благодаря многолетней практике своего применения и внедрения в различных областях образования, учитывая накопленный исторический опыт, сегодня метод театрализации активно используется на всех уровнях образования, как за рубежом, так и России.

---

### **Литература**

1. Ушаков, Д. Н. Толковый словарь современного русского языка / Д. Н. Ушаков. – Москва : Альта-Принт, 2012. – 1216 с.
2. Большая советская энциклопедия. – Том 5. Москва : Советская энциклопедия, 1970. – 620 с.
3. Станиславский, К. С. Собраний сочинений / К. С. Станиславский. – Москва : Искусство, 1993. – 630 с.
4. Пушкарев, Л. А. Симеон Полоцкий / Л. А. Пушкарев. – Москва : Инфра-М, 2014. – 415 с.
5. Щукин, А. Н. Теория обучения иностранным языкам (лингводидактические основы) / А. Н. Щукин. – Москва : ВК, 2015. – 378 с.

## **О ПРОБЛЕМАХ ОБУЧЕНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОМУ ПИСЬМУ СОТРУДНИКОВ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ**

### **PROBLEMS OF TEACHING ACADEMIC WRITING TO THE EMPLOYEES OF RUSSIAN UNIVERSITIES**

*Марцева Татьяна Александровна*

Научный руководитель: Т.А. Дакукина, канд. пед. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* академическое письмо, повышение квалификации, научно-педагогические работники, высшее учебное заведение.

*Key words:* academic writing, lifelong learning, scientific and teaching employees, university.

*Аннотация.* В статье дано определение термина «академическое письмо», отражен его дуализм и неоднозначная трактовка отечественными исследователями. Также обоснована необходимость обучения академическому письму, представлены основные характеристики научного текста и несколько групп проблем, с которыми сталкиваются преподаватели при обучении академическому письму научно-педагогических работников университетов.

Термин «академическое письмо» появился в отечественной педагогике и методике в 2000-е гг. К этому времени относятся первые публикации, освещающие проблемы обучения академическому письму в России. Начало XXI в. можно охарактеризовать периодом активных поисков путей интеграции российского научного сообщества в мировое академическое пространство. В связи с этим особую актуальность приобрел вопрос о необходимости изучения такой дисциплины как академическое письмо на иностранном языке, так как стало очевидным, что для публикации результатов своих трудов в зарубежных научных изданиях недостаточно просто перевести статью с русского на английский язык, а необходимо полностью переработать ее структуру и содержание.

В настоящее время более 80% научных работ в мире публикуется на английском языке. Учитывая, что эффективные контракты большинства российских вузов предполагают активную публикационную деятельность научно-педагогических работников на иностранном (английском) языке, изучение норм академического письма на английском языке должно стать неотъемлемой частью программы повышения квалификации любого высшего учебного заведения. Желательно, чтобы программа повышения квалификации органично вытекала из учебных курсов для студентов, так как именно они впоследствии становятся продолжателями вузовских традиций научных исследований.

Качество письменного научного текста часто является единственным критерием, который используется при принятии решения о приглашении исследователя на конференцию, предоставлении ему гранта, выделении поощрительных выплат, поэтому такой текст должен быть создан в соответствии с требованиями, выдвигаемыми мировым академическим сообществом.

Термин «академическое письмо» является калькированием англоязычного наименования дисциплины «*academic writing*». Данная дисциплина занимает значимую позицию среди других дисциплин, направленных на развитие академических навыков, в учебных планах зарубежных вузов. В русском языке отмечается неоднозначность понимания данного термина, так как прилагательное «академический» в атрибутивной функции обозначает принадлежность к академии – научному образованию, где функционируют академики, в то время как в английском языке, данный эпитет демонстрирует отношение к обучению и образованию, что могло бы быть выражено в русском языке при помощи прилагательного «научный». По мнению некоторых исследователей, использование словосочетаний с прилагательным «академический» свидетельствует о модной тенденции, попытке создать впечатление рафинированности, избранности участников «академического сообщества». Сравним такие словосочетания, как академическая мобильность, академическая зрелость, академическая компетентность (последний термин применяется не только в отношении преподавателей и студентов вузов, но и младших школьников) [1, с. 13].

Для нивелирования терминологической неточности, профессор Базылев В.Н. предлагает следующее достаточно широкое определение академического письма как педагогического и методического термина. Под академическим письмом им понимается «совокупность форм существования дискурсивных практик (устных и письменных), функционирующих в социальной среде профессионалов – носителей теоретического знания» [1, с. 16]. Дискурсивными практиками Базылев именуется сформированный терминологический аппарат, индивидуальный для каждой области знания и реализуемый в устной и письменной речи.

Академический текст обладает целым рядом характеристик, отличающих его от других текстов, он точен, обезличен и объективен. Обычно он пишется от третьего лица, часто в страдательном залоге, с использованием сложной терминологии и системы сносок и ссылок, позволяющих вписать текст в парадигму других работ, относящихся к данному направлению исследования [2, с. 3]. Все эти характеристики зачастую превращают научный текст в сложный, громоздкий и малопонятный широкому кругу читателей продукт. В настоящее время в англоязычных академических публикациях наблюдается противоположная

тенденция к упрощению академических текстов. Например, происходит постепенный отказ от конструкций страдательного залога, чрезмерно длинных предложений, сложной терминологии.

В связи с недостаточной финансовой поддержкой академической мобильности, российское научное сообщество зачастую разобщено, законсервировано в рамках своего города или даже учебного заведения. Прерывается научная дискуссия между различными центрами научной деятельности, что отражается на качестве публикаций даже на родном языке. Более того в учебных планах большинства российских вузов нет такой дисциплины как академическое письмо. Предполагается, что студент, от которого ожидается активная исследовательская деятельность, начиная со второго или третьего курса обучения, самостоятельно и естественно начнет писать качественные научные тексты. Безусловно, каждый обучаемый выбирает научного руководителя для работы над научными текстами (курсовыми и дипломными проектами), но малое количество выделенных на данную работу часов скорее предполагает обсуждение концепции, методологического аппарата и структуры проекта в целом, а не детальную проверку грамотности, логики и стилистических особенностей порожденного студентом текста.

Очевидно, что большинство начинающих исследователей делают одни и те же ошибки в своих письменных текстах. Чаще всего они связаны с логикой и стилистикой текста. К логическим ошибкам в построении высказывания относятся нарушения правил аргументации, смешение родовидовых понятий, сопоставление несопоставимых понятий, подмена понятия и др. К стилистическим ошибкам относятся тавтология, плеоназмы, смешение разностильных элементов, употребление канцеляризмов и речевых штампов и пр. Вероятно, групповая работа над вышеупомянутыми особенностями построения научного текста в курсе академического письма была бы более эффективна и позволила в дальнейшем избежать затрат времени и ресурсов научного руководителя на индивидуальную работу с каждым подопечным. Студенты гуманитарных направлений в процессе обучения, работая с текстами различных стилей (художественными, публицистическими, научными), развивают навыки академического письма, для студентов технических специальностей такой навык остается несформированным.

Студенты, проявляющие интерес к научной и преподавательской деятельности, в дальнейшем становятся магистрантами, поступают в аспирантуру, но проблема написания научного текста сохраняется. Многие исследователи отмечают низкое качество публикаций отечественных ученых. В частности, отмечается неграмотность исходного текста на русском языке [3, с. 123], преобладание реферативного, а не аналитического или исследовательского жанра, наличие многочисленных

суждений общего плана и декларативный характер утверждений [4, с. 39]. Причина всех упомянутых несовершенств не в каждом отдельном исследователе, а в образовательной системе в целом, поскольку вопрос повышения академической грамотности школьников, студентов и НПР вузов на родном языке не является актуальным [5, с. 2]. Подразумевается, что носители русского языка автоматически получают навык академического письма.

Данная проблема привлекла внимание руководителей вузов только в связи с необходимостью публиковать работы на иностранном языке, следуя направлению интеграции российской науки в мировое академическое сообщество. В последнее десятилетие появились различные курсы, формирующие академические навыки на иностранном языке в рамках программ непрерывного образования научно-педагогических работников вузов. Правда, большинство из них упускают важный момент – невозможно сформировать иноязычные академические компетенции, если они не сформированы на родном языке. Большинство программ являются краткосрочными курсами (72 академических часа), за время которых участники программы получают лишь представление о том, как выглядит публикация на иностранном языке и ее основные компоненты. Данные знания, безусловно, необходимы, но они не помогают в порождении собственного качественного научного текста.

Основные проблемы в обучении академическому письму научно-педагогических работников российских вузов можно разделить на три группы: 1) проблемы, связанные с написанием англоязычной статьи; 2) личностные проблемы; 3) организационные проблемы. К первой группе относятся: различия в структуре и содержании русскоязычной и англоязычной академической публикации; работа с издательствами; авторство и цитирование статьи. К проблемам второй группы можно отнести недостаточный уровень лингвистической культуры обучаемых; невысокий уровень мотивации обучаемых; недостаточный уровень базовой иноязычной подготовки. В третью группу входят проблемы разнородности состава групп (возраст, базовые знания ИЯ, профессионализм, сфера научных интересов); недостаточная оснащенность аудиторий, ввиду чего невозможно использовать современные информационно-коммуникативные технологии; отсутствие финансирования на приобретение современных учебных пособий по обучению академическому письму.

Проблемы второй и третьей группы решить достаточно легко, а проблемы работы над англоязычной научной статьей и дальнейшей ее публикации требуют более пристального внимания, т.к. значительно отличаются принципы публикации статей в русскоязычных и иностранных научных изданиях. Российские исследователи привыкли к упрощенной

процедуре опубликования своих работ в российских сборниках – зачастую к публикации принимаются тексты низкого качества, с многочисленными опечатками, орфографическими и пунктуационными ошибками, что свидетельствует об отсутствии процедуры отбора. Практически во всех изданиях материалов конференций есть пометка, что статьи публикуются в авторской редакции, что позволяет их издателям снять с себя ответственность за качество публикаций. Многие издатели настолько озабочены наполняемостью сборника, что закрывают глаза на несоответствие тематики статей общей концепции сборника, отсутствует сама процедура рецензирования научных статей.

Ситуация с качественными зарубежными научными изданиями совсем другая: полученные тексты проходят многоступенчатую процедуру отбора, начиная с тематики публикации, которая должна совпадать с концепцией журнала, и заканчивая анализом потенциального вклада данной статьи в общий рейтинг журнала. Издатели заинтересованы в публикации тех работ, которые позволят их журналу подняться в рейтинге научных изданий или удержать свои позиции. Зарубежные исследователи являются не только научными работниками, но и специалистами по продвижению собственных трудов, проводя трудоемкий анализ наиболее цитируемых работ и пытаясь разгадать причины их успеха. Они кропотливо работают над заголовком, аннотацией и ключевыми словами своей статьи, понимая, что эти элементы являются решающими при начальном этапе отбора. Как правило, процесс публикации статьи в зарубежном научном издании занимает от 6 до 12 месяцев активной работы: переписки с рецензентами и редакторами, внесением правок и усовершенствованием текста публикации.

Все академические навыки формируются постепенно на протяжении всего процесса обучения в зарубежном вузе, где дисциплины, направленные на их формирование, занимают центральное место в учебных программах. Отечественные исследователи, во многом занимаясь самообразованием в данном вопросе, находятся в невыгодном положении. Об этом свидетельствует статистика: Россия входит в пятерку стран, активно отправляющих научные статьи в зарубежные издания (около 30%), но процент публикации таких статей очень низок – по информации базы данных Web of Science лишь 1,9% опубликованных статей принадлежат российским ученым. Для сравнения, китайские ученые отправляют около 20% статей, и их доля опубликованных статей составляет более 10% [6]. Очевидно, что следует задуматься о возможностях усовершенствования отечественной образовательной системы, чтобы процесс интеграции российских ученых в мировое научное пространство проходил легче и эффективнее.

## Литература

1. Базылев, В.Н. Академическое письмо: теоретический аспект: Монография. – Москва : Изд-во СГУ, 2014. – 160 с.
2. Hartley, J. Academic writing and publishing: a practical handbook. – Routledge: Taylor and Francis Group, 2008. – 209 p.
3. Короткина, И.Б. От лингвистического центра к центру академического письма / И.Б. Короткина // Высшее образование в России. – 2013. – № 8–9. – С. 120–124.
4. Краснова, Т.И., Луговцова, Е.И. Оплошности и досадные нарушения норм академического письма в публикациях преподавателей / Т.И. Краснова, Е.И. Луговцова // Высшее образование в России. – 2012. – № 5. – С. 37–43.
5. Добрынина, О.Л. Обучение иноязычному академическому письму в системе непрерывного образования научно-педагогических кадров / О.Л. Добрынина // Непрерывное образование: XXI век. Научный электронный журнал. – 2014. – № 3 (7). – С. 1–11.
6. Kotsemir, M.N. Publication Activity of Russian Researches in Leading International Scientific Journals / M.N. Kotsemir // URL: <https://psibook.com/sociology/publication-activity-of-russian-researches-in-leading-international-scientific-journals.html> (дата доступа – 15.04.2018).

УДК 373.1.02:372.8

ГРНТИ 14.25.09

### **ФОРМИРУЕМЫЕ УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ ШКОЛЬНИКОВ СТАРШЕЙ СТУПЕНИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

### **FORMED UNIVERSAL ACADEMIC ACTIVITIES OF SENIOR STAGE SCHOOL STUDENTS IN THE DISTANCE PROJECT ACTIVITY TRAINING AT THE ENGLISH LANGUAGE LESSON**

*Милькевич Анастасия Сергеевна*

Научный руководитель: Т.А. Дакукина, канд. пед. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* универсальные учебные действия, проектная деятельность, дистанционный формат работы, формирование компетенций, школьники.

*Key words:* universal learning activities, project activities, distance work format, competence formation, school students.

*Аннотация.* На сегодняшний день, изменения, происходящие в образовательном процессе, ставят перед современным педагогом определенные задачи. Они актуализированы предъявляемыми требованиями к работе по новым стандартам. Использование деятельностного подхода при обучении иностранному языку на старшей ступени позволит более полно раскрыть и обнаружить его развивающие и воспитывающие резервы, а также более глубоко посмотреть и оценить формируемые универсальные учебные действия у школьников старшей ступени обучения. В исследовании представлены основные виды универсальных учебных действий,

которые формируются у обучаемых при работе в дистанционном формате на уроках английского языка. Представлены результаты экспериментальной проектной работы в МАОУ СОШ № 30 г. Томска.

В последнее время происходит интенсивная активизация внедрения дистанционных форм обучения. Согласно закону об образовании дистанционное обучение становится неотъемлемой частью современного образования [1, с. 179]. Дистанционное обучение – это способ организации учебного процесса, основанный на использовании современных информационных и телекоммуникационных технологий, позволяющих осуществлять обучение на расстоянии без непосредственного контакта между преподавателем и учащимся [2, с. 10].

Дистанционная форма работы делает обучение доступным, а самое главное дает возможность каждому ученику проявить себя, раскрыть свой творческий потенциал, учит ребенка мыслить, организовывать собственную деятельность и создавать учебный продукт самостоятельно [3, с. 176–177]. Успех реализации метода проектов в дистанционном формате во многом зависит от правильно организованной работы и совместных усилий участников проекта на всех этапах и стадиях работы над ним. Работа, которая проводилась в экспериментальной группе 10 «А» класса МАОУ СОШ № 30 города Томска, была ориентирована именно на дистанционный формат.

Исходя из интересов обучающихся и рабочего плана, нами была определена тема занятий «School uniform» и проекта «Advantages and disadvantages of school uniform». На подготовительном этапе учащиеся познакомились с последовательностью выполнения заданий указанного проекта. Использование же дистанционного формата работы на уроке английского языка должно было позволить ученику самостоятельно планировать свою деятельность, оценивать свою работу, контролировать процесс получения знаний, распределять собственное время и нагрузку. Именно благодаря этому происходит формирование универсальных учебных действий, которые обеспечивают способность школьников к саморазвитию и самосовершенствованию.

Важнейшей задачей современной системы обучения на сегодняшний день является формирование совокупности универсальных учебных действий, которые помогли бы учащимся в процессе обучения. Под *универсальными учебными действиями* понимается в отечественной методике совокупность определенных способов, действий, способствующих активному развитию обучающегося, помогающих самостоятельному овладению новыми знаниями, умениями, освоению социального опыта и становлению полноценной личности ребенка [4, с. 28].

Универсальные учебные действия выполняют определённые функции. Во-первых, они создают условия для всестороннего развития личности, формируют личность обучающегося, которая готова к непрерывному развитию. Во-вторых, способствуют успешному формированию умений, навыков, компетенций в различных предметных областях. Также, дают возможность обучающемуся самостоятельно осуществлять учебную деятельность, заниматься целеполаганием и контролем собственной работы [5, с. 9].

Как же происходит формирование универсальных учебных действий при использовании проектной деятельности на уроке английского языка? Какие универсальные учебные действия формируются у обучающихся? Для того, чтобы подробнее ответить на данные вопросы, необходимо более глубоко рассмотреть виды универсальных учебных действий и иметь полное представление о том, что такое проектная деятельность и как она применяется на уроке иностранного языка.

Итак, среди основных универсальных учебных действий (УУД) выделяют: личностные, регулятивные, коммуникативные, и познавательные [6, с. 21].

**Личностные УУД** – помогают развивать личные качества обучающегося. У ребенка формируется представление о себе как о личности. В дальнейшем английский язык помогает ему раскрыть и выразить себя, учит его рассказывать о себе, взаимодействовать с другими обучающимися и учителем. Задача педагога – стимулировать ребенка на развитие, раскрытие его потенциала. Так, например, при помощи усвоения новых слов и выражений, составления рассказов и небольших письменных работ обучающиеся получают возможность продемонстрировать себя.

**Регулятивные УУД** – необходимы учащимся для регуляции, управления, планирования и коррекции собственной деятельности. Для развития данных УУД следует предлагать детям задания на составление какого-либо плана, структуры, выполнения последовательных действий. Также процесс саморегуляции и самоконтроля происходит в диалогической речи, инсценировке, в заданиях с опорой, в парах. Реакция детей на собственные трудности и неудачи может быть разнообразна и педагогу необходимо научить справляться с проблемой, сохраняя при этом терпение и спокойствие [6, с. 20].

**Познавательные УУД** – предполагают исследование, поиск и отбор необходимой информации, её структурирование, моделирование изучаемого содержания, логические действия и операции, способы решения задач. Необходимо предлагать детям задания, связанные с выделением указанной информации, её поиском, анализом и преобразованием.

Тем самым ученики смогут приобрести навыки осознанного грамотного построения речи, как устной, так и письменной.

**Коммуникативные УУД** – необходимы для обеспечения социальной компетентности и учёта позиции других людей, партнёра, умения слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников, строить продуктивное взаимодействие, сотрудничать со сверстниками и взрослыми. Если педагог хочет успешно решить коммуникативные задачи, ему необходимо создать на уроке благоприятный, психологический климат. Чтобы каждый ребенок не боялся высказать собственное мнение и чувствовал себя комфортно. Чем благоприятнее атмосфера на уроке, тем быстрее происходит формирование коммуникативных действий.

С целью формирования рассмотренных выше универсальных учебных действий нами был разработан комплекс упражнений для работы на уроке.

Так, для формирования **личностных УУД** обучающимся предлагалось выполнить следующее задание: каждый ученик получает картинки с изображением школьников в различной форме, задача каждого – составить небольшое описание данной формы, используя пройденный вокабуляр. Форма работы – индивидуальная. Цель – активизация лексических единиц. Языковой материал: a blouse, trousers, a tie, a waistcoat, tights, a suit, fashionable, stylish, to dress (oneself), to fit (well), to be a good fit, a dress, cotton, silk, floral print, checked, polka dot. Педагогу необходимо создать условия для того, чтобы каждый обучающийся мог продемонстрировать свои способности и знания, раскрыть себя.

Формирование **регулятивных УУД**: дети делятся на пары, задача каждой пары составить диалог на тему «Advantages and disadvantages of school uniform. Express your attitudes». Они самостоятельно составляют диалог, опираясь на пройденный языковой материал. Так происходит процесс саморегуляции собственной деятельности. Парная работа на уроках английского языка – обычная практика, в процессе которой дети учатся определять цель, распределять функции каждого и способы осуществления коммуникативной задачи.

Работа в командах связана с формированием **познавательных УУД**. Например, каждая из команд должна составить кроссворд по теме «countries». Данное задание направлено на проверку усвоения учащимися материала, который будет использован в будущем проекте. Форма работы – групповая. Цель – повторение и закрепление ранее изученного материала, поиск информации.

При формировании **коммуникативных УУД** обучающиеся выполняют следующее упражнение. Ученики разбиваются на пары, каждая пара получает небольшой текст, в котором имеются пропуски. Задача

учеников – вставить необходимые слова и придумать 2–3 предложения для завершения данного текста. Необходимо употребить изученный ранее вокабуляр, пройденные грамматические времена. Цель – активизация грамматических навыков (Present Simple, Present Continuous), навыков говорения и работы в группе.

В заключении хотелось бы отметить, что проектная деятельность является частью самостоятельной работы обучающихся, а качественно выполненный проект представляет собой поэтапное планирование собственных действий, оценку проделанной работы. Ученикам необходимо применить собственные знания и умения, полученные ранее и приобретенные из различных предметов. Результаты учебной деятельности школьников позволяют сделать вывод о росте их познавательной активности к процессу изучения английского языка. С помощью предложенных упражнений качественно улучшается процесс приобретения учащимися лексико-грамматических знаний, развиваются речевые умения, за счет использования интерактивных компьютерных сред можно дифференцировать и индивидуализировать процесс обучения английскому языку. Всё это способствует развитию познавательных, информационных и коммуникативных универсальных учебных действий учащихся.

---

### Литература

1. Васильев, В. Проектно-исследовательская технология: развитие мотивации / В. Васильев // Народное образование. – 2010. – № 9. – С. 179–180.
2. Бим, И. Л. Основные направления организации обучения иностранным языкам на старшей ступени полной средней школы / И.Л. Бим // Иностр. языки в школе. – 2012. – № 5. – С. 10–11.
3. Лузанова Н. Н. Проектирование и реализация индивидуальной образовательной программы старшеклассника в дистанционном обучении (из опыта работы школы «Экспресс» Санкт-Петербурга) / Н. Н. Лузанова // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2018. – Вып. 1 (19). – С. 176–180.
4. Витлин, Ж. Л. Эволюция методов обучения иностранному языку в XX веке / Ж. Л. Витлин // Иностр. языки в школе. – 2011. – № 2. – С. 28–29.
5. Бим И. Л. К проблеме уровня обученности иностранным языкам выпускников полной средней школы / И. Л. Бим, А. А. Миролубов // Иностр. языки в школе. – 2016. – № 4. – С. 9–10.
6. Ариян, М. А. Повышение самостоятельности учебного труда школьников при обучении иностранным языкам / М. А. Ариян // Иностр. языки в школе. – 2016. – № 6. – С. 20–22.

УДК 371.64.69  
ГРНТИ 14.85.09

## **К ПРОБЛЕМЕ ПРИНЦИПОВ ПРОЕКТИРОВАНИЯ МОБИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

### **TO THE PROBLEM OF DESIGN PRINCIPLES FOR MOBILE FOREIGN LANGUAGE LEARNING**

*Омарова Сафура Караулбековна*

Научный руководитель: О.Н. Игна, д-р пед. наук, профессор

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* иностранный язык, информационные технологии, система обучения студентов, мобильные средства обучения.

*Key words:* foreign languages, information technology, student learning system, mobile learning tools.

*Аннотация.* Предпосылкой для проектирования мобильного обучения, бесспорно, является технологический контекст, то есть проектирование обучения для студентов, «владеющих мобильными технологиями». Вместе с тем, мобильные технологии, посредством которых обучаются, чаще всего, являются собственными личными технологиями обучающихся. То есть речь идёт о технологиях, которые уже были освоены для социальной и неформальной деятельности, которая, может быть, и не связана со сферой образования. Проектирование процесса мобильного обучения дает нам представление о том, каким процесс обучения мог бы быть в будущем, где система образования больше не диктует и не навязываются сверху единые стандарты для обучающихся, а где каждый обучающийся является непосредственным субъектом, участником процесса обучения, посредством своих собственных технических устройств, исходя из своих собственных установок и на своих собственных условиях. Рассматривается вопрос о развитии принципов проектирования мобильного обучения для создания и поддержки языковой среды в контексте мобильного обучения, а также для разработки содержания, видов деятельности и коммуникации на иностранном языке.

Хотя технологизация как современная тенденция образования и использование технологий в образовании, в том числе иноязычном на сегодняшний день изучены с достаточной степенью полноты [1; 2], мобильное обучение иностранным языкам, или обучение с помощью мобильных устройств, для более точного раскрытия данного термина, является расширяющейся областью исследований и практики, чаще всего сформированной быстрыми технологическими и социокультурными изменениями, которые противоречат более медленным темпам развития иноязычного образования, особенно формальной системы обучения иностранным языкам в колледжах и университетах. С одной стороны, мобильность уже давно является составной частью обучения, в том смысле, что обучение обычно происходит в нескольких локациях

(в учебном заведении при проведении академических занятий, и в месте, где ведется непосредственная подготовка к занятиям).

Тем не менее, мобильное обучение постепенно стало подразумевать несколько значений, некоторые из которых подчеркивают физическую мобильность обучающихся; некоторые акцентируют внимание на доступности мобильных технологий; некоторые сосредотачиваются на связях между смыслом или установками; а некоторые отмечают приоритетность доступа к цифровым ресурсам. Остальные значения благоприятствуют более целостному, социологическому или экологическому толкованию данного феномена, который плохо подходит для сдерживания его в пространственных, институциональных и культурных границах, которые в значительной степени соблюдались предыдущими поколениями образовательных технологий, а также другими отраслями современной иерархии образовательных технологий [3, с. 5]. Необходимо упростить эту возрастающую сложность понятия «мобильное обучение» путем детализации некоторых принципов, к которым преподаватели могут обратиться, когда сталкиваются с проблемой проектирования занятия, оснащенного мобильными технологиями для обучающихся, которые стремятся искать более адаптируемые или лично-ориентированные способы обучения языкам.

Важно отметить, что основы проектирования, которые приемлемы в настоящее время, быстро меняются, и что процесс проектирования должен быть еще раз тщательно пересмотрен и переосмыслен. На самом деле, можно утверждать, что на практике вопрос проектирования развивающего обучения при помощи современных технологий является весьма проблематичным. Образование всегда было прагматично в отношении технологий: образовательные учреждения, приобретающие коммерческие и корпоративные аппаратные и программные технологии, определяли траекторию разработки учебной деятельности. Одной из причин рассмотрения процесса проектирования мобильного обучения является то, что образовательные учреждения должны теперь обращаться к «личным» технологиям – мобильным телефонам, а также социальным сетям, виртуальным мирам и микроблогам – отчасти из-за повышенного интереса со стороны студентов к мобильному доступу и отчасти, потому, что эти инструменты облегчают взаимодействие, которое может послужить образовательным целям [4, с. 16].

В контексте проектирования мобильного обучения это не просто изменение фокуса исследования. Н. Селвин утверждает, что «дизайн образовательных технологий почти полностью зависит от коммерческих интересов». Соответственно, технологии воплощают коммерческую или корпоративную идеологию. Образовательные учреждения, когда они целесообразно используют эти технологии, могут попытаться

«переписать» заложенную в них идеологию [5, с. 85]. Теперь, стремясь использовать личные технологии для преподавания и обучения иностранным языкам, они должны также решать более сложные вопросы, связанные с тем, как разные люди и их сообщества применяют и адаптируют эти личные технологии.

Пространство, доступное для образовательного проектирования, становится гораздо более сложным и фрагментарным. Много научных дискуссий в последнее время было посвящено вопросам воздействия и значения социальных и культурных изменений в природе обучения с помощью мобильных устройств (Н. Пэчлер, 2010; А. Расул, 2011; Дж. Поттер, 2011). В частности, они говорили о влиянии и значимости социальных и культурных изменений, связанных с широко распространенным владением современными высокотехнологичными персональными устройствами, на вопросы этики, методологии оценки и институциональной политики, касающейся мобильного обучения. Отчасти это было реакцией или антидотом на гегемонию психологии, образования и информатики, которые являются основополагающими дисциплинами для многих исследований мобильного обучения и на доминирующее наследие исследователей электронного обучения в рамках мобильного образования [6].

Таким образом, настало время пересмотреть и переосмыслить вопросы проектирования мобильного обучения. Поскольку владение и использование цифровых технологий становится универсальным, социально значимым, повсеместным и широко распространенным – в настоящее время ощутимо их отсутствие в жизни, тогда как не так давно мы могли отмечать для себя их присутствие. Мобильные технологии лежат в основе этих изменяющихся отношений. Теоретики, практики и субъекты образовательного процесса, применяющие мобильные технологии в повседневной жизни, порой ошибочно думают, что они хорошо знакомы с возможностями обучения посредством этих технологий. Но этот вопрос спорный.

Кроме того, мобильные технологии в отличие от других технологий являются более надежными, дешёвыми, масштабными, простыми в применении и уже не являются прерогативой формальных организаций. Таким образом, все труднее разделять точку зрения о том, что для разработки творческих и инновационных предложений по мобильному обучению необходимы дорогие исследования и дорогая опытная база [7, с. 17].

В последние годы Apple iTunes и другие подобные сервисы оказались невероятно успешными в создании экономических приложений, бизнес-моделей, приложений для обучения иностранному языку, основанных на продаже больших объемов недорогих образовательных приложений

непосредственно обучающимся. Это можно считать рождением мобильного обучения, которое может стабильно доводить знания и навыки до «длинной очереди» желающих получить их, что привело к окончательной массовой настройке мобильного обучения, однако стимулом для его проектирования является коммерческий интерес, а не образовательный. Можно спрогнозировать, что направление мобильного обучения больше не будет ориентироваться исключительно на исследовательской деятельности, и, возможно, потребуется сочетание опыта в трёх областях проектирования: коммерческой, исследовательской и педагогической.

В основе дальнейшего исследования лежит взаимосвязь между проектированием мобильного обучения с образовательной целью, где используются преимущества мобильных технологий, и проектированием таких аспектов обучения, как содержание, виды деятельности и коммуникация в контексте технологий, которые стали универсальными. Также стоит отметить, что проектирование должно учитывать как физическое пространство, так и сетевые возможности мобильных технологий.

---

### Литература

1. Игна, О. Н. Технологизация как современная тенденция языкового профессионально-педагогического образования / О. Н. Игна // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2010. – № 1. – С. 135–140.
2. Игна, О. Н. Проектная технология в профессионально-методической подготовке учителя / О. Н. Игна // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2014. – № 10 (151). – С. 207–211.
3. Traxler, J. Learning in a mobile age / J. Traxler // International Journal of Mobile and Blended Learning. – 2009. – 1 (1). – Pp. 1–12.
4. Роберт, И. В. Информатизация образования как новая область педагогического знания / И. В. Роберт // Человек и образование. – 2012. – № 1. – С. 14–18.
5. Selwyn, N. The use of computer technology in university teaching and learning : a critical perspective / N. Selwyn // Journal of Computer Assisted Learning. – 2007. – 23. – Pp. 83–94.
6. Naismith, L. Literature Review in Mobile Technologies and Learning, Report 11 for Future lab / L. Naismith, P. Lonsdale, G. Vavoula and M. Sharples. – 2004. – URL : [https://ra.le.ac.uk/jspui/bitstream/2381/8132/4/\[08\]mobile\\_review\[1\].pdf](https://ra.le.ac.uk/jspui/bitstream/2381/8132/4/[08]mobile_review[1].pdf). (accessed 2 January 2018).
7. Oblinger, D. Leading the transitions from classrooms to learning spaces / D. Oblinger // Educause Quarterly. – 2005. – 28 (1). – Pp. 14–18.

УДК 379.8  
ГРНТИ 14.27.05

## **КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ ИНТЕРЕСА К ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ ДЕТЕЙ**

### **CULTURAL LEISURE ACTIVITIES AS A TOOL OF INCREASING INTEREST TO CHILDREN'S FOREIGN LANGUAGE INTERACTION**

*Патлусова Валентина Викторовна*

Научный руководитель: Л.В. Круглова, канд. филол. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* культурно-досуговая деятельность, досуговая деятельность детей, обучение иноязычному общению, иноязычное взаимодействие детей.

*Key words:* cultural leisure activities, teaching speaking in foreign languages, children's foreign language interaction.

*Аннотация.* Сегодня особое внимание уделяется системе дополнительного образования и разнообразным досуговым центрам. Культурно-досуговая деятельность обладает большим потенциалом в развитии и воспитании детей. Однако, до настоящего времени остаются не изученными и не реализованными в полной мере резервы дополнительного языкового образования и возможности включения процесса обучения иноязычному общению в условия культурно-досуговой деятельности. В исследовании обобщены основные принципы, на которых строится воспитательный и образовательный процесс досуговой деятельности, представлены возможности включения организации обучения иноязычному общению в культурно-досуговую деятельность детей.

Особое место в реализации творческих возможностей детей занимают разнообразные социально-культурные институты, а также система дополнительного образования. В рамках работы многочисленных досуговых центров и комплексов в последнее время создаются инновационно-экспериментальные площадки, на которых дети имеют возможность проявить себя и раскрыть свой творческий потенциал.

Являясь одним из определяющих факторов развития способностей и интересов детей и молодежи, дополнительное образование детей находится под постоянным вниманием, как педагогических работников, так и общества в целом.

В сложных социально-экономических условиях дополнительное образование детей востребовано как образование лично значимое, добровольное и общедоступное, основанное на свободе выбора обучающимися содержания и ресурсов. Оно способствует сохранению пространства детства, предоставляет ребенку возможность выбора вида

деятельности по разным направлениям, раскрывает творческий потенциал личности, приобщает к здоровому образу жизни, побуждает к достижению общественно значимого результата, способствует становлению ценностных ориентиров, развитию системы личностных смыслов, гражданских и нравственных качеств [1].

Обладая мобильностью, гибкостью, способностью быстро и точно реагировать на интересы ребенка, его семьи, общества, дополнительное образование детей предоставляет неограниченные возможности для развития и воспитания детей и молодежи. Персонализация дополнительного образования и его отличия от других институтов формального образования усиливают его преимущества посредством актуализации следующих аспектов:

- возможность участвовать в разнообразных образовательных программах на основе добровольного выбора детей и их родителей в соответствии с их интересами и потребностями;
- свобода в выборе режима и скорости освоения образовательных программ, возможность построения индивидуальных образовательных траекторий;
- право на ошибку, возможность смены педагогов, образовательных программ и организаций;
- неформализованность организации образовательного процесса и содержания образования;
- различные способы оценивания образовательных результатов;
- непосредственная связь с практикой, ориентация на создание конкретного персонального продукта и его публичную презентацию;
- возможность обучения в разновозрастных объединениях.

Открытость является еще одной важной отличительной чертой дополнительного образования, она проявляется в возможности для педагогов и учащихся включать в образовательный процесс важные явления социокультурной реальности, опыт их проживания и рефлексии [2].

Перечисленные особенности дополнительного образования находят свое отражение в культурно-досуговой деятельности детей, которая, по мнению С.А. Шмакова, «предоставляет молодежи возможность свободного выбора общественно значимых ролей и положений, позволяет заниматься деятельностью, развивающей неограниченные возможности детей, их таланты в наиболее целесообразном применении; как сферу, в которой полнокровно раскрываются потребности в свободе и независимости, активной деятельности и самовыражении, как особую социальную сферу, где учащиеся удовлетворяют личностные потребности в самопроверке, самооценке собственного “Я”; как зону активного общения, в которой учащиеся открыты для воздействия и влияния самых различных институтов и организаций» [3, с. 3].

Досуговая деятельность как время свободного самоопределения, саморазвития детей и подростков содержит огромные ресурсы для развития их творческой активности, так как эта деятельность осуществляется на основе свободного выбора.

Педагогический аспект культурно-досуговой деятельности реализуется в попытках урегулировать процессы индивидуализации и социализации человека, то есть в социальном воспитании и развитии. Осуществляемые в формах досуговой деятельности процессы воспитания и развития направлены на приобщение человека к богатству культур, формирование его ценностных ориентиров и удовлетворение духовных потребностей.

Досуговая педагогика ориентирована на поиск и создание условий для выявления и развития способностей личности, реализации ее творческого потенциала и позитивного самоутверждения, стимулирование социальной активности, инициативы и самостоятельности человека в сфере досуга [4].

Приведенные выше характеристики досуговой деятельности как одной из форм дополнительного образования являются благоприятной средой для становления и развития интереса к такому предмету как иностранный язык.

Рассмотрим основные принципы, на которых строится образовательный и воспитательный процесс культурно-досуговой деятельности и то, как эти принципы укладываются в предметную область иностранный язык.

**1. Принцип интереса.** Побуждение человека к любому виду деятельности, как и включение в нее, должно исходить из учета его интересов. Интерес способен вызывать потребность и удовлетворять ее. То, к чему раньше человек проявлял поверхностный интерес, может его увлечь, превратиться в объект постоянной деятельности, а, следовательно, стать постоянным и глубоким интересом, то есть перерасти в потребность. Возникает своеобразная связь между потребностью и интересом, в которой содержится исходная точка, позволяющая побудить или включить человека в содержательную, социально значимую досуговую деятельность.

Формирование и развитие интересов зависит от многих факторов, в том числе от уровня развития самого индивида, а также от качества и особенностей объекта, вызывающего тот или иной интерес.

Интерес к иностранному языку формирует устойчивую направленность мыслей, чувств и воли обучаемого на овладение глубинными знаниями и прочными практическими навыками, на достижение в языке высокой степени мастерства.

Принцип интереса к любому учебному предмету, в том числе и к иностранному языку, требует учета и такого фактора, как стремление

человека к самоутверждению. Важное поле для удовлетворения стремления к самоутверждению в досуговой деятельности позволяет игра, так как часто ее содержанием является состязательность [3, с. 15].

В игре у человека есть возможность неоднократно проявлять сообразительность, ловкость, находчивость, использовать нестандартные решения и изобретательность, что сближает игру с творчеством.

Игра является не только развлекательной формой досуговой деятельности, она также обладает существенным познавательным значением. В игре человек часто воспринимает новую информацию от партнеров или непосредственно в правилах игры, ее материале.

Учет интереса и игровая деятельность необходимы в обучении иноязычному общению. Специфика овладения детьми умениями взаимодействия на иностранном языке на основе игровой деятельности значительно расширяет количество выполняемых ею функций. Выделяют такие функции как компенсаторная, адаптирующая и рекреационная.

Компенсаторная функция игры направлена на решение задач по ликвидации пробелов в знаниях по иностранному языку. Она позволяет восполнить недостатки ранее полученного языкового образования, осуществляя речевую деятельность в более широком социальном контексте.

Адаптирующая функция игровой деятельности способствует повышению эффективности процесса адаптации к новым педагогическим ситуациям и социальным условиям. Возможность свободного выбора мероприятий предполагает непринужденную и доброжелательную атмосферу, содействует организации процесса овладения детьми умениями общения на иностранном языке как естественного, идущего от их потребностей и способностей.

Рекреационная функция игры направлена на снятие напряжения, отдых и восстановление душевного равновесия. Кроме этого, рекреационная функция удовлетворяет потребность в эмоциональном сопереживании и ликвидирует коммуникативный дефицит [5]. Такой баланс между процессом познания и отдыхом всецело отвечает следующему принципу досуговой педагогики – единства рекреации (восстановления сил) и познания.

**2. Принцип единства рекреации и познания.** Познание – это деятельность человека, направленная на приобретение знаний о явлениях и закономерностях окружающего мира. Усвоение этих знаний требует от человека определенных усилий, напряжения, способности к самообразованию и саморазвитию. Однако на досуге человек редко ищет познания и развития, он стремится к развлечению, которое требует минимального духовного напряжения и минимальных активных усилий. Поэтому одна из главных задач досуговой педагогики – это поиск

таких путей, средств и методов, которые позволяют объединить развлечение и познание, наполнив развлечение содержанием и смыслом.

Увлекательным процесс познания может быть только при существовании таких факторов, как мотивация и наличие цели. Эти факторы делают обучение личностно значимым для каждого человека, повышают темп и объем усвоения информации. Мотивация является основной предпосылкой и источником постоянного повышения эффективности процесса обучения любому учебному предмету, в том числе и иностранному языку.

В большей степени принцип единства рекреации и познания реализуется в процессе групповой досуговой деятельности. Метод группового обучения основан на сотрудничестве и используется для совместного решения определенных задач. Во время групповой работы повышается активность всех ее участников, и процесс обучения становится более увлекательным и интересным. В результате такой работы достигается высокий уровень усвоения учебного материала [6].

Групповая деятельность является активной формой использования свободного времени и играет существенную роль в развитии личности, что определяет сущность следующего принципа досуговой педагогики – принципа совместной деятельности.

**3. Принцип совместной деятельности.** Досуговую деятельность человек имеет возможность осуществлять как самостоятельно, так и совместно с другими людьми. В совместной деятельности люди находятся в определенных отношениях взаимной ответственности и взаимной зависимости. Такая зависимость возникает, когда успех одного из участников досугового сообщества влияет на успешность досуговой деятельности других, и, соответственно, неудача одного определяет результат остальных. Подобные условия проявляют себя в педагогически организованной деятельности разнообразных досуговых объединений, творческих студий, клубов по интересам, кружков и т.д.

Совместная деятельность формирует ценностно-ориентационное единство группы, рождает традиции, организационную структуру, ведет к повышению уровня досуговой деятельности, реализуя заложенный в ней воспитательный потенциал.

С точки зрения иноязычного общения, кроме названных принципов, культурно-досуговой деятельности присуща очень важная характеристика, усиливающая интегративные процессы, в контексте которых сближаются социальная, культурная и образовательная сферы общественной жизни. В сфере досуга люди не только отдыхают и развлекаются, но и имеют возможность совершенствоваться и развивать себя в культурно-образовательном отношении. Сфера досуга обладает большим культурным потенциалом, пространство которого наполняется разнообразным содержанием, вызванным потребностью личности решать те или иные культурные и личностно-значимые для него задачи [3].

Таким образом, деятельность в сфере досуга делает возможным организацию обучения общению на иностранном языке и способствует развитию интереса и мотивации к предмету иностранный язык. Культурно-досуговая деятельность предполагает более непринужденное общение, нежели урок, что способствует более легкому процессу овладения детьми умениями иноязычного общения. Осуществляемое в рамках дополнительного языкового образования обучение в сфере досуговой деятельности обладает необходимыми преимуществами, которые позволяют сделать процесс обучения увлекательным и личностно-значимым для каждого человека.

### **Литература**

1. Буданова, Г. П. Инновационный потенциал региональной системы дополнительного образования детей / Г. П. Буданова // Вестник Образования России. – 2011. – Выпуск 3. – С. 36–56.
2. Российская Федерация. Распоряжение правительства Российской Федерации. Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей : распоряжение [утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации 4 сентября 2014 г. ] / Российская Федерация. – 2014.
3. Исаева, И. Ю. Досуговая педагогика / И. Ю. Исаева. – Москва : Флинта НОУ ВПО «МПСИ», 2010. – 200 с.
4. Григорьева, Е. И. Современные технологии социально-культурной деятельности: учеб. пособие / Е. И. Григорьева. – Тамбов: Изд-во Першина, 2004. – 504 с.
5. Исакович, Е. А. Моделирование коммуникативного иноязычного пространства в процессе диалогического взаимодействия в условиях культурно-досуговой деятельности : дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.02 / Е. А. Исакович. – Москва, 2009. – 252 с.
6. Щукина, Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г. И. Щукина. – Москва : Педагогика, 1988. – 352 с.

УДК 372.881.111.1

ГРНТИ 14.25.09

## **МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ ДЕТЕЙ С ОВЗ V ВИДА НА СРЕДНЕЙ СТУПЕНИ (АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК)**

## **THE METHODOICAL ASPECTS OF TEACHING READING CHILDREN WITH HEALTH IMPACT ASSESSMENT OF 5TH TYPE AT THE SECONDARY EDUCATION LEVEL (ENGLISH LANGUAGE)**

***Попова Юлия Васильевна***

Научный руководитель: О.Н. Игна, д-р пед. наук, проф. каф. РГФИМОИЯ

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* инклюзивное образование, коррекционное обучение, обучение английскому чтению, задержка речи, средняя степень обучения.

*Key words:* inclusive education, remedial teaching, teaching English reading, delay in speech development, secondary education.

*Аннотация.* В данной статье рассматриваются особенности коррекционного обучения английскому чтению детей с задержкой речевого развития на средней ступени обучения. Представлены характеристика и особенности здоровья у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) V вида, а также способы и приемы их обучения чтению на английском языке.

В современной отечественной методике обучения иностранным языкам в школе особую актуальность получают исследования, рассматривающие дифференциацию и индивидуализацию обучения. Это касается обучения как одарённых детей, так и детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). И если подходы к выявлению и поддержке лингвистически одарённых детей уже достаточно полно описаны в научно-педагогической литературе [1; 2], то способы и эффективные приёмы оптимизации обучения иностранным языкам детей с ОВЗ нуждаются в более детальном научном обосновании и поиске оптимальных методических решений.

Действительно, в настоящее время в связи с тенденцией инклюзивного и доступного образования, обучение детей иностранному языку с ограниченными возможностями становится более значимым. В образовательных учреждениях происходит совершенствование всей системы коррекционного обучения детей, обнаруживающих определённые трудности в овладении учебными программами, в адаптации к обучению и школьной социальной среде. Исследователи и практики образовательного процесса констатируют, что среди детей, поступающих в школу, все больше имеют различные нарушения, задержки в психическом, умственном и физическом развитии, в речи. В соответствии с этим, к существенным задачам современного школьного образования сегодня относится формирование таких условий (образовательной среды), которые бы обеспечивали действенное коррекционное и развивающее сопровождение учебно-воспитательного процесса, были полностью ориентированы на личностное развитие детей [3; 4].

В данной статье речь пойдет о личном опыте автора обучения английскому языку детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) и с задержкой психического развития (ЗПР) в общеобразовательной школе №15 г. Томска (5 класс, дети с ОВЗ V вида, уроки английского языка – 2 раза в неделю).

В целом, для данного класса уже были разработаны специальные адаптированные программы предметного обучения, учитывающие психические и физические особенности данных детей. Целью образовательной программы было создание такой образовательной системы,

которая обеспечивает наиболее оптимальные, приемлемые условия для воспитания и обучения детей, их социализации, соответственно их особыми образовательными потребностями, а также индивидуальным и возрастным особенностями, при учёте соответствующего уровня актуального развития и состояния здоровья. У обучающихся наблюдается недостаточный уровень сформированности речи, общая задержка речи, неустойчивость внимания, низкий уровень развития восприятия, недостаточная продуктивность произвольной памяти, быстрая утомляемость, сниженная вербальная память, они с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением. Более того, часто встречается недостаточная развитость кисти рук, и, как следствие, плохой почерк. Дети страдают нарушением познавательной деятельности, у них низкая умственная работоспособность. Один и тот же материал приходится повторять на каждом уроке.

Кроме того, нередко у детей с ОВЗ можно наблюдать недостаточную выраженность познавательных интересов, нарушения памяти, недостаточность восприятия (зрительного и слухового), плохую координацию движений. Всё это, безусловно, сказывается и на усвоении изучаемого материала, обуславливает необходимость его тщательного отбора и адаптации, а также разработки оптимальной системы упражнений.

Что касается непосредственно пятиклассников, то у них можно наблюдать быструю истощаемость, неспособность заниматься одним и тем же видом деятельности длительное время, несколько повышенную возбудимость, раздражительность, двигательную расторможенность, эмоциональную неустойчивость, кратковременный характер внимания и памяти.

Личный опыт обучения английскому языку детей с ОВЗ показал, что первостепенным видом речевой деятельности здесь выступает чтение как источник получения знаний, основа для дальнейшего развития, в том числе в других (например, устных) видах речевой деятельности. Чтение облегчает восприятие информации при наличии проблем со слухом и памятью.

Своевременное и качественное овладение этим навыком позволяет ребенку адаптироваться в окружающем мире и преодолеть, либо минимизировать, отклонения в развитии. На уроках английского языка в данном классе чтению уделяется особое внимание. Чтение дается нелегко, требуется многократного повторения отдельных слов и правил чтения.

Работа с текстом предваряется введением лексики и снятием трудностей, связанных с восприятием текста. Введение и семантизация лексики осуществляется преимущественно на основе наглядности, письменных образцов. Тренировка лексики предусматривает применение имитационных

упражнений (лучше с опорой на аудиоматериал), упражнений игрового характера. На данной ступени методически обосновано использование материалов занимательного характера: шуток, скороговорок, рифмовок, песенок.

Отбор лексического минимума предполагает отбор простых слов, которые обозначают предметы, действия, известные и близкие ученикам. Это могут быть названия животных, игрушек, общие действия и признаки, знакомые ребенку (цифры, цвета). Языковой материал отрабатывается в устной форме, что способствует качественному формированию функционального чтения. Так как дети в ОВЗ V вида имеют проблемы с памятью, количество лексических единиц, вводимых на уроке, должно быть меньше, чем для детей в обычном классе. Более того, слова, изученные на предыдущих уроках должны быть постоянно использованы на уроке и в домашней работе, иначе дети их быстро забывают, не узнают при чтении. Максимальная повторяемость материала является принципом успешного усвоения лексических единиц. В незнакомом тексте содержится приблизительно десять-пятнадцать процентов новой лексики. Для коррекционной работы на уроках английского языка значима тщательная дозировка речевого материала.

Отбираемые тексты должны соответствовать уровню владения английским языком, возрастным и индивидуальным особенностям детей, их интересам и потребностям. Кроме того, тексты должны иметь большой воспитательный и развивающий потенциал, соответствовать изучаемой тематике программы.

При обучении чтению следует учитывать, что оно выступает как в качестве цели, так и средства обучения. Работа с текстом включает, как правило, три этапа: дотекстовый, текстовый, послетекстовый. Дотекстовый этап предусматривает такие задания, как: подбор заголовка, составление диаграмм, работа с картинками, ответы на вопросы. Текст озвучивается по определённой схеме: чтение учителя, чтение за учителем, прослушивание текста (в звукозаписи, если таковая имеется), повторение за плёнкой, самостоятельное чтение учащимся каждого блока текста. Задания послетекстового этапа включают: соотнесение информации, заполнение смысловых карт и таблиц, множественным выбором, определение верных или неверных высказываний. Поскольку дети с нарушениями речи утомляются быстро, не могут долго сосредотачиваться на одном задании, поэтому тексты предпочтительно сопровождать иллюстрациями, наглядностью. Удержать внимание к тексту можно посредством чтения по ролям.

Текстовый этап чтения в целом имеет типовую структуру: возможно предварительно чтение учителя, затем следует хоровое чтение за

учителем, прослушивание аудиозаписи текста, повторение за диктором, индивидуальное чтение учащимися отдельных блоков текста.

Следует отметить, что на уроках английского языка дети должны читать и про себя, и вслух. Многократное чтение и повторение способствуют произвольному запоминанию материала, эффективно отрабатывается техника чтения.

Коррекционное обучение – это процесс активного усвоения опыта и знаний, полученных в результате систематически повторяющейся отработки учебного материала и усвоение способов применения полученных знаний. При подходе к выбору методов работы можно достичь определённых положительных успехов даже в обучении такому сложному предмету как иностранный язык.

Вышеизложенные приёмы и методы работы на уроке английского языка не угнетают ребёнка, а создают вокруг него реабилитирующее пространство, обеспечивающее возможность самореализации как личности, полноценного участника учебного процесса. Учащиеся, получающее образование в такой благоприятной образовательной среде, становятся подлинными субъектами обучения, чувствуя, что учатся для себя, для своего развития, а учитель, в свою очередь, должен проявлять мудрое терпение, чуткость, постоянную заботу, любить детей и радоваться их успехам.

---

### **Литература**

1. Игна, О.Н. «Слагаемые» лингвистической одарённости и способностей к иностранным языкам / О.Н. Игна // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2012. – № 10 (125). – С. 109–113.
2. Игна, О.Н. Подходы к выявлению лингвистической одарённости и способностей к иностранным языкам / О.Н. Игна // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2013. – № 3 (131). – С. 115–119.
3. Защирина, О. Психология детей с задержкой психического развития / О. Защирина. – Санкт-Петербург : БХВ-Петербург, 2004. – 256 с.
4. Кузнецов, В. Использование информационно-коммуникационных технологий в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья / В. Кузнецов. – Педагогическая информатика, 2006. – № 1. – С. 18–22.

**КОМПЛЕКС УПРАЖНЕНИЙ, НАПРАВЛЕННЫХ  
НА ОБУЧЕНИЕ ПЕРЕВОДУ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА,  
ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ  
«ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»**

**A SET OF EXERCISES FOR TEACHING TRANSLATION  
TO UNDERGRADUATE STUDENTS OF  
PEDAGOGICAL EDUCATION**

*Пустовалова Виктория Александровна*

Научный руководитель: Л.А. Нагорная, канд. филол. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* письменный перевод, методика обучения переводу, навыки перевода, речевая деятельность, комплекс упражнений, трансформации в переводе; предпереводческие и переводческие упражнения.

*Key words:* written translation, methodology of translation, teaching, translation skills, speech activity, complex / set of exercises, translation transformations; pre-translation and translation exercises.

*Аннотация.* В статье рассматривается комплекс упражнений для обучения письменному переводу студентов старших курсов языкового факультета, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование»; приводится классификация переводческих упражнений, разработанная В.Н. Комиссаровым и примеры упражнений, использованных автором статьи на занятиях по практике перевода. Письменный перевод рассматривается как сложный специфический вид речевой деятельности, характеризующийся особенностями памяти, внимания и мышления.

В современной методике обучения иностранным языкам обосновывается необходимость обучения всем видам речевой деятельности параллельно. Известно, что перевод рассматривается как один из видов речевой деятельности. Этот сложный вид речевой деятельности выполняет коммуникативную функцию (деятельность, при помощи которой осуществляется акт общения), характеризуется тем же психологическим содержанием, что и другие виды речевой деятельности [1, с. 132]. «Переводу необходимо учить специально, учитывая психологические особенности этого сложного, специфического, вторичного вида речевой деятельности» [2, с. 38]. В процессе обучения письменному переводу существует необходимость в создании условий для постоянного поиска средств единства формы и содержания оригинала, в формировании способностей к анализу и синтезу, обобщению и индивидуализации, абстрагированию и конкретизации. Поэтому следует увеличивать

не только языковой и страноведческий запас знаний будущего учителя иностранного языка, но и развивать его память и мышление, совершенствовать общепсихологические и специфические механизмы переводческой деятельности [3, с. 52]. Главной целью курса перевода при обучении иностранному языку является сформированность переводческой компетенции на основе базовых знаний.

Преподавателю иностранного языка в процессе профессиональной деятельности, так или иначе, приходится сталкиваться с переводом. В школьных УМК предусмотрены задания на перевод с родного языка на иностранный язык и наоборот. В связи с этим знания основ теории перевода и основных переводческих приемов становятся необходимым элементом в системе образования будущих педагогов, а переводческие навыки будут востребованы учителями в практике преподавания иностранных языков.

В вариативную часть профессионального цикла дисциплин образовательной программы бакалавриата по направлению подготовки «Педагогическое образование» и профилям подготовки «Иностранный язык и иностранный язык» входит дисциплина «Практика перевода в профессиональной сфере». Трудоемкость данной дисциплины составляет 36 часов. Необходимой основой для освоения данной учебной дисциплины являются базовые знания в области русского языка, достаточный уровень владения первым иностранным языком, сформированный в результате изучения таких дисциплин как «Практика устной и письменной речи», «Грамматика» и др. Целью изучения данной дисциплины является формирование у студентов навыков профессиональной деятельности по устному переводу и письменному переводу в профессиональной сфере. В рамках своей работы мы сосредоточили внимание на письменном переводе как сложном виде речевой деятельности и формировании умений и начальных навыков письменного перевода на ограниченном объеме теоретического материала и в условиях довольно небольшого количества часов, отводимых на данный курс. В связи с этим перед нами стояла задача выделить основные аспекты теории и практики перевода, выносимые на изучение, и на основе которых осуществлялось формирование и совершенствование умений и навыков письменного перевода.

Таким образом, цель нашей работы – разработка и применение комплекса упражнений, направленного на формирование и развитие навыков письменного перевода у студентов языкового факультета педагогической специальности на основе базовых знаний и дальнейшее развитие умений понимать и интерпретировать письменные сообщения различного типа и тематики. При этом необходимо не только увеличить словарный запас, развивать лингвострановедческую компетенцию, расширять

кругозор, повышать общий уровень интеллектуального и лингвистического развития студентов, но и формировать умения видеть смысл всего предложения целиком, привить вдумчивое и бережное отношение к тексту оригинала, выработать у студентов привычку использовать словари (двуязычные, толковые, словари синонимов, энциклопедические справочники, узкоспециальные словари и сборники терминов), постоянно проверяя себя при появлении малейших сомнений в значении слова.

Проанализировав литературу по теории и методике обучения переводу и школьные УМК, были выделены наиболее актуальные аспекты теории и практики перевода с учетом реальной необходимости применения навыков перевода будущим педагогом в его дальнейшей профессиональной деятельности. Среди них: во-первых, переводческие трансформации как «краеугольный камень» в теории и практике перевода. Во-вторых, перевод некоторых грамматических конструкций, таких как сложное дополнение и сложное подлежащее. Зачастую студентам не удается распознать и правильно передать на родном языке указанные конструкции, несмотря на то, что данные явления изучаются в рамках курса практической грамматики. Кроме того изучение сложного дополнения и сложного подлежащего начинается уже на старшей ступени в школе, следовательно, есть необходимость рассмотрения и отработки умений переводить названные конструкции, которыми будущий преподаватель английского языка воспользуется в своей профессиональной деятельности. В-третьих, перевод таких культурных и лингвострановедческих явлений и так называемой безэквивалентной лексики как реалии, имена собственные (в особенности имена исторических личностей), географические названия, для осуществления которого необходимы фоновые знания студентов и развитый кругозор. Отдельное внимание уделялось переводу «ложных друзей» переводчика и препозитивных атрибутивных словосочетаний.

С целью оптимизирования процесса обучения основам письменного перевода был разработан комплекс упражнений, направленный на формирование начальных навыков этого сложного вида речевой деятельности. В процессе работы с упражнениями студенты изучают способы преодоления трудностей перевода, отрабатывают технические приемы перевода, развивают переводческие умения, и создается основа для формирования и совершенствования навыков перевода. К сожалению, в рамках данной статьи мы не можем привести все примеры упражнений на каждый из указанных выше аспектов теории и практики перевода, поэтому более подробно остановимся лишь на некоторых из них.

В.Н. Комиссаров в своей книге «Современное переводоведение» [4, с. 365] подразделяет упражнения по характеру выполняемых речевых

действий. Ученый выделяет *предпереводческие* упражнения и *собственно переводческие* упражнения. Создание необходимой коммуникативной установки, условий для успешного осуществления переводческого процесса, проверка наличия у студентов языковых и фоновых знаний и демонстрация того, как опытные переводчики решают типовые переводческие задачи – всё это цели предпереводческих упражнений (например, сопоставление параллельных текстов на языках оригинала и перевода для выявления их различий; сопоставление текстов оригинала с их опубликованными переводами и критический анализ методов и приемов, использованных переводчиком; упражнения на совершенствование владения переводящим языком и др.). Собственно переводческие упражнения в свою очередь подразделяются на: языковые, операционные и коммуникативные. *Языковые* упражнения способствуют развитию умения решать переводческие задачи, касающиеся семантики единиц исходного языка и языка перевода. С помощью *операционных* упражнений отрабатываются умения использовать различные приемы и способы перевода. *Коммуникативные* упражнения развивают умения успешно совершать определенные действия необходимые на разных этапах переводческого процесса.

При разработке комплекса упражнений мы использовали как предпереводческие упражнения, так и собственно переводческие. Следует отметить, что на начальном этапе работы с упражнениями те или иные лексические явления, грамматические конструкции, которым при переводе следует уделить особое внимание, или переводческие приемы, которые необходимо применить, могут выделяться с помощью изменения шрифта, либо посредством подчеркивания. В заданиях на сопоставление оригинала и перевода соответствующие места следует также выделять в обоих вариантах текста. В последующем этого можно не делать. В такого рода упражнениях могут предлагаться варианты ответов на подбор предложений, соответствующих указанным приемам перевода. Собственно переводческие упражнения на использование различных трансформаций при переводе могут задаваться конкретной установкой на применение определенного приема. Приведем примеры упражнений, предлагаемых студентам в процессе обучения письменному переводу.

**Упражнение 1.** Сопоставьте оригинал и перевод. Определите вид трансформации, использованной при переводе (антонимический перевод, грамматическая замена, генерализация, конкретизация, целостное преобразование, модуляция/смысловое развитие).

1. I am sorry, but it was not my fault. I had the right of way. – Мне жаль, но я не виноват: вы должны были уступить мне дорогу.

2. My sister is in New York. – Моя сестра живет (работает) в Нью-Йорке.

3. Hang on, please! – Не кладите трубку, пожалуйста!

4. My friends left the room with their heads held high – Мои друзья вышли из комнаты с высоко поднятой головой.

5. She ordered a daiquiri – Она заказала коктейль.

6. He was eager to start climbing the mountain – Ему не терпелось начать восхождение на гору.

7. Many happy returns of the day! – Поздравляю с днем рождения!

**Упражнение 2.** Переведите следующие предложения, используя прием конкретизации.

1. When my brother was in the army, he was responsible for raising a flag at important events.

2. To my surprise, he doesn't know how to make this dish.

3. Her shoes were on the floor, right underneath the chair и др.

**Упражнение 3.** Выберите правильный вариант перевода «ложных друзей» переводчика.

1. **balloon** *n.* – А. цилиндр; Б. баллон; В. аэростат; Г. сосуд.

2. **baton** *n.* – А. багет; Б. эстафетная палочка; В. батон; Г. полено.

3. **sympathetic** *adj.* – А. симпатичный; Б. сочувствующий; В. обаятельный; Г. симпатизирующий. и др.

Кроме заданий закрытого типа с возможным выбором правильного варианта ответа в комплексе упражнений представлены задания открытого типа, в которых студентам необходимо предложить вариант перевода псевдоинтернациональных слов, а также упражнения на перевод предложений с «ложными друзьями» переводчика. Например,

**Упражнение 4.** Переведите предложения на русский язык, обращая внимание на значение псевдоинтернациональных слов.

1. In 1977, Charles suffered food poisoning at an official buffet.

2. I tell you, he must be a lunatic!

3. All aspirants are supposed to speak two foreign languages.

4. The chief police officer enjoyed his new cabinet.

5. She is proud of her complexion. и др.

Приведем примеры упражнений на перевод имен собственных (личные имена и фамилии, географические названия).

**Упражнение 5.** Приведите русские соответствия собственным и географическим именам.

Isaac Newton; Jose; George Washington; James I; Mrs. Hudson; Emma Watson; William the Conqueror; Georgia; Juan; Isaac Asimov; Albany; Cape of Good Hope; William Parker; Red Lake; Hudson River; St. Paul's Cathedral; Gulf of Mexico; Charles I; George VI; Dr. Watson; Rocky Mountains и др.

**Упражнение 6.** Переведите предложения на русский язык, обращая внимание на передачу имен собственных.

1. The city is named after the adjacent Hudson River.
  2. Charles I is a successor of James I
  3. Lake Superior is the largest of the Great Lakes of North America.
- и др.

Мы привели лишь некоторые примеры упражнений, которые способствовали снятию лексико-грамматических трудностей, были направлены на использование разнообразных приемов перевода и в целом на формирование и совершенствование умений и навыков письменного перевода.

Следует отметить, что, в виду ограниченного количества часов, отводимых на освоение дисциплины «Практика перевода в профессиональной сфере», для достижения поставленной цели студентам необходимо уделять достаточно большое количество времени на самостоятельную работу с упражнениями.

Комплекс упражнений был применен в ходе проведения экспериментального обучения и дал положительные результаты. Об эффективности разработанного комплекса упражнений свидетельствуют результаты предэкспериментального и постэкспериментального срезов в контрольной и экспериментальной группах студентов, анализ которых показал следующую динамику изменений: в КГ (обучение осуществлялось традиционным способом) динамика изменений составила +10,6 баллов (+12,4%), а в ЭГ данный показатель составил +15,7 баллов (+19%). Таким образом, мы видим, что наибольшая динамика показателей наблюдается в экспериментальной группе, что подтверждает эффективность предлагаемого комплекса упражнений.

---

### Литература

1. Зимняя, И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – Москва : Московский психолого-социальный институт, Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
2. Зимняя, И. А. Психологический анализ перевода как вида речевой деятельности / И. А. Зимняя // Вопросы теории перевода. Москва : МГПИИЯ им. М. Горького. – 1978. № 127. – С. 37–48.
3. Данилова, И. И. Обучение письменному переводу как сложному виду речевой деятельности / И. И. Данилова // Известия ЮФУ. Технические науки. Проблемы педагогики и методики обучения иностранным языкам. – 2013. – №10 (147). – С. 48–52.
4. Комиссаров, В. Н. Современное переводоведение / В. Н. Комиссаров. – Москва : ЭТС, 2002. – 424 с.

**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ  
И ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ С ПОМОЩЬЮ  
ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ**

**DEVELOPMENT OF LEXICAL AND GRAMMATICAL SKILLS  
WITH THE INTERACTIVE BOARD**

*Тупсина Алёна Сергеевна*

Научный руководитель: О.Н. Игна, д-р пед. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* интерактивная доска, интернет-ресурсы, информационно-образовательные технологии, лексические и грамматические навыки.

*Key words:* interactive whiteboard, internet resources, information and educational technologies, lexical and grammatical skills.

*Аннотация.* Статья посвящена вопросам дидактического потенциала интерактивной доски в процессе обучения иностранному языку, а именно, при совершенствовании лексических и грамматических навыков. Названы основные функции применения интерактивной доски учителями иностранных языков, особенности заданий при тренировке лексического и грамматического материала, при совершенствовании продуктивных и рецептивных лексических и грамматических навыков.

Поиск эффективных форм и приёмов обучения с целью повышения уровня образования обозначился научно-практическим интересом к различным образовательным, информационным технологиям интерактивного характера, использование которых способствует результативности усвоения учебного материала. Огромный дидактический потенциал использования интерактивной доски в процессе обучения иностранным языкам сегодня признаётся безоговорочно (Н.М. Баркова, М.М. Бокурадзе, Д.К. Бартош, Н.Д. Гальскова, Н.О. Долгаева, Д. Донцов, И.В. Зубрилина, Г.В. Романова, Н.В. Сафонова, М.В. Харламова, Л.В. Шекунова). Сочетание сразу нескольких технологий возможно при использовании интерактивной доски как средства интенсификации процесса обучения (в нашем случае, английскому языку) на основе принципов интерактивности, наглядности, а также динамичности презентации учебного материала.

Интерактивная доска «представляет собой сенсорный экран белого цвета размером с обычную школьную доску, к которому подключаются компьютер и мультимедийный проектор. Учебный материал в любом формате проецируется на эту доску, и преподаватель может работать с ним при помощи специальной указки-маркера» [1, с. 359]. Работа с интерактивной доской обеспечивает преемственность, полноту и

согласованность логической подачи материала при изучении языковых аспектов и совершенствовании умений и навыков учащихся, а также в процессе формирования социокультурной компетенции. В целом, использование интерактивной доски на уроках иностранного языка способствует более эффективному управлению учебной деятельностью и коммуникацией [2].

Вместе с тем, по результатам проведённого автором статьи анкетирования, в котором приняли участие около 70 человек (ученики старших и средних классов и учителя по английскому языку г. Томска), выяснилось, что учителя старших классов редко используют интерактивную доску, а если и используют, то только для введения нового материала с помощью презентации. При этом учителя среднего звена используют интерактивную доску чаще, преимущественно с целью повышения мотивации учащихся к изучению английского языка. По результатам анкетирования школьников выяснилось, что более 80% ученикам очень интересно работать с интерактивной доской, и они считают, что с её использованием знания усваиваются лучше. Только 10% школьников не заметили разницы в обучении с интерактивной доской и без нее.

Действительно, несмотря на то, что сегодня интерактивные доски есть во многих образовательных учреждениях, используются они недостаточно активно в силу причин разного рода. Прежде всего, это – надуманные сложности в использовании и доступности сложного и дорогостоящего оборудования. Также определённые сложности возникают из-за необходимости специального лицензионного программного обеспечения. Ну и наконец, существует проблема недостатка опыта и квалификации у учителей для работы с интерактивной доской [3].

Важность представляет комплектация интерактивных досок. Первый вид комплектации – это когда доска сопровождается проектором, а второй вид – когда к доске наряду с проектором прилагаются ещё «электронные рабочие места» учащихся. Авторы учебного пособия «Электронные технологии в системе обучения иностранным языкам: теория и практика» отмечают особенности комплектации данных видов интерактивных досок следующим образом: «Вариант № 1 можно рассматривать как обычную классную доску с расширенными функциями. Однако комплексное воздействие интерактивной доски сразу на несколько анализаторов повышает у школьников мотивацию изучения иностранного языка и эффективность усвоения материала. <...> Вариант № 2 – это расширенная комплектация, позволяющая максимально индивидуализировать обучение иностранным языкам» [4, с. 84–85].

Значимо, что наличие электронных рабочих мест позволяет осуществлять мониторинг учебной деятельности каждого учащегося, наблюдать за

результативностью, темпом выполнения заданий, заменять по ходу работы сложное задание на более простое. Таким образом, интерактивные доски способствуют индивидуализации, дифференциации обучения, а также выявлению лингвистически одарённых детей не только по психологическим основаниям, поскольку существующие «современные подходы к выявлению лингвистической одаренности находят преимущественно психолого-педагогическое, но не предметное и не методическое обоснование [5, с. 116].

Учителя, как правило, используют интерактивную доску для разработки собственных учебных материалов или для применения готовых разработок, которые сегодня уже предлагаются для некоторых УМК в качестве приложений к традиционным средствам обучения. Исследователи в области языкового образования называют следующие функции интерактивной доски, наиболее полезные именно для учителей иностранных языков: возможность вписывания текста; автоматическая проверка; возможность перемещения объектов по экрану (например, задания по составлению предложений из слов; озвучивание текста [4, с. 85–86].

Что касается непосредственно совершенствования лексических и грамматических навыков на основе интерактивной доски в процессе обучения иностранным языкам, то спектр возможностей её использования практически безграничен. Так, при обучении грамматике английского языка можно использовать комплекс правил и упражнений для закрепления материала практически по всем темам, изучаемым в рамках школьной программы: времена английского языка, английские предлоги, прилагательные, степени сравнения прилагательных, местоимения, множественное число, согласование времен. Тематика и объём лексического материала, который можно отрабатывать с использованием интерактивной доски, могут быть ограничены лишь по методическим основаниям (например, несоответствие программе или возрастным особенностям учащихся, сложность материала и пр.)

Специфика совершенствования лексических и грамматических навыков предполагает учитывать их деление на продуктивные и рецептивные навыки. Совершенствование рецептивных навыков должно строиться с опорой на учебный текст; здесь необходимо использовать графические возможности интерактивной доски, которые помогают акцентировать внимание на отдельных лексических, грамматических явлениях, признаках, а также различные модели, алгоритмы. При совершенствовании продуктивных навыков можно создавать свои собственные интерактивные упражнения с помощью инструментов Lesson Activity Toolkit, упражнения игрового характера, приближающие процесс активизации

учебного материала к условиям реального общения. Появляется возможность смоделировать монологические и диалогические высказывания [6].

Что касается специфики заданий, то при отработке грамматического материала можно использовать такие задания как нахождение ошибок, заполнение пробелов, клоуз-тесты, создание схем, группировка, дополнение, определение лишних элементов, трансформация, лингвистические игры. Важно, что интерактивная доска позволяет использовать режим Граффити. «Написать-начертить, дорисовать-нарисовать, подчеркнуть-зачеркнуть – все это доступно с помощью электронных перьев (на лотке, либо на панели инструментов). Во время отработки, тренировки грамматического явления можно представить схему, используя разные цвета для привлечения внимания учащихся к тому или иному аспекту изучаемых явлений. Часть материала можно скрыть, используя функцию «шторка» [3].

При совершенствовании лексических навыков формы выполнения заданий будут практически аналогичными тем, что применяются при отработке грамматического материала, но есть и специфические особенности: применяются кроссворды, шире используется текстовый материал, озвучивание вокабуляра. Для разработки заданий при обучении лексике может использоваться функция клонирования, позволяющая увеличить количество одинаковых объектов. «На их материале можно не только вводить новые лексические единицы, но и обучать постановке вопроса, составлению высказывания, организации речевой ситуации, что способствует развитию коммуникативных умений» [3].

Авторский опыт применения интерактивной доски (в том числе, полученный в период педагогической практики в МАОУ СОШ №30 г. Томска в сентябре-октябре 2017 г. при проведении экспериментальной работы по совершенствованию лексических и грамматических навыков), позволяет сделать следующие выводы о её преимуществах:

1. Интерактивная доска как средство обучения в целом способствует реализации таких дидактических принципов как наглядность, активность, доступность, системность обучения, новизна.

2. Технические возможности интерактивной доски позволяют визуализировать и систематизировать изучаемые явления, выполняемые учебные действия, творчески оптимизировать работу с учебной информацией.

3. Использование интерактивной доски на уроках иностранного языка способствует решению таких важных методических проблем, соотносящихся с требованиями ФГОС, как усиление внимания к обучению интеракции, медиации; к использованию активизирующих методов и приёмов в учебном процессе, опоре на аудиовизуальное восприятие.

4. Сочетание традиционных упражнений с целью совершенствования лексико-грамматических навыков с упражнениями, заданиями, выполняемыми при помощи интерактивной доски, существенно повышает результативность обучения, способствует мотивации к изучению иностранного языка.

5. Применение заданий для интерактивной доски при обучении иностранному языку, в том числе с целью совершенствования лексических и грамматических навыков, требует учёта ряда принципов их отбора: данные задания должны быть избыточными, разнообразными по формам и способам выполнения, но не дублировать задания, содержащиеся в традиционных (печатных) средствах обучения, а рационально дополнять их; использование данных заданий должно быть гармонично включено в структуру урока, а их содержание должно соответствовать программным требованиям. При применении заданий для интерактивной доски необходимо учитывать основополагающие методические принципы и этапность формирования, совершенствования и контроля сформированности языковых и речевых навыков.

#### **Литература**

1. Бокурадзе, М. М. Возможности использования интерактивной доски при обучении иностранным языкам в вузе / М. М. Бокурадзе // Наука и образование транспорту. – 2014. – №1. – С. 359–361.
2. Игна, О. Н. Обучение будущих учителей иностранного языка управлению учебной деятельностью на уроке / О. Н. Игна // Научно-педагогическое обозрение. – 2013. – №2. – С. 36–44.
3. Зубрилина, И. В. Интерактивная доска на уроках иностранного языка [Электронный ресурс] / И. В. Зубрилина // Сайт сообщества взаимопомощи учителей «Pedsovet.su». – Режим доступа: <http://pedsovet.su/publ/164-1-0-1265> (дата обращения : 12.02.2018).
4. Бартош, Д. К. Электронные технологии в системе обучения иностранным языкам: теория и практика [Текст] : учебное пособие / Д.К. Бартош, Н.Д. Гальскова, М.В. Харламова. – Москва : МГПУ – «Канцлер», 2017. – 220 с.
5. Игна, О. Н. Подходы к выявлению лингвистической одарённости и способностей к иностранным языкам / О. Н. Игна // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2013. – №3 (131). – С. 115–119.
6. Романова, Г. В. Возможности интерактивной доски при обучении грамматике английского языка в средней общеобразовательной школе / Г. В. Романова // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. – 2014. – №2. – С. 105–108.

## ХАРАКТЕРИСТИКА ВОДКАСТА КАК НОСИТЕЛЯ АКТУАЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИИ И ОБЪЕКТА ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

### CHARACTERISTICS OF VODCAST AS A MEDIA OF ACTUAL PROFESSIONAL INFORMATION AND OBJECT OF A SINGLE ACADEMIC ACTIVITY OF SCHOOLCHILDREN

*Шмакова Елизавета Игоревна*

Научный руководитель: Т.А. Дакукина, канд. пед. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* водкаст, профессиональная информация, иностранные языки, аудитивная деятельность, школьники.

*Key words:* vodcast, professional information, schoolchildren, foreign languages, audiovisual activity, school students.

*Аннотация.* На современном этапе педагогическая наука и практика решают проблему совершенствования методов и форм обучения иностранному языку, направленных на решение задач модернизации образования, повышения качества и эффективности иноязычной профессиональной подготовки. В связи с этим предъявляются высокие требования к совершенствованию иноязычной аудитивной деятельности школьников, что подчёркивает актуальность проводимого исследования. В статье рассматриваются возможности обучения указанной деятельности при использовании одного из инновационных средств обучения английскому языку – водкастов.

Модернизацию образования, интеграцию России в европейское пространство обуславливают новые задачи обучения иностранному языку школьников, одним из путей реализации которых является использование инновационных педагогических технологий. Неотъемлемой частью современного общего образования становится формирование и развитие иноязычных компетенций. Как следствие, готовность и способность к восприятию иностранной речи на слух в ситуациях двуязычного / многоязычного общения должна определяться степенью сформированности иноязычной аудитивной компетенции. Один из способов формирования и развития данной компетенции является водкастинг.

**Водкаст (Vodcast)** – это видеофайл (видеолекция), который его создатель рассылает по подписке через интернет. Получатели могут просматривать лекции в режиме онлайн, скачивать водкасты на свои устройства, как стационарные, так и мобильные, чтобы просматривать в любое удобное время без подключения к сети Интернет [1].

Несмотря на то, что водкасты появились около 10 лет назад, именно в последние годы они набирают популярность среди абсолютно различных групп пользователей. Одни используют их в целях развлечения – просмотр различных блогов, сериалов, новостей. Другие в учебных целях. Это касается ведущих университетов, интегрирующие водкасты в образовательный процесс. Особенно это актуально в системе дистанционного образования. Основными факторами, обуславливающими популярность водкастов, являются:

- возможность бесплатно скачать водкаст на любые устройства с последующим его просмотром в удобное время и в удобном месте;
- наличие универсальных форматов видеофайлов, что позволяет их воспроизводить на большинстве портативных устройств;
- периодичность создания новых водкастов;
- возможность подписки, что означает автоматическое информирование пользователя о новых подкастах по мере их появления;
- аутентичность видеоматериалов;
- наличие текста – субтитров для видеофайла.

Найти необходимый водкаст можно на специальных серверах – достаточно зайти на сайт, выбрать интересующую категорию и просмотреть список предложенных водкастов. Далее просмотреть выбранное видео в сети или же скачать на свой компьютер. Водкасты различаются по продолжительности, содержанию и целям обучения. По продолжительности водкасты могут быть от нескольких минут до нескольких часов. В Интернете можно встретить водкасты как для носителей языка, так и для изучения языка.

Водкастинг является одним из лучших средств в получении профессиональной информации. Ученикам уже в школе необходимо получать знания, которые в дальнейшем помогут им в выборе будущей профессии: ознакомление с ситуацией в области спроса и предложения на рынке труда, перспективами развития видов деятельности, характером работы по основным профессиям и специальностям, условиями и оплатой труда, профессиональными учебными заведениями и центрами подготовки персонала, а также другими вопросами по получению профессии и обеспечения занятости. Так как профессиональная сфера деятельности диктует условия, при которых важно быть в курсе всех важных событий и новинок, водкастинг будет наиболее подходящим способом получения актуальной профессиональной информации. Актуальность обусловлена тем, что благодаря сети Интернет можно получать самую новейшую информацию, а также то, что технология водкаст является одним из главных способов развития самостоятельной познавательной деятельности обучаемых и их профессиональной иноязычной коммуникации.

Обучению профессиональной иноязычной коммуникации, на наш взгляд, способствует иноязычная аудитивная деятельность при использовании подкастов. Аудитивная деятельность школьника является довольно сложным компонентом учебного процесса, связанный с такими областями научной деятельности как фонетика, фонология и психология. При этом важны как формирование восприятия, памяти и осмысления, так и развитие внутренней речи и дальнейшего прогнозирования.

Аудитивная деятельность – это одна из составляющих содержания обучения иностранным языкам. Формирование у обучающихся аудитивных навыков, получение ими актуальной профессиональной информации происходит активнее при использовании интернет-ресурсов, подкастов в частности [2].

Наравне с новыми формами и методами преподавания, подходами к обучению интерактивные средства стимулируют мыслительные операции, в частности анализ, синтез, сопоставление, вербальное и смысловое прогнозирование [3, с. 42–48]. В основе принципа подкастинга лежит обмен информацией с задержкой во времени, что очень удобно для учебного процесса, поскольку существует возможность многократного обращения к тексту.

Нет сомнения в том, что «образованные» таким образом навыки чтения и восприятия текста способствуют формированию аудитивных навыков восприятия речи [4, с. 284; 5, с. 140–143]. Просматривая видеоматериалы, ученики не только получают полезную информацию, но и улучшают свои навыки аудирования, тем самым развитие школьников происходит всесторонне.

Подводя итог, можно сказать, что подкастинг, наряду с другими технологиями, может стать неотъемлемым средством обучения иностранному языку, позволяющим решать комплексные задачи образования.

---

## Литература

1. <https://www.ispring.ru/elearning-insights/perevernutyi-klass-tekhnologiya-obucheniya-21-veka/> (дата обращения : 13.03.2018)
2. Агафонова, Л. И. Дидактико-методические особенности использования подкастов при обучении иностранному языку в вузе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2011/1703.htm> (дата обращения : 5.04.2018).
3. Кытманова, О. А. Использование интернет-ресурсов на уроках английского языка // Технологии обучения иностранным языкам в неязыковых вузах: Сборник научных статей. – Ульяновск : УлГТУ, 2005. – С. 42–48.
4. Белая, А. Л. О роли средств интерактивной коммуникации в обучении иностранному языку / А. Л. Белая, О. Н. Шульга // Женщина. Общество. Образование: Материалы 13-ой международной науч.-практ. конф. (17.12.2010) / Минск. Женский институт Энвила. – Минск, 2011. – С. 284–286.
5. Меркулова, Н. В. Использование блог-технологии и технологии подкастов для развития речевой компетенции школьников при обучении английскому языку / Н. В. Меркулова, Т. Н. Бабакина // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2017. – Выпуск 11 (188). – С. 140–143.

# ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИНГВИСТИКИ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ

---

УДК 81'373.46  
ГРНТИ 16.21.45

## ПРОЦЕССЫ ТЕРМИНООБРАЗОВАНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ НА ПРИМЕРЕ СФЕРЫ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

### TERM FORMATION PROCESSES IN ENGLISH LANGUAGE ON THE EXAMPLE OF IT SPHERE

*Горколыцев Глеб Андреевич*

Научный руководитель: Е.В. Исаева, канд. филол. наук, доцент

*Национальный исследовательский Томский политехнический университет,  
г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* термин, терминообразование, английский язык, IT-сфера.

*Key words:* term, term formation, English language, IT sphere.

*Аннотация.* Предметом рассмотрения данной статьи являются процессы пополнения терминосистемы IT-сферы английского языка новыми терминами. Язык сферы информационных технологий является одним из наименее сложных для изучения с точки зрения технического перевода. Перевод таких текстов представляет собой довольно сложную сферу творческой деятельности, где профессиональное выполнение работы гарантирует только качественно подготовленный специалист. В рамках данной работы выделяются основные механизмы образования терминов в английском языке, характерные для сферы информационных технологий.

Стремительное развитие IT-индустрии в XXI веке повлекло за собой повышение уровня востребованности высококвалифицированных специалистов в данной сфере, а также повлияло на возрастание интереса, как среди опытных, так и среди начинающих специалистов, к программированию от простых «landing-page» веб-сайтов до полноценных мобильных приложений, которые, в свою очередь, набирают популярность с каждым днем. Одним из важных ключевых моментов, давших

развитие IT-сферы, является заявление Стива Джобса на презентации Apple об открытии системы iOS для разработчиков. После его выступления тысячи людей проявили интерес к изучению различных языков программирования.

На сегодняшний день имеется большая база учебных материалов по программированию. В данную базу входят не только печатные издания, но и вебинары, видеокурсы, специализированные сайты, которые разрабатываются не только на основе опыта IT-компаний, но и ведущими университетами мира. Тем не менее, многие аспекты современных языков программирования вызывают трудности восприятия и понимания у начинающих обучение в данной области. Наиболее значимыми трудностями являются отсутствие толкований синтаксических конструкций, отсутствие пояснений к названиям операторов и, с точки зрения методики преподавания, невозможность объяснения исторически сложившихся вещей, которые, на взгляд русскоязычного пользователя, противоречат логике. Вышеописанные проблемы не имели другого решения, кроме как обязательное вынужденное запоминание без понимания.

В связи с этим, актуальность исследования процессов терминообразования в английском языке сферы IT-технологий обусловлена вызовом к теоретическому знанию со стороны прикладных областей, таких как терминоведение, терминография, переводоведение и практика перевода, методика преподавания. Кроме того, настоящее исследование представляет актуальность также для международного обмена опытом в данной сфере, главная задача которой заключается в повышении эффективности коммуникативных процессов в области IT-индустрии.

Интерес к терминоведению как науке зародился в отечественной лингвистике с появлением работы Д.С.Лотте «Очередные задачи научно-технической терминологии» [1]. Д.С. Лотте считал работу по упорядочиванию технической терминологии необходимой для устранения ее существенных недостатков, таких, как многозначность, синонимия, неточность [1]. Как самостоятельное направление в науке терминоведение оформилось в 1980-х гг. благодаря активному развитию российских и зарубежных исследователей терминологических школ. Вопросы, находящиеся в центре языковедческого анализа, были сформулированы Г.О. Винокуром: в чем заключается лингвистическая сущность термина, что является природой и организацией терминологий, как соотносятся между собой номенклатура и терминология. Он рассматривал термин не как «особое слово», а как простое общеупотребительное слово «в особой функции, функции наименования специального понятия, названия специального предмета или явления» [2].

На протяжении ряда лет многие отечественные лингвисты (С. В. Гринев [3], В. А. Татаринев [4], В. М. Лейчик [5], В. П. Даниленко [6], А. В. Суперанская [7] и др.) предпринимали попытки дать наиболее точные классификации основных способов терминообразования. В данной работе рассматриваются механизмы образования новых терминов, функционирующие в IT-сфере английского языка.

На уровне заимствованной лексики выделяются следующие способы:

– **Адаптация греко-латинских элементов** представляет собой процесс присоединения заимствованных из греческого и латинского языков к англоязычной основе. Например, *logotype* (логотип) образован путем сложения основ *logos* (от гр. слово, понятие) и *typos* (отпечаток, форма).

При изучении способов деривационного терминообразования были выделены два значимых для IT-сферы префикса, имеющие латинское происхождение:

1. **Pre-**. Префикс *pre-* происходит от латинского *prae*, означавшего перед, впереди. В английском языке добавление префикса *pre-* используется для передачи идеи опережения по времени или по положению. Например: *preloader* – объект, показывающий статус загрузки требуемого элемента (веб-страница, скрипты, графические элементы и т.д.)

2. **Inter-**. Префикс *inter-* происходит от латинского слова *inter*, означавшего «между», «среди». Например: *interdependent utility* – взаимозависимость функций полезности.

– Помимо адаптации греко-латинских аффиксов, в английском языке также функционирует способ **прямого заимствования** из греческого и латинского. Например, *locus* – геометрическое место точек.

На уровне исконной лексики функционируют следующие способы:

– **Словосложение** представляет собой образование нового термина посредством соединения двух или более слов или основ, как правило, без изменения их изначальной формы, например: *cyber* (кибернетический) + *space* (пространство) = *cyberspace* (кибернетическое пространство).

– На уровне исконной лексики также функционирует способ **префиксации** – добавления префикса к основе термина. Ниже приведены англоязычные префиксы:

1. Отрицательные префиксы, например, *un-*, *im-*, *-in* и др, например, *undo* – отмена какой-либо команды.

2. Префикс *re-* имеет значение «назад», «снова», «еще раз», например, *reentry* – повторный вход

– **Суффиксация** представляет процесс добавления к основе термина суффикса. При использовании данного способа, суффиксы берутся из общих словообразовательных средств языка. Наиболее употребительными

являются следующие суффиксы: -er, -or, -ent, -ion, -ment, -ture, -ence, -ing, и др. Например, content (содержание), outsourcing (аутсорсинг), compiler (компилятор).

– Конверсия слова или термина заключается в образовании одной части речи от основы другой без изменения основной формы: to know (знать) + how (как) = know how (технология производства); layout (макет веб-страницы) образовано от глагола to lay out – размещать.

– Аббревиация – сокращение уже имеющегося слова или их сочетания. Например, WWDC (Worldwide Developers Conference) – конференция, проводимая компанией Apple, для разработчиков в среде iOS, macOS, watchOS и tvOS; SVG (Scalable Vector Graphics) – расширение векторного графического файла, используемое в вебе. Сокращаться могут как однокомпонентные, так и многокомпонентные термины.

– Слоговые сокращения – сокращение основ слов при формировании термина. Например, Hackathon (hack (взламывать) + marathon (марафон) – «Хакатон», мероприятие, посвященное разработчикам (проводится многочисленными крупными компаниями, в том числе и отечественными))

– Образование фирменных наименований. Принадлежность brandnames / trademarks (торговых марок) к категории терминов пока не имеет четкого ответа. Но некоторые фирменные обозначения товаров со временем превращаются в общепринятые. Brandnames можно отнести к группе неологизмов. Например, Java (название языка программирования, разработанного компанией Oracle; является зарегистрированным товарным знаком, принадлежащим компании-создателю).

В связи с необычайной подвижностью терминосистемы информационных технологий термины нуждаются в регулярном пересмотре и обновлении. Исходя из приведенной выше классификации, отличительной чертой образования новых терминов IT-сферы в английском языке является преобладание механизмов деривационного терминообразования. Такое явление обусловлено главенствующей ролью английского языка в области информационных технологий – наиболее популярные языки программирования базируются на использовании лексики английского языка, и даже на полном ее преобладании над другими языками. IT-сфера нуждается в дальнейшем изучении, и открывает перед лингвистами-переводчиками возможности всесторонней разработки анализируемой лексики.

---

## Литература

1. Лотте, Д. С. Основы построения научно-технической терминологии: вопр. теории и методики / Д. С. Лотте. Москва: Изд-во Акад. Наук СССР, 1961. – 158 с. 134.
2. Винокур Г.О. О некоторых явлениях словообразования в русской технической терминологии // Труды Моск. Ин-та истории, философии и литературы. – Т.V. Сборник статей по языковедению. – Москва, 1939. – С. 3–54.

3. Гринев-Гриневиц, С. В. Терминоведение: учеб.пособие / С. В. Гринев-Гриневиц. – Москва.: Академия, 2008. –303 с.
4. Татаринов В.А. Теория терминоведения: в 3 т. Т. 1. Теория термина: история и современное состояние, – Московский лицей, 1996. – 311.
5. Лейчик В. М. Предмет, методы и структура терминоведения: автореф. дисс. ... д. филол. н. Москва, 1989. 47 с.
6. Даниленко В.П. Русская терминология: Опыт лингвистического описания. – Москва: Наука, 1977. 246 с.
7. Суперанская А. В., Подольская Н. В., Васильева Н. В. Общая терминология. Вопросы истории. Москва, 2004. С. 194.

УДК 81  
ГРНТИ 16

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДЛЯ АНАЛИЗА РЕЧЕВЫХ СИТУАЦИЙ (К ОПИСАНИЮ СИТУАЦИИ БЛАГОДАРНОСТИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ)**

## **THEORETICAL BASES FOR THE ANALYSIS OF SPEECH SITUATIONS (TO THE DESCRIPTION OF A SITUATION OF GRATITUDE IN ENGLISH)**

*Зиско Олеся*

Научный руководитель: Е.Г. Которова, д-р филол. наук, проф.

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* речевая ситуация, компоненты речевой ситуации, благодарность, вежливость, коммуникация, интенсификаторы.

*Key words:* speech situation, components of a speech situation, gratitude, politeness, communication, intensifiers.

*Аннотация.* Данная работа посвящена рассмотрению и анализу речевых ситуаций (к описанию ситуации благодарности в английском языке). Благодарность является неотъемлемой частью коммуникации, но способ ее выражения может иметь свои особенности в различных культурах. В английском языке слова благодарности можно услышать во многих коммуникативных ситуациях. Существует мнение, что английское *thank you* утратило свою семантику из-за частого использования. Поэтому для англичан характерно использование различных интенсификаторов для выражения искренней благодарности.

Речевая ситуация является связью внешних обстоятельств и внутренних психологических реакции, которые побуждают собеседников совершать коммуникацию. Для эффективности речи необходимо соблюдать принцип речевого этикета (чтобы говорить со слушателем как с равноправным партнером, уважать его мнение, интересоваться взаимодействием с ним).

Имеются определенные компоненты речевой ситуации:  
участники: отправитель, адресат, аудитория;  
предмет речи: обстоятельства: время, место и другие важные условия;  
канал коммуникации: способы внедрения коммуникации, т.е. используется устный или письменный язык, обычные или особые знаки и прочее;  
код: язык, диалект, стиль;  
речевой жанр: научный доклад, разговор и др.;  
событие;  
цель: то, что могло являться, по словам участников, результатом речи в этой ситуации;  
оценивание эффективности речи, как, например, заинтересовал ли слушателей доклад.

Речевая ситуация детерминируется такими обстоятельствами, которые требуют от человека определенного высказывания для участия в речевой деятельности, при этом необходимо осуществлять деятельность при помощи речи, соответствуя признакам, определяющим ситуацию. Весь трудный комплекс ситуативных признаков может быть уменьшен до следующих компонентов: кто – кому – о чем – где – когда – зачем – почему [1].

Для рассмотрения компонентов в данной работе будет осуществлен анализ речевой ситуации «благодарности» в английском языке. Для начала следует объяснить суть речевой ситуации «благодарности» и насколько она характерна и частотна для носителей английского языка, а далее показать, каким образом она выражается.

Благодарность – это речевой акт, играющий важную роль для сохранения вежливых взаимоотношений собеседников, но при этом имеет культурные специфические особенности, несмотря на кажущуюся универсальность. Этот факт был отмечен многими исследователями.

Вербальная благодарность может являться своего рода платой за что-либо (подарок, услуга, какой-то поступок и т.п.), но ее выражение в разных культурах очень отличается. Тип культуры, ее доминирующие культурные ценности, взаимоотношения между членами общества определяют уместность вербальной благодарности. В некоторых культурах настолько естественно помогать друг другу, что выражение благодарности не считается нужным, а в их языке слово «спасибо» просто отсутствует (например, в аборигенных языках Сибири).

В повседневном общении носителей английского языка отводится важное место выражению благодарности. Это является одним из способов демонстрации уважения и внимания к окружающим. Благодарность в речи англичан можно услышать практически во всех сферах

и ситуациях их жизни (при общении с друзьями, семьей, коллегами, в общественных местах) [2].

Пример переписки (ответ на письмо-благодарность за обед):

*Hello J.,*

***Thank's** for your kind words of thanks.*

*We were delighted to do it for you and your boyfriend.*

*Sometime you will meet K. **Thanks** for your kind words about him.*

***Thanks** for inviting us to London.*

*Firstly I have to meet with our American relations.*

***Thanks** for the Book about this wonderful city. What a change!*

***Thanks** again, we'll be in touch.*

*W*

В данном маленьком письме, мы можем увидеть, что благодарность выражена пять раз, при этом письмо приведено без сокращений. Следует отметить, что письмо не является благодарственным, а является ответом на письменную благодарность.

Довольно часто можно наблюдать использование благодарственных конструкций, не видя при этом определенного объекта благодарности. Это явление более ярко выражается в сфере обслуживания. В качестве примера можно привести большое количество ситуаций, когда продавцы говорят покупателям *thank you*. Благодарность покупателей или клиентов за услугу обязательно сопровождается ответной благодарностью со стороны персонала. Тем не менее, выражение благодарности в английской культуре не всегда схоже с выражением благодарности в русском социуме. Довольно часто обслуживающий персонал говорит *thank you* в ситуации, когда клиент не сделал ничего, чтобы получить в ответ *спасибо*.

Рассмотрим несколько примеров:

1) в примерочной магазина, возвращая несколько перемеренных, но не выбранных для покупки вещей: *'Thank you very much'*. *'**Thank you**'*.

2) в магазине:

Посетитель: *I am wondering whether you have bus tickets.* Продавец: *In the next shop.* Посетитель: *Thank you.* Продавец: ***Thank you.***

3) в магазине посетитель просит кассира разменять один фунт, чтобы позвонить по телефону:

Посетитель: *Could you change me a pound, please?* Продавец: *Sure. Here you are.* Посетитель: *Thank you very much.* Продавец: ***Thank you.***

4) на рынке:

Продавец: *Would you like some apples?* Покупатель: *No, thank you, I've already bought some.* Продавец: ***Thank you.***

Некоторые исследователи считают, что в данных ситуациях *thank you* не является выражением благодарности, а способом завершения

разговора. Таким образом, формула благодарности превращается в способ выражения внимания и уважения к собеседнику. *Thank you* в аналогичных ситуациях можно рассматривать как небольшой коммуникативный стимул [3].

Исследователи неоднократно отмечали, что постоянное использование речевых формул благодарности стало причиной утраты их семантики. Д. Хаймс отмечает, что британское *thank you* – это всего лишь определитель вежливости, а не способ выражения настоящей благодарности.

Кажется, что англичане сами понимают утрату семантики формулы благодарности *thank you*, но при этом действительно желают выразить искреннюю благодарность в определенных ситуациях. Для решения этой проблемы носители английского языка для большей убедительности используют различные интенсификаторы (усилители). Преувеличение и экспрессия также присущи при выражении фактической благодарности.

В английском языке можно наблюдать достаточно большое разнообразие интенсификаторов для выражения благодарности: *thank you very much / thank you so much / thank you so very much / thank you ever so much / thank you awfully / thanks a lot / many thanks / a million thanks / thanks a million / Very many thanks*.

Данные примеры также могут быть усилены следующими выражениями: *I am very (so) appreciative / I really appreciate it / I can't tell you how much I appreciate this / I don't know how I can thank you enough / I have no words to express my gratitude / I can't find words to express my thanks*.

При выражении благодарности эмоционально-оценочные реплики занимают довольно важное место. Иногда они могут заменять эксплицитную благодарность, в ситуациях, где они являются более важными. Например, в ответ на приглашения на ужин, можно выразить только эмоциональное отношение, опустив при этом формулу эксплицитного выражения благодарности: *Great / That would be great / That would be lovely / That sounds great / I'd love to / I'd be delighted to come* и т.п. [4].

Благодарность является неотъемлемой частью коммуникации носителей английского языка. Без ее выражения их разговор будет неоконченными, паузы между репликами будут увеличены, а собеседники не смогут выразить своего истинного отношения к ситуации или друг к другу. Также следует отметить, что в английской культуре выражение благодарности – это особый знак внимания, выражения расположения и вежливого отношения к собеседнику, а не просто признательность за его поступки.

## Литература

1. Вежицкая А. Речевые акты // Новое в зарубежной лингвистике: лингвистическая прагматика. Вып. XVI. – Москва, 1985. – С. 251–275.
2. Т.В. Ларина Категория вежливости и стиль коммуникации. – Москва. Рукописные памятники Руси. 2009. С. 167–169.
3. Larina 2008 – Larina T. Directness, Imposition and Politeness in English and Russian // Cambridge ESOL: Research Notes: issue 33, August 2008. P. 33–38. [www.cambridgeesol.org/rs\\_notes/rs\\_nts33.pdf](http://www.cambridgeesol.org/rs_notes/rs_nts33.pdf)
4. Wolfson 1981 – Wolfson N. Invitations, compliments, and the competence of the native speaker // International Journal of Psycholinguistics. 24 (8). 1981. P. 7–22.

УДК 811.581

ГРНТИ 16.41.53

### **СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РУССКИХ И КИТАЙСКИХ ЗООФРАЗЕОЛОГИЗМОВ, СОДЕРЖАЩИХ ЛЕКСЕМЫ «ВОЛК», «МЕДВЕДЬ» И «ТИГР»**

### **COMPARATIVE ANALYSIS OF ZOOPHRASEOLOGICAL UNITS CONTAINING LEXEMES “WOLF”, “BEAR”, AND “TIGER”**

*Ли Юй*

Научный руководитель: А.В. Гузеева, канд. пед. наук

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* фразеологизм, лингвокультура, образы животных, «волк», «медведь», «тигр», сопоставительный анализ.

*Key words:* phraseology, linguoculture, animal images, “wolf”, “bear”, “tiger”, comparative analysis.

*Аннотация.* В статье рассматриваются фразеологические единицы китайского и русского языков, включающие зоолексемы «волк», «медведь» и «тигр», с целью выявления национально-культурной специфики соотношения мира естественной природы и человека, отражаемого в национальных языковых картинах мира.

Зоонимы являются универсальным средством метафоризации и имеют мощный фразообразующий потенциал. Хотя зоонимы являются предметом изучения многих авторитетных лингвистов (Л. А. Араева, К. Леви-Стресс, Чжэн Инкуй, А. И. Киприянова, Н. В. Солнцева, Л. Ф. Миронюк, Ю. Г. Юсифов, Ф. Н. Гукетлова, Ю. Н. Михайлова и др.) материал еще далеко не изучен и представляет большой научный и практический интерес. Богатейший фонд зоонимической лексики содержат фразеологизмы. В настоящее время в науке уже накоплен опыт изучения фразеологии в культуре, существуют специальные методики, наработан понятийный аппарат. Согласно китайской лингвистической традиции выделяется пять

типов фразеологизмов: идиомы, пословицы, иносказания, фразеологические сочетания, поговорки [1, с. 170]. В исследовании фразеологических единиц (ФЕ) обнаруживается, помимо языкового содержания, культурная информация. Фразеологизмы всегда отражают воззрения народа, общественный строй, идеологию эпохи. При переводе с одного языка на другой необходимо сохранить художественно-стилистическую специфику языка-оригинала, точно передать смысл фразеологизма, в случае отсутствия в родном языке необходимого эквивалента. ФЕ с зоолексемой (зоофразеологизмы) обнаруживаются в каждом языке, они являются широко употребительными в разговорной речи и художественной литературе, но сложны для восприятия обучающихся, например, русскому языку как иностранному или китайскому языку.

Образы животных, закрепленные в языке, выражают особенности деятельности, поведения, внешности и внутреннего мира человека. На примере конкретных зоолексем ярко прослеживаются сходства и отличия языковых картин мира (ЯКМ) двух языков.

Рассмотрим ФЕ китайского и русского языков, содержащие зоолексемы «волк», «медведь» и «тигр». В выборку вошли ФЕ с соответствующими компонентами из следующих источников: Китайского фразеологического словаря Синьхуа [2] и онлайн словарей [3, 4].

В китайской и русской лингвокультурах у зоолексем «волк» есть общее коннотативное значение: и русские и китайцы рассматривают волка как символ злости и жадности. Это выражается в русских ФЕ, таких как «отольются волку овечьи слезы», «голодный, как волк» и в китайских ФЕ 狼心狗肺 (волчье сердце и собачьи легкие) – о человеке, у которого жестокий, свирепый, бесчеловечный характер; 狼吞虎咽 (глотать как волк, пожирать как тигр) – жадно пожирать, иметь волчий аппетит.

В русском языке имеется ряд схожих ФЕ: волчий взгляд (неприятный, с ненавистью), волчий закон (право кулака), волчий аппетит (готов съесть все подряд).

Русские считают, что волк – это знающий, опытный человек в определенной сфере, например: «старый волк», «морской волк» – о человеке, искушенном в морском деле.

В китайском языке функционирует фразеологизм 空手套白狼 (голыми руками схватить белого волка) в значении «заниматься коммерцией не имея капитала». Еще один фразеологизм с лексемой «волк» со значением «полный беспорядок на обеденном столе» – 杯盘狼藉 (пустые бокалы и тарелки на столе как сено в волчьем логове). Эти примеры говорят о таких особенностях человеческого характера, как способность рисковать, склонность к авантюрам и беспорядку.

Китайские ФЕ часто включают две зоолексемы, имеющие сходный прагматический потенциал. Соединение в сочинительном ряду волка с тигром также символизирует могущество: 虎狼之威 (престиж тигра и волка) – внушительный вид и грозная сила; 虎狼之师 (группа состоит из тигров и волков) – могущественная и боеспособная армия.

Образ волка в русском и китайском языках во многом схож. Существуют ФЕ, демонстрирующие эквивалентность и конгруэнтность, например, русская пословица «волк в овечьей шкуре» на китайском языке 披着羊皮的狼 (буквальный перевод: волк в овечьей шкуре) – лицемер, скрывающий дурные намерения под маской доброжелательности.

В русской и китайской фразеологии зоолексема «медведь» получает общую двойственную оценку. С одной стороны, положительная коннотация лексемы «медведь» в русских ФЕ «не продавай шкуры, не убив медведя», «медведь неуклюж, да дюж», «медведь-хозяин тайги» определяет главенствующую роль медведя на лесной территории, силу, храбрость, непобедимость; в китайских ФЕ 老熊当道 (старый медведь стоит на дороге) – отважный полководец охраняет укрепленный район; 熊虎之将 (командир, похожий на медведя и тигра) – храбрый полководец. С другой стороны, «медведь» имеет пейоративную оценку, например, он отличается недалекостью и глупостью. Русский фразеологизм «медвежья услуга» – о человеке, который помогает другим, но получает плохой результат «перекликается» с китайскими пословицами 黑瞎子跳井,熊到底了 (черный медведь бросается в колодец, медведь в дне колодца) – человеку везет как утопленнику; 兵熊熊一个, 将熊熊一窝 (солдат как медведь, но только один, если командир как медведь, то все солдаты как медведи) – посредственный и некомпетентный руководитель. «Сосет лапу, как медведь», «спит как медведь в берлоге» (рус.) – о ленивом, малоподвижном человеке.

В отличие от образа неуклюжего и ленивого «русского медведя» образ медведя в китайском языке наделен позитивной оценкой в таких ФЕ, как 虎背熊腰 (спина тигра, поясница медведя) – человек атлетического телосложения; 衣狐坐熊 (ходить в лисьей шубе, сидеть на медвежьей шкуре) – жить в богатстве. Медведь у китайского народа является символом хорошего предзнаменования. Например, 梦熊之喜 (увидеть во сне медведя), по поверью, предвещает рождение сына; 飞熊入梦 (летающие медведи во сне) – предстоящую встречу с мудрым советчиком.

Таким образом, образ медведя в китайской и русской лингвокультурах является амбивалентным.

Образ тигра является национально-специфическим для китайской языковой картины мира. В китайском языке обнаружено более 70 фразеологизмов с лексемой «тигр». В китайском языке зооним «тигр» является амбивалентным.

Лексема «тигр» имеет позитивную коннотацию, символизируя талантливого и хорошего человека: 藏龙卧虎 (спрятавшийся дракон и спящий тигр) – о человеке, который в котором живут никому не ведомые таланты и умения.

С другой стороны, китайские фразеологизмы демонстрируют отрицательную коннотацию лексемы «тигр», как источника опасности, могущества и злодеяний: 放虎归山 (отпускать тигра в горы) – отпустить злодея на свободу; 虎口拔牙 (вырывать зубы у тигра) – человек занимается опасным делом; 初生牛犊不怕虎 (новорожденный теленок не боится тигра) – о неопытном молодом человеке, который не страшится могущества; 狐假虎威 (лиса пользуется могуществом тигра) – о человеке, который пользуется могуществом других людей.

Образ тигра в китайском языке выполняет и контрастивную функцию, например, 虎头蛇尾 (голова тигра, хвост змеи) – о человеке, берущимся с энтузиазмом за дело и бросающим на полпути.

В русском языке имеется несколько фразеологизмов с лексемой «тигр», но все они заимствованы из других языков, например, «если в горах нет тигра, то и обезьяна зовется царем» (кит.).

В русском и китайском языках часто встречаются ФЕ с одинаковой семантикой, имеющие разную образную основу. Например, «два медведя в одной берлоге не живут», «два волка в одной берлоге не живут и одну кость не грызут» (рус.) – 一山不容二虎 (два тигра в одной горе не живут) (кит.). Медведь и волк у русских, тигр у китайцев являются символами неделимой власти, силы и непримиримости. Образы медведя, волка и тигра в обеих лингвокультурах символизируют устрашающую силу. Например, «медведя бояться, так ягод не видеть», «медведя бояться, от белки бежать», «волков бояться, в лес не ходить» (рус.), 不入虎穴焉得虎子 – не забравшись в логово тигра, не поймаешь тигренка (кит.).

Рассмотренные образы диких животных (волка, медведя и тигра), с которыми человеку в естественных природных условиях приходилось сталкиваться чаще, являются маркерами, характеризующими человека. Зоофразеологизмы, включающие лексемы «волк», «медведь» и «тигр», образовались как результат длительного наблюдения человека за животными, за их поведением, повадками и внешним видом. Именно поэтому

они наделены экспрессивной семантикой. Образы животных, обладая специфическими смыслами, олицетворяют не только черты человеческого характера, но и бытие человека, национальные приоритеты, социальные и духовные связи. Коннотативный смысл зоолексем во фразеологизмах китайского и русского языков далеко не всегда совпадает, что подтверждается ранее проведенными лингвистическими исследованиями [5, 6].

### **Литература**

1. Михайлова, Ю.Н. Культурные коннотации зоонимов в русской и китайской фразеологии / Ю.Н. Михайлова // Известия УрФУ. Серия 2. Гуманитарные науки. 2016. Т. 18. №4 (157). С. 168–181.
2. 现代汉语词典 [Текст] // 商务印书馆创立 115 周年纪念版/中国社会科学语言 研究所词典编辑室编。 – 6 版。 –北京印书馆, 2012。 – 1789 页。
3. Пословицы народов мира [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.poslovitza.ru> (дата обращения : 16.03.2018)
4. Федосов, И. В. Фразеологический словарь русского языка / И. В. Федосов А. Н. Лапицкий [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://getword.ru/ru/slovari.php?table=fraz\\_fedosov](http://getword.ru/ru/slovari.php?table=fraz_fedosov) (дата обращения : 12.03.2018).
5. 许振生. 新华成语词典. 第二版. 商务印书馆. 2015.07. 1185页。
6. Булгакова, О. А. Зоофразеологизмы и зоолексемы как экспликативы языковой картины мира русского и китайского языков / О. А. Булгакова, О.А. Красноборова // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2016. – № 1 (65). – С. 160–166.

УДК 811.511.142  
ГРНТИ 16.41.25

## **ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ХАНТЫЙСКОЙ ПИСЬМЕННОСТИ**

## **DEVELOPMENT PROSPECTS OF THE KHANTY WRITTEN**

*Малькова Яна Юрьевна*

Научный руководитель: В.В. Воробьева, канд. филол. наук, доцент

*Томский политехнический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* хантыйская письменность, орфография, графика, унифицирование, фонематический принцип.

*Key words:* the Khanty written language, orthography, graphics, unification, phonemic principle.

*Аннотация.* В статье отражено актуальное состояние хантыйской письменности. Рассмотрены основные направления исследовательской и научно-практической деятельности по изучению языка народа ханты. Отмечено существование множества интерпретаций современного хантыйского алфавита и свода орфографических правил. Выявлена и обоснована необходимость унификации последнего

на основе фонематического принципа, приведена краткая характеристика данного принципа. Указывается на негативное влияние отсутствия единообразного грамотного письма на развитие культурного и языкового наследия народа ханты.

В настоящее время отмечается наличие определенного исследовательского интереса к изучению языка и культуры народа ханты, с каждым годом значительно растет количество работ по фольклору, языкознанию и хантыйской этнографии. Издаются сборники фольклорных произведений, а также учебники и учебно-методические пособия по основным правилам орфографии в связи с включением хантыйского языка в число обязательных школьных предметов [1]. В то же время прослеживается отсутствие единообразия норм хантыйской письменности, выраженное в наличии практически у каждого печатного издания своего набора специальных знаков вследствие уникальности интерпретации утвержденной формы алфавита и свода грамматических и орфографических правил [2].

Еще в конце двадцатого века была совершенно очевидна назревшая необходимость в анализе и уточнении алфавита и основных правил орфографии хантыйского языка. Отправной точкой научно-исследовательской деятельности в данной области считается работа сотрудников Института филологии Сибирского отделения РАН, в которой ими был предложен алфавит из 28 букв, вместо имеющегося, насчитывающего порядка 40 букв [3]. Для выявления дальнейшей траектории развития и совершенствования хантыйской письменности была проведена объемная аналитическая работа с основными печатными изданиями на хантыйском языке: учебниками и публицистическими материалами. Ввиду чего объективно были установлены значительные отклонения от принятых орфографических норм хантыйского письма материалов СМИ Ханты-Мансийского автономного округа – Югра (ХМАО – Югра), а также отсутствие единообразия в содержании учебных пособий разных авторских коллективов, что в свою очередь значительно усложняет образовательную деятельность по освоению хантыйского языка.

В рамках исследовательской работы по данной проблематике на регулярной основе проводятся разного уровня научно-практические конференции и семинары. Значительный вклад в решение вопроса о нормировании хантыйской письменности внесла рабочая группа при Департаменте образования и молодежной политики ХМАО – Югры, которая с момента своего основания и до сегодняшнего дня провела немало мероприятий локального характера с целью приведения к единоначалию основных грамматических и орфографических правил хантыйского языка в соответствии с фонематическим принципом и распространения этого

единого свода правил среди представителей сферы образования и респондентов СМИ.

Стоит отметить, что за последнее столетие развития хантыйской письменности она успела претерпеть порядка пяти реформ, однако содержание последней из них каждое печатное издание и учебно-образовательное учреждение интерпретировали по-своему ввиду тех или иных причин субъективного характера, в следствие чего в настоящее время сосуществует огромное множество адаптированных под определенную общественную группу или сферу профессиональной деятельности вариантов применения свода правил хантыйского письма. Составитель этого алфавита Е.А. Немысова видит решение проблемы вариативности толкования орфографических норм хантыйского языка в использовании фонематического принципа, заключающегося в обозначении фонем одними и теми же буквами вне зависимости от их звучания в том или ином фонетическом положении [4]. В результате чего устанавливается однозначное соответствие между звуками и буквами хантыйского алфавита, что в свою очередь имеет большое значение в современных условиях, характеризующихся постепенной утратой связи молодого поколения с родным языком, именно с помощью этого принципа возможно отражение специфических особенностей хантыйской речи на письме. Данное заключение основано на проведении объемного аналитического исследования хантыйской письменности, ее особенностей и истоков формирования, а также учтены результаты современных научных работ, в том числе с применением специальных технических устройств.

Вполне естественна негативная реакция на предложенную унификацию основополагающих орфографических норм хантыйской письменности представителей СМИ, что связано с боязнью нововведений, нарушения существующей отлаженной системы подготовки и выпуска материала согласно индивидуально интерпретированному варианту имеющегося свода правил, а также с опасением потерять годами нарабатанную аудиторию. На сегодняшний день лишь сотрудники Обско-угорского института прикладных исследований и разработок придерживаются в своих работах и материалах учебных курсов грамотного письма ввиду следования интуитивно понятному, последовательному и единообразному фонематическому принципу орфографии.

Отсутствие единообразия в оформлении печатных материалов негативно сказывается на развитии хантыйской культуры [5]. В то же время следует понимать, что ввод новых орфографических правил влечет за собой ряд проблем, связанных с необходимостью создания систем проверки орфографии, разработки разных видов словарей, грамматических справочников, учебников и учебно-методических пособий, разъясняющих

новые языковые нормы, однако именно унифицированная письменная речь способствует сохранению имеющегося культурного и языкового наследия, а также способствует их совершенствованию.

Таким образом, можно выделить основную перспективу развития хантыйской письменности, заключающуюся в установлении единообразия письменной речи в печатных работах представителей учебно-образовательных учреждений и СМИ посредством унификации сложившихся интерпретаций хантыйского алфавита и свода правил орфографии и грамматики с использованием фонематического принципа.

### **Литература**

1. Кошкарева Н.Б. Актуальные вопросы совершенствования хантыйской графики и орфографии // Вестник угроведения. – 2013. – №3. – С. 47–78 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-voprosy-sovershenstvovaniya-hantuyskoy-grafiki-i-orfografii> (дата обращения 28.02.2018).
2. Диалектологический атлас уральских языков, распространенных на территории Ямало-Ненецкого автономного округа / Н.Б. Кошкарева [и др.] / Под ред. Н.Б. Кошкаревой. – Калининград: Издательский Дом «РОСТ-ДОАФК», 2017. – С. 15–16.
3. Соловар В.Н. Актуальные вопросы совершенствования письменности хантыйского языка // Электронная письменность народов Российской Федерации: опыт, проблемы и перспективы (16–17 марта 2017 г., Сыктывкар): сб. материалов Международной науч. конф. – Сыктывкар: ГОУ ВО КРАГСиУ, 2017. – С. 195–199 [Электронный ресурс]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29055248> (дата обращения 28.02.2018).
4. Немысова Е.А. Хантыйская орфография в газете «Ханты ясанг» [Электронный ресурс]. URL: <https://ouipiir.ru/content/обсуждаем-проблемы-хантыйской-письменности> (дата обращения 28.02.2018).
5. Немысова Е.А. Проблемы хантыйского алфавита и орфографии в учебной и художественной литературе // Народы Северо-Западной Сибири. Вып. 5. Томск: Изд-во Томского ун-та, 1998. – С. 8–12.

УДК 81

ГРИНТИ 16

## **СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕМ ДРУЖБЫ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И ЯПОНСКОГО ЯЗЫКОВ)**

### **COMPARATIVE ANALYSIS OF LINGUOCULTURAL COMPONENTS OF 'FRIENDSHIP' IN RUSSIAN AND JAPANESE**

*Савощенко Ксения Александровна*

Научный руководитель: А.А. Ким, д-р филол. наук, проф. СФИМК

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* лингвокультуремы, дружба, паремиологическая единица.

*Key words:* linguocultural components, friendship, paremiological units.

*Аннотация.* Данная статья посвящена анализу лингвокультурем дружбы на материале русского и японского языков. Автором дано определение понятия «Дружба» в русской и японской культурах. Выявлены когнитивные признаки лингвокультурем дружбы в обеих культурах, каждый из которых проиллюстрирован примерами.

Лингвокультуремы дружбы в системе языковой картины мира являются важнейшими культурологическими элементами во многих социумах. Дружба как феномен включает в себя отношения между хорошо известными друг другу людьми и предполагает их расположение и привязанность. Во многих фольклорных или прозаических произведениях можно увидеть, как главный герой преодолевает препятствия на пути не в одиночку, а с верными друзьями.

Целью данного исследования является сравнительно-сопоставительный анализ лингвокультурем дружбы на материале паремий русского и японского языков, что поможет выявить как глубинную специфику каждой культуры, так и возможные универсальные черты. Данный подход содержит элементы новизны, поскольку такой анализ не являлся предметом исследования.

По мнению В. В. Воробьева, «лингвокультурема есть совокупность формы языкового знака, его содержания и культурного смысла, сопровождающего этот знак» [1, 38]. Лингвокультурема – это языковая единица культурной маркированности, которая представляет собой единство лингвистического и экстралингвистического содержания, значимого для понимания культуры. В качестве лингвокультурем могут выступать паремии, которые являются предметом данного исследования.

#### **Семантическое значение слова «дружба»**

Для анализа специфики лингвокультурем «дружба», следует обратиться к дефиниции слова.

В «Толковом словаре современного русского языка» Д. Ушакова **дружба** объясняется как «близкие приятельские отношения, тесное знакомство вследствие привязанности и расположения. *Долголетняя дружба. Сделай мне это по дружбе. водить дружбу с кем-н.. Не в службу, а в дружбу – по доброте, из любезности. Не в службу, а в дружбу: принеси мне воды.*» [2].

В японском языке слово «дружба» обозначается иероглифом “友情” – ю:дзё, который графически представляет собой сочетание слов «друг, товарищ» и «чувство, любовь». В японском языке «дружба – человеческие отношения, основанные на доверии, искренности, взаимных симпатиях, общих интересах и увлечениях.» [3].

Таким образом, рассмотрев трактовку понятий «дружба» в русском и японском языках можно прийти к выводу, что в обоих сравниваемых

языках данное понятие обозначает тесные взаимоотношения между людьми, основанные на привязанности и доверии. Стоит отметить, что значение данного слова в японском языке шире, поскольку формально сочетает лексемы «друг» и «любовь».

### **Когнитивные признаки лингвокультурем «Дружба» в русском языке**

Анализ выборки из различных словарей русского языка, позволил выделить следующие когнитивные признаки, в которых наиболее часто выражаются понятия «дружба»:

- ценность друга в жизни каждого человека
- дружба противопоставляется деловым отношениям
- одиночество противопоставляется дружбе как испытание
- дружба – самозабвенное чувство
- истинная дружба проверяется жизненными испытаниями:
- дружба бывает корыстной

Данные признаки иллюстрируются следующими примерами:

Ценность друга в жизни каждого человека. В русской картине мира друг – это человек, которому можно довериться, человек, который тебя понимает и принимает таким как ты есть. Это тот человек, который разделяет с тобой твои интересы, поддерживает беседу на интересующую тему и т.д. [4, 69 стр.]

*Верный друг – лучше сотни слуг, крови не родной, а души одной* [5, 144 стр.]

Дружба противопоставляется деловым отношениям. Во всём должна быть граница. Сферы ведения бизнеса это касается сильнее всего. Насколько бы люди не были дружны, на работе они, прежде всего, – работники своей компании.

*Дружба дружбой, а табачок врозь, дружба дружбой, а служба службой.* [5]

Одиночество противопоставляется дружбе как испытание. В русской паремиологической картине мира противопоставление дружбы и одиночества появляется только в настоящее время. Но несмотря на это можно встретить единицы, относящиеся к данной тематике.

*Один в поле не воин; одинокое дерево ветер легче валит* [4]

Дружба – самозабвенное чувство. Порой дружба доходит до такой степени, что люди начинают воспринимать друг друга как часть себя или своей семьи.

*Для хорошего друга не жаль ни хлеба, ни досуга»; друга узнать – вместе куль соли съесть.* [5]

Истинная дружба проверяется жизненными испытаниями. В русской паремиологической картине мира принято, что друг всегда помогает

в беде. На плечо друга можно опереться в тяжелую минуту, и он не подведёт.

*Друг познается в беде; не тот, кто на пару гуляет, а тот, кто в беде помогает* [5]

Дружба бывает корыстной. В ходе анализа были выявлены фразеологические единицы, содержащие отрицательные коннотации. На основе данных паремий можно сделать вывод, что ложные друзья хуже врагов.

*Плохой друг – что тень: в солнечный день не отвяжешься, а в ненастный не найдешь.* [5, 213 стр.]

### **Когнитивные признаки концепта «Дружба» в японском языке**

Концепт «友情» прочно войдя в жизнь японцев, отражает следующие характеристики его восприятия:

- Подлинная дружба проявляется в сложное время
- Дружба может быть корыстной
- Отношения в дружбе
- Дружба как проявление коллективизма
- Дружба как познание другого человека

Данные признаки иллюстрируются следующими примерами:

Подлинная дружба проявляется в сложное время. В японской паремнологической картине мира можно найти единицы, характеризующие это положение:

*Друг в беде – истинный друг: друзья по несчастью друг друга пожалеют* [6]

Дружба может быть корыстной. Как в русской картине мира, в японском видении встречаются единицы, характеризующие отрицательную сторону дружбы.

*Фальшивый друг опаснее открытого врага: у злодеев много друзей (あくにんはともおおし); гнилые люди не уйдут. (腐れ縁は離れず)* [6]

Отношения в дружбе. В ходе анализа паремий японского языка было выяснено, что для них важно соблюдение определенных границ личного пространства, за которые нельзя заходить.

*Этикет нужно соблюдать даже в дружбе. (親しき仲にも礼儀あり)* [6]

Дружба как проявление коллективизма. В японской картине мира можно увидеть, как коллективные интересы и идеи в большинстве своем превалируют над индивидуальным.

*Класс вызывает друга (類は友を呼ぶ); Кто слишком умен – у того нет друзей.* [6]

Дружба как познание другого человека. В понятии «друга» японцы видят отражения себя и своих поступков.

*Хочешь узнать человека – узнай его друзей.* [6]

В процессе анализа пословиц русского и японского языков были выявлены такие схожие черты, как корысть дружбы и проявление настоящего друга в тяжелой ситуации, и отличительные черты: соблюдение границ в дружбе, проявление коллективизма, противопоставление деловых отношений и дружбы и т.д.

В результате данного исследования можно отметить, что понятие «дружба» представляет собой особый характер коммуникативного поведения по отношению к другому лицу и несет в себе специфические черты, характерные только для носителя определенной культуры.

### **Литература**

1. Маслова В. А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – Москва : Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
2. Толковый словарь Ушакова [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=14435>
3. ウィキペディア [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://ja.wikipedia.org/wiki/%E5%8F%8B%E6%83%85>
4. Чугаева Е.С. Концепт «дружба» в русской паремиологической картине мира // Научное и образовательное пространство: перспективы развития : материалы III Международ. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 13 нояб. 2016 г.). В 2 т. Т. 2 / редкол.: О.Н. Широков [и др.] – Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – С. 67–72.
5. Мелерович А. Фразеологизмы в русской речи. Словарь / А. Мелерович, В. Мокиенко. – Москва : Наука, 2005. – 864 с.
6. Kotowasa [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://kotowaza.za-yu.com/>

УДК 811.581  
ГРНТИ 16.41.53

## **ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ СИМВОЛИЗМ КИТАЙСКОГО НОВОГО ГОДА**

### **LINGUOCULTURAL SYMBOLISM OF CHINESE NEW YEAR**

*Сюй Чжэньэнь*

Научный руководитель: А.В. Гузеева, канд. пед. наук

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* символ, новогодняя атрибутика, Китайский Новый год, лингвокультура, компонент «Чунь».

*Key words:* symbol, New Year's attributes, Chinese New Year, linguoculture, component "Chun".

*Аннотация.* В данной статье на основе структурно-семантического анализа рассматриваются номинации китайской новогодней символики, связанные с празднованием Китайского Нового года, в составе которых имеется компонент, обозначаемый иероглифом 《春》 Чунь. Делается вывод о том, что ценностными ориентирами,

закрепленными в китайской лингвокультуре, являются семейное объединяющее торжество, счастье, удача и богатство.

Мир символов и образов тесно связан с национальной культурой и лингвокультурой. Посредством символов возможно обнаружить национально специфичные смыслы, живущие в бессознательной сфере. Согласно утверждению Н. Ф. Алефиренко, «символ позволяет войти в *непредметный* мир смысловых отношений. Через символы нашему сознанию открывается святая святых культуры: постигаются не поддающиеся разуму смыслы, (а) живущие в бессознательных глубинах души и (б) объединяющие людей в единое этнокультурное сообщество». «Подлинный символ не просто выражает некий смысл, он еще передает весь спектр его магической силы. Символ обращен к неосознаваемым глубинам человеческой души и, будучи неподконтрольным нашему сознанию, непосредственно затрагивает аффективную сферу человеческого естества» [1, с. 239]. Символ соединяет идеальный и реальный миры в человеческом сознании. Кроме того, «если образ соотносим с объектом любой природы, то символу, легко преодолевающему «земное притяжение», сопутствуют «высокие смыслы», как правило, экстралингвистического характера. И в этом их культурная ценность» [Там же].

Праздник Весны или Китайский новый год – это древняя традиция, имеющая более чем 4000-летнюю историю и самый важный, любимый, веселый праздник для каждого представителя китайской нации. Этот традиционный праздник является важнейшей частью национальной культуры и как нельзя лучше ее отражает.

Целью настоящей статьи является проанализировать популярную атрибутику, традиции и обряды Китайского нового года, выявить их национально специфичные черты с точки зрения символики. Предметом исследования является символика этого праздника с компонентом «春» «Чунь» (весна, Новый год). Путем сплошной выборки из словаря Синьхуа [2, с. 208] выявлено шесть традиционных китайских новогодних символов с единицей Чунь.

Праздник Весны (Китайский Новый год) (Чуньцзе, кит. 春节, пиньинь: chūnjié Чунь – весна, Цзе – праздник; фестиваль). Это название появилось после 1911 года, прежняя номинация – нянь 年 nian). Китайский Новый год отмечается в первое весеннее новолуние, поэтому его часто называют Праздником Весны. Китайский Новый год в 2018 году отмечался 16 февраля. Новый год отмечают не только в Китае по восточным традициям, но и во всей Восточной Азии. Китайский новый год связан с лунным календарем. Фазы Луны постоянно смещаются, поэтому каждый раз дата его празднования меняется. Дата Китайского

нового определяется по формуле – два Новолуния после солнцестояния 21 декабря. На второе Новолуние и приходится Новый год у буддистов, дата которого меняется из-за смены количества дней в году.

Новогодние парные надписи (Чуньянь, кит. 春联, пиньинь: chūn lián Чунь – новогодний; Новый год, лян – красная бумага с пожеланиями). Двойные полоски красной бумаги с новогодними пожеланиями, наклеенные на ворота и двери домов – традиционное украшение в период Чуньцзе, что определяется названием. Чуньянь состоит из двух частей – левой и правой. Запрещается путать местами левое и правое пожелания. Только в правильном порядке пожелания могут приносить удачу. Давно известно о традиции клеить в центре композиции с пожеланиями перевернутый иероглиф 福 («фу») – «счастье». На китайском языке слова «перевернуться» (倒) и «прийти» (到) созвучны друг другу («дао»). Таким образом, «счастье» вверх тормашками «автоматически» становится «пришедшим счастьем».

Весеннее (новогоднее) путешествие (Чуньюнь, кит. 春运, Чунь – весенний, новогодний; юнь – передвижение). По традиции все члены китайской семьи собираются в канун Нового года вместе в родном доме на семейный ужин. Обычно Чуньюнь начинается за 15 дней до Нового года. Этот 40-дневный период называется Чуньюнь – «весеннее передвижение», который известен как период самой многочисленной ежегодной миграции в современном мире. В этот период совершается огромное число перемещений внутри страны, превышающих число жителей Китая.

Одним из ярких примеров явилась вынужденная задержка 1 февраля 2016 г. на железнодорожном вокзале города Гуанчжоу 100 тысяч пассажиров, 2 февраля 2017 года – 50 тысяч пассажиров [3]. Аналогичную ситуацию можно и наблюдать и в других городах Китая.

Новогодняя картина (Чуньхуа; Няньхуа, кит. 年画, Нянь или Чунь – новогодний, хуа – картина). Китайские народные лубочные картины, которые продаются перед праздником Чуньцзе в Китае. Эта традиция очень популярна и в городах, и в деревнях. «Няньхуа» – древнекитайское народное искусство, отражающее скромные народные нравы и вероисповедания, выражающее стремление к счастливой жизни в новом году. Традиция новогодних лубочных картин тесно связана с традицией празднования Нового года по лунному календарю. Самой древней новогодней картиной «Няньхуа», сохранившейся по сей день, является картина «Четыре красавицы» времен династии Сун. Самая известная в народе картина – «Свадьба крыс» изображает свадьбу крыс на фоне свадьбы людей. В ранней истории Китайской Республики шанхаец Чжэн Маньто совместил «Няньхуа» с календарем, что легло в основу

новой формы новогоднего календаря с картинками. Такие календари теперь пользуются большой популярностью по всей стране.

В шестом томе энциклопедии духовной культуры Китая Б.Л. Рифтин указывает следующие виды лубочных картин в зависимости от назначения и формы: «мэнь-хуа («дверные картины») – для охраны дома от злых духов; дэн-хуа («фонарные картины») – для наклеивания на фонари, которые изготавливали к Празднику фонарей (юань-сяо); чуан-хуа («оконные картины»), продолговатые и узкие, которые наклеивались над оконными рамами; круглые юэ-гуан («лунный свет»); чжо-вэй («картины для стола»), ромбической формы, заменяющие скатерть для новогоднего стола; юй-хуа («картины с рыбами») или ган-хуа («картины для чана»), наклеиваемые на чаны с водой или над ними, чтобы обеспечить наличие воды в доме; цзяо-чэ вэй-цзы («защита для паланкинов и телег»); ню-цзы («коровьи») – для коровника и кормушки; шань-хуа («веерные картины») – для наклейки на веера; си-хуа («радостные картины»), наклеиваемые по случаю сватовства, свадьбы или рождения сына» [4, с. 682].

Весенний фестиваль (Чуньвань, кит. 春晚, пиньинь: chūn wǎn Чунь – весений, Вань – фестиваль, вечер). Ежегодная телевизионная передача, приуроченная к празднованию китайского Нового года, транслируемая Центральным телевидением Китая. Телетрансляцию праздничного вечера, который собирает известных актеров и певцов, любят смотреть в каждом доме в Китае.

Весенние блинчики (Чуньбин, кит. 春饼, пиньинь: chūn bǐng Чунь – весенний, бин – блинчики, пирожки). Блинчики – это одно из традиционных, древних и самых популярных блюд для встречи весны. В одной китайской поговорке говорится: «один весенний блинчик – не настоящая весна», то есть традиция печь блинчики является повсеместной и общенародной. Блинчики фаршируются разнообразными свежими овощами как преддверие богатого урожая в наступающем году.

Таким образом, культурная традиция празднования Китайского Нового года – сложное, многогранное явление, влияющее на семантику обрядовых терминов и являющееся своеобразной опорой конструирования фрагмента китайской языковой картины мира. Ценностными ориентирами, закрепленными в китайской лингвокультуре, базирующимися на новогодней символике с компонентом «Чунь», являются: национальное, семейное объединяющее торжество (Чуньцзе, Чуньюнь Чуньвань); счастье, удача (Чуньянь, Няньхуа); богатство (Чуньбин).

---

## Литература

1. Алефиренко, Н. Ф. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка : учеб. пособие. / Н.Ф. Алефиренко. – Москва : Флинта ; Наука, 2010. – 288 с.

2. 现代汉语词典 [Текст] // 商务印书馆创立 115 周年纪念版/中国社会科学语言 研究所词典编辑室编。 – 6 版。 –北京印书馆, 2012。 – 1789 页.
3. 广州火车站滞留五万人, 滞留人数已超过设计能力 新闻 // 新华网 2016年2月3日. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.gd.xinhuanet.com/newscenter/2016-02/03/c\\_1117975520\\_3.htm](http://www.gd.xinhuanet.com/newscenter/2016-02/03/c_1117975520_3.htm) (дата обращения : 22.03.2018).
4. 精神文化 中国. Энциклопедия. В 6 томах. Т 6. (дополнительный): Искусство: архитектура, каллиграфия, живопись, ремесло, музыка и танец, театр и кино. / гл. ред. М.Л. Титаренко – Москва : Вост. лит., 2010. – 1031 с.

УДК 811.581  
ГРНТИ 16.41.53

## СИМВОЛИКА КРАСНОГО ЦВЕТА В КИТАЙСКОЙ И РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

### SYMBOLISM OF RED COLOR IN CHINESE AND RUSSIAN LINGUOCULTURES

*Сюй Чжэньпэн*

Научный руководитель: А.В. Гузеева, канд. пед. наук

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* символика, красный цвет, фразеологизм, лингвокультура, китайский язык, русский язык, цветообозначения, культурная коннотация.

*Key words:* symbolism, red color, phraseology, linguoculture, Chinese language, Russian language, colors, cultural connotations.

*Аннотация.* На основе материалов русских и китайских фразеологических словарей рассматривается лингвокультурный потенциал лексемы «красный». Красный цвет является национально специфичным в рассматриваемых культурах и обладает как схожей, так и характерной для каждого языка символикой.

С давних пор пристальное внимание лингвистов и, в особенности, фразеологов, привлекает символика цветообозначения. Цветообозначением в любом языке могут быть выражены разнообразные и сложные человеческие отношения, чувства и различные стороны жизни человека и общества. Такие сферы, как культура, история, традиция, политика и повседневная жизнь не могут обойтись без использования такого лингвистического ресурса, как номинация цвета. Цветовая символика, присущая определенной национальной культуре, ярко обнаруживает себя в мифах, обрядах, традиционных праздниках и ритуалах.

Система цветообозначений является культурно маркированной ценностью каждой нации. В языковой картине мира (ЯКМ) цветообозначения рассматриваются не только как вид информации, но и мощным средством эмоционального воздействия, влияющим на культуру нации.

Известно, что между русской и китайской культурами существует как схождение, так и расхождение [1, с. 93]. Все культурные компоненты неизбежно отражаются в языках, в том числе и в «цветовых» словах, имеющих зачастую одинаковый символический смысл.

Целью настоящей статьи является исследование лингвокультурологической значимости лексемы «красный» в русской и китайской ЯКМ. Предметом исследования является семантика фразеологических единиц (ФЕ), как репрезентантов лингвокультуры, фиксирующих лексему «красный». Материалом для исследования послужили ФЕ из словарей [2, 3].

Все национальные цвета являются традиционными и исторически объяснимыми. В китайской антропологии существует пять основных цветов, из которых «построена» природа: вода, огонь, дерево, металл и земля. С этим элементам совпадают пять цветов: черный (hēi), красный (hōng), сине-зеленый (qīng), белый (bai) и желтый (huang). Древние китайцы считали, что эти пять первоэлементов – источник всего сущего.

Красный цвет в Китае является самым «популярным» из «пяти основных цветов». В представлении китайцев красный цвет является символом огня, радости, торжества, успеха и праздника.

Красный цвет в русской ЯКМ – это также цвет красоты, огня, праздника, радости, солнца. В русских сказках часто встречаются сочетания «красна девица», «весна-красна», «красно солнышко» и др. Одежда героев – белая рубаха и красный кушак, пояс, а «красное платье» – признак достатка: «Будешь в золоте ходить, ... в красно платье наряжаться, словно в масле сыр кататься» [4]. Красный цвет ассоциативно связан также с кровью. Например, кому-то «краска/кровь бросилась в лицо», здесь имеется в виду, что человек покраснел от смущения, стыда или досады, то есть к лицу «прилила кровь». О здоровом, цветущем лице с румянцем (красного цвета) говорят «кровь с молоком», а о бледном лице – «ни кровинки в лице нет».

Как отмечается во многих исследованиях прилагательное, обозначающее цвет, из изобразительного эпитета зачастую переходит в оценочный, который обладает устойчивым значением, т.е. архетипичен по своей структуре [5, с. 106].

В русском языке в формировании цветообозначения «красный» важную роль сыграла общеславянская основа \*chrm-/\*chrv-: исконно русскими словами, обозначающими красный цвет, являются «чермный», «червонный», «червленый», «червовый», а собственно слово «красный» для обозначения цвета в русском языке появилось примерно в XIV в., а первоначальным его значением было «красивый, роскошный, высокосортный». Лингвисты считают, что это слово восходит к общеславянскому \*krasa «красота», которое, в свою очередь, происходит

от индоевропейского корня *-\*ker*. Согласно современным исследованиям, русские прилагательные-цветообозначения «красный» и «черный», являются этимологически родственными словами, восходящими к индоевропейскому корню *-\*ker* – «жечь, гореть, пылать, топить» [6]. Не случайно в русском языке существует фразеологизм, в значении «поджог» «пустить красного петуха».

Красный цвет обладает устойчивым оценочным комплиментарным значением и в русской и китайской ЯКМ. В русских ФЕ: «красную речь красно и слушать» – красивую речь приятно слушать, «красный товар налицо» – вот хороший товар, «не красна изба углами, а красна пирогами» – только хлебосольный, гостеприимный дом считается красивым, «красна речь притчею/поговоркой» – красноречивый человек знает много поговорок, «красна птица пером, а человек умом» – красота человека в его уме, а птицы – в оперении; «на красный цветок и пчела летит» – все красивое привлекает; «красное слово всегда впору» – красивое/доброе/хорошее слово все любят и т.д.

Приведем примеры китайских фразеологизмов: 红装 [hóng zhuāng] (красные наряды и украшения) – женские красивые наряды (украшения); 花红柳绿 [huāhóngliǜlǜ] (цветы красные и ива зелёная) – естественный красивый пейзаж весной; 红叶似火 [hóng yè sì huǒ] (листья красны, как огонь) – осенний листопад, особенно красивый пейзаж; 红衰翠减 [hóng shuāi cuì jiǎn] (красный и зелёный падают) – лето прошло, летние красоты уходят; 唇红齿白 [chún hóng chǐ bái] (губы красны и зубы белы) – красная / красивая девица и т. д.

В китайском языке лексема «красный» имеет положительную коннотацию в значении «хороший», «успешный». В качестве примера приведем китайские поговорки: 红红火火 [hóng hóng huǒ huǒ] (красный, красный, огонь, огонь) которая означает, что жизнь, подобно яркому пламени, разгорается, идет в гору; 红得发紫 [hóng de fā zǐ] (краснеть, как пурпурный цвет) – человек стал важным, известным, влиятельным; 走红运 [zǒu hóngyùn] (красная судьба кого-то ведёт) – попасть в нужную колею, иметь успех, быть счастливым. Положительная коннотация лексемы «红/ красный» связана в китайском языке с понятием «хорошее здоровье»: 红光满面 [hóng guāng mǎn miàn] (все (полностью) красное лицо) – цветущий вид человека; сиять здоровьем; 红颜白发 [hóng yán bái fà] (красное лицо, белые волосы) – у зрелого человека крепкое здоровье; 驻红却白 [zhù hóng què bái] (хоть волосы белые, но облик красный, не меняется) – сберечь юные силы, победить старость.

Самое большое число ФЕ китайского языка с лексемой «красный» связан с радостными, праздничными событиями, главными из которых

являются свадьба и Китайский Новый год (Праздник Весны). Например, 红白喜事 [hóng bái xǐ shì] (красное дело – радостное, а белое дело – бедное) – в жизни всякое бывает, у каждого человека и свадьба, и похороны; 红绳系足 [hóng shéng jì zú] (красный шнурок опутал ноги) – молодая пара поженилась, благодаря свахе; 红丝待选 [hóng sī dài xuǎn] (красная шёлковая нить) – родители помогают своей дочери выбрать мужа; 红丝暗系 [hóng sī àn jì] (завязать красную шёлковую нить в темноте) – судьбой предначертан счастливый брак; 红叶之题 [hóng yè zhī tí] (писать поэму на красных листьях) – счастливый брак предначертан судьбой и т.д.

Красный цвет является основным цветом во время празднования Китайского Нового года или Праздника Весны. Считается, что он приносит людям счастье и надежду. Во время этого праздника на улицах повсюду вывешиваются красные фонари, на двери домов наклеиваются красные парные дощечки с надписями – пожеланиями, на окна – картинки из красной бумаги, напоминающие новогодние «снежинки»; обязательное блюдо на новогоднем столе – пирог из клейкого риса и муки с украшениями красного цвета и красным иероглифом «счастье». Взрослые дарят детям деньги в красных конвертах или парные вещицы, символизирующие гармонию и единство в семье. К празднику Весны люди покупают новую одежду, и именно красная одежда пользуется наибольшей популярностью.

Лексема «красный» символизирует огонь и солнце: 红日三竿 [hóng rì sān gān] (красное солнце высоко стояло, как три бамбуковые палки) – солнце высоко стояло над землей; 一枕日红 [yī zhěn rì hóng] (одна подушка и красное солнце) – солнце поднялось высоко, пора вставать.

В китайской фразеологии красный цвет имеет, наряду с положительной, и отрицательную коннотацию, связан с неприятными эмоциями человека: 红脸赤颈 [hóng liǎn chì jǐng] (лицо красное, даже шея красная от волнения) – кровь прилила в голову; кровь бросилась в голову, в лицо; 脸红筋暴 [liǎn hóng jīn bào] (лицо краснеет, и жилы вздулись) – ужасно обидеться; 面红面绿 [miàn hóng miàn lǜ] (лицо краснеет и лицо зеленеет) – быть в гневе, сильно рассердиться. В русском языке имеются ФЕ с тем же значением: «красный как рак» – о человеке, у которого от сильного волнения, смущения и т. п. прилила кровь к лицу (имеется в виду цвет вареного рака).

Результаты проведенного анализа указывают на то, что лексема «красный» в китайском и русском языках обладает схожими культурными коннотациями – символом огня, жизни, здоровья, красоты и совершенства. В китайском языке лексема «красный» обладает более

широкой символической нагрузкой, чем в русском. Например, символ праздника, свадьбы, успеха. В китайской и русской культурах красный цвет интерпретируется с учетом национальных обычаев и традиций и обладает не всегда схожим символическим значением. Поэтому в семантических различиях лексемы «*红*/красный» можно найти национально-специфический компонент, обусловленный различием двух культур. Таким образом, красный цвет в китайской и русской лингвокультуре обладает как схожей, так и характерной для каждого языка символикой.

### **Литература**

1. Цун, Япин О национальном своеобразии цветовой символики в русском и китайском языках / Цун Япин // Вестник пермского университета. Российская и зарубежная филология. – 2017. – Т. 9. – Вып. 1. – С. 93–97.
2. 现代汉语词典 [Текст] // 商务印书馆创立 115 周年纪念版/中国社会科学语言 研究所词典编辑室编。 – 6 版。 –北京印书馆, 2012。 – 1789 页.
3. Федосов, И. В. Фразеологический словарь русского языка / И. В. Федосов А. Н. Лапицкий [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://getword.ru/ru/slovari.php?table=fraz\\_fedosov](http://getword.ru/ru/slovari.php?table=fraz_fedosov) (дата обращения : 26.03.2018).
4. Ершов, П. П. Конек – горбунок / П. П. Ершов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://azbyka.ru/fiction/konek-gorbunok> (дата обращения : 16.03.2018).
5. Маслова, В. А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Маслова. – Москва : Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
6. Воевода, Е. В. Цветовосприятие и ассоциативные поля в русском и английском языках / Е. В. Воевода // Научный Вестник ВГАСУ. – 2012. – № 2. – С. 113–123.

УДК 811.1  
ГРНТИ 398

## **СОБСТВЕННОЕ ИМЯ В ФОЛЬКЛОРНОМ ТЕКСТЕ: ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД**

### **PROPER NAME IN A FOLKLORE TEXT: INTEGRATIVE APPROACH**

*Терещенко Анна Васильевна*

Научный руководитель: А.А. Ким, д-р филол. наук, профессор,  
зав. каф. славянской филологии и межкультурной коммуникации

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* собственное имя, топоним, фольклор, русские народные сказки, номинация, ономастика.

*Key words:* proper name, toponym, folklore, Russian folk tales, nomination, onomastics.

*Аннотация.* В статье рассматриваются имена собственные в фольклорных текстах, их особенности и специфика функционирования. Отсутствие критериев

выделения ономастической лексики и единого подхода к ее изучению вызывает необходимость синтеза научных парадигм. Рассматриваются сюжетообразующая, различительная и стилистическая функции имен собственных. Приводятся примеры фольклорных антропонимов и топонимов, анализируется их роль в тексте. Интерпретация имен собственных с позиций лингвистики, фольклористики и культурологии позволяет раскрыть их символическое значение.

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и правительства Томской области в рамках научного проекта № 17-14-70007-ОГН.*

Собственные имена принадлежат к одной из вечных тем языкознания. Несмотря на накопленные многими веками знания, до сих пор существует дискуссия о статусе имен собственных не только в речи, но и в различных типах текста (художественном, публицистическом, фольклорном и т.д.). Имена собственные являются объектом изучения специальной лингвистической дисциплины – ономастики.

В данной статье речь пойдет об именах собственных в фольклорном тексте. Являясь одним из наиболее древних видов текста, фольклорный текст имеет ряд характерных отличительных особенностей: традиционность, вариативность, импровизация. В фольклоре имена собственные служат одним из универсальных средств выделения индивидуального из общего.

Согласно Т.Н. Кондратьевой, именам собственным в фольклорном тексте свойственны различные качества. Одним из важнейших считается номинативность, поскольку именно оно является основанием для метонимического переноса. Кроме того, в фольклорном тексте имена собственные могут быть использованы в качестве метафоры и сравнения [1, с. 24].

М.В. Карпенко выделяет следующие факторы, влияющие на выбор фольклорного имени: фактор частотности, фонетический фактор и каламбур [2, с. 56]. Рассмотрим каждый из перечисленных выше факторов подробнее.

В связи с фактором частотности, в сказках преобладают распространенные имена. Например, в русской народной сказке «*Козьма Скоробогатый*» главному герою, простому крестьянину и труженику *Кузьме* стать богатым помогает хитроумная лиса [3, с. 74]. В сказке «*По щучьему велению*» читатель встречает героя *Емелю*, который лежит на печи и поет песни. Но встреча со щукой помогает ему превратиться в царя и жениться на царевне [3, с. 121].

*Иван* – одно из наиболее распространенных имен в русских народных сказках. Это имя могло быть применимо по отношению к людям всех сословий: царей, царевичей, купеческих сыновей, крестьян и солдат. Иван, как герой простого происхождения, встречается в сказках

«Летучий корабль», «Иван Быкович», «Два Ивана – солдатских сына», «Наказанная царевна», «Иван – крестьянский сын и чудо-юдо», «Сивка-Бурка», «Иван Бесталаный и Елена Премудрая», «Волшебный конь», «Иван – крестьянский сын и мужичок сам с перст, а усы на семь верст» и др. [4].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в сказках употреблялись имена, традиционно любимые народом. Такие имена, как *Иван*, *Марья*, *Аленушка*, *Петр* были излюбленными на Руси. Ими часто называли не только сказочных персонажей, но и близких родственников.

С точки зрения Т.Н. Кондратьевой, часто в русских народных сказках имена выступают в родовом значении, за которым нередко закрепляются отрицательные коннотации (презрительные, пренебрежительные, иронические) [1, с. 102]. Следующий пример иллюстрирует данное утверждение: в сказке А.Н. Афанасьева «Жучок» наряду с христианским, используется и нехристианское имя *Жучок*. Будучи человеком хитрым и коварным, *Жучок* обманывает простых людей, получает от них деньги и становится богачом [5].

В сказке «Крошечка – Хаврошечка» действуют персонажи *Одноглазка*, *Двуглазка*, *Триглазка*, но высмеивается не их физический недостаток, а их нравственная уродливость, ленивость [3, с. 191].

При выборе имен в фольклорном тексте немаловажное значение играет фонетический фактор. Так, М.В. Карпенко выделяет следующие фонетические процессы, оказывающие влияние на выбор фольклорного имени: а) аллитерацию; б) рифму; в) народную этимологию [2, с. 109].

Например, в сказках «*Петухан Куриханович*» и «*Солдатская загадка*» используются звуковые ассоциации и народная этимология. Именем *Петухан Куриханович* назван петух, а именем *Липан Липанович* названы лапти [3]. Не вызывает сомнений тот факт, что оба имени очень своеобразны, что придает сказке дополнительный колорит и вносит нотки юмора в повествование.

Т.М. Кондратьева обращает внимание на то, что в фольклоре довольно редко встречаются обороты каламбурного происхождения [1, с. 209]. Каламбур – своеобразная игра слов, которая придает произведению эффект комического. В русских народных сказках имена каламбурного происхождения практически не встречаются. Гораздо чаще такие имена можно встретить в литературных сказках. Например, К.И. Чуковский «*Айболит*» – имена *Айболит*, *Каракула*, *Гиппо* [6].

Подытоживая изложенное выше, отметим, что в русских народных сказках способы образования имен собственных достаточно разнообразны. Каждая разновидность сказок (волшебные, социально-бытовые,

сказки о животных) имеет свои особенности в образовании и функционировании собственных имен.

Одной из характерных черт фольклора является его историзм, т.е. употребление имен людей, описание событий и памятных дат, которые повлияли на ход истории страны. Не только в сказках, но и в песенном фольклоре народ выражает свое отношение к событиям истории, ненависть к врагам и уважение к вождям крестьянских восстаний.

Например, русский царь Петр I – знаковая фигура в истории России. Народ его прославил, его образ вошел в сказки «*Петр I и мужик*», «*Петр I и кузнец*». Петра I в сказках называют по имени-отчеству (*Петр Алексеевич*) или *царем-батюшкой* [3, с. 135].

Исследователь Е.М. Бруева [7] рассматривает функции личных имен в баснях. Однако большинство этих функций можно наблюдать не только в баснях, но и в русских народных сказках. Как для сказки, так и для басни характерны аллегоричность, иносказательность, что обуславливает выбор таких личных имен, которые бы подчеркивали возможную отнесенность персонажа к наибольшему числу лиц, смогли бы подчеркнуть обобщенность образа [7, с. 29].

Е.М. Бруева выделяет также ряд добавочных функций личных имен. С особенностями жанра сказок связаны следующие стилистические функции собственных имен:

1) Обобщающая функция: в сказке выбирается имя, которое может быть отнесено к возможно большему количеству людей (*Иван* – «Вещий сон», «Два Ивана – солдатских сына»; *Мартын* – «Волшебное кольцо»; *Фома* – «Фома Беренников» и др.);

2) Различительная функция: в сказке выбирается имя, которое бы не только называло персонаж, но и помогало его охарактеризовать, являлось средством различия по следующим признакам:

- по социальному признаку (*Иван-царевич*, *Дмитрий-царевич*, *Василий-царевич* – «Сказка об Иване-царевиче, Жар-птице и о сером волке»; *Мартын*, вдовин сын – «Волшебное кольцо»; *Иван*, купеческий сын – «Вещий сон»; *Андрей-стрелок* – «Поди туда – не знаю куда, принеси то – не знаю что») [7, с. 197];
- по эмоциональной оценке – различие чаще всего дается по характеру эмоциональной оценки, положительной или отрицательной (*Наташка* – «Дочь и падчерица»; *Никонец* – «Вороватый мужик»; *Лутонюшка* – «Лутонюшка»; *Иванушка*, *Аленушка* – «Сестрица Аленушка и братец Иванушка» [7, с. 202].
- по национальности (имена, характерные для русских сказок: *Иван* – «Иван-крестьянский сын и Чудо-Юдо»; «Вор»; *Фома* – «Фома Беренников»; иноязычные имена: *Долмат*, *Афрон* – «Сказка об Иване-царевиче, Жар-птице и о сером волке») [7, с. 210].

3) Ситуативно-реминисцентная функция – иногда в текст сказки вводится имя исторического деятеля (*Петр I* – «Петр I и кузнец», «Петр I и мужик») [8].

Кроме того, выполнять различительную функцию в фольклорном произведении может также прозвище, указывающее на внешний вид, физический недостаток человека. При этом читателю становится понятно, что осуждается не физический недостаток героя, а его привычки, дурные поступки, отрицательные черты характера (как в сказке «*Крошечка-Хаврошечка*» – *Одноглазка, Двуглазка, Триглазка*) [1, с. 49].

Вместе с тем следует отметить, что во многих исследованиях ставится вопрос о том, включать ли в литературную антропонию имена реальных лиц. Так, М.В. Карпенко считает, что имена исторических лиц должны быть отнесены к литературной антропонимии [2, с. 67].

Функции имен исторических лиц в художественном произведении не совпадают с их использованием в речи, выходя далеко за рамки такого указателя, как дифференциальный знак. Исследователь И.А. Голованов выделяет сюжетообразующую и стилистическую функцию имен собственных в фольклорном произведении [9, с. 148]. Рассмотрим каждую функцию подробнее:

1) Сюжетообразующая функция: варианты антропонимов в фольклорном произведении передают отношения различных классов, социальных групп к определенному лицу. Например, в официальных документах представители господствующего класса именовали Пугачева *Емелькой*, а народ именовал его ласково – *Емельянушка*. Эти имена говорят об уважительном отношении народа к своим героям, способствуют передаче атмосферы задушевности, которой окружен образ Емельяна Пугачева в народном творчестве [9, с. 150].

2) Стилистическая функция: стилистические функции личных имен в русских народных сказках бывают различными. Обладая необычайно выразительной семантикой, которая усиливается окружающим контекстом сказки, имена собственные становятся символами [9, с. 150].

Бесспорным является тот факт, что имя собственное в фольклоре – не случайное языковое образование, а особый микротекст, помогающий передать идею и мотив произведения.

В заключение следует отметить, что фольклорное имя собственное – комплексный феномен, поэтому необходимо учитывать все многообразие факторов при его анализе. Приведенные выше примеры отражают лишь малую часть теоретико-методологических установок при анализе фольклорных собственных имен. В целом изучение фольклорных имен собственных представляется чрезвычайно важным и интересным, поскольку имя является универсальным ключом к пониманию культуры и менталитета этноса.

---

## Литература

1. Кондратьева, Т. Н. Собственные имена в русском эпосе / Т. Н. Кондратьева. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 2008. – 248 с.
2. Карпенко, М. В. Русская антропонимика / М. В. Карпенко. – Одесса : Изд-во Одесск. ун-та, 2001. – 546 с.
3. Афанасьев, А. Н. Народные русские сказки / А. Н. Афанасьев. Москва : Наука, 2009. – 512 с.
4. Русские народные сказки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.tale-store.ru> (дата обращения: 16.04.2018).
5. Популярные русские народные сказки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.planetaskazok.ru> (дата обращения: 17.04.2018).
6. Сказки Корнея Чуковского [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://narodstory.net/chukovsku.php> (дата обращения: 18.04.2018).
7. Бруева, Е. М. Функции личных имен в баснях / Е. М. Бруева. – Волгоград : Изд-во «Оникс», 2008. – 321 с.
8. История возникновения русских сказок [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://tainy.net/21194-istoriya-vozniknoveniya-skazok> (дата обращения: 19.04.2018).
9. Голованов, И. А. Фольклорный текст как многоуровневая структура / И. А. Голованов // Вестник Челябинского государственного университета. – 2014. – № 7 (336). – С. 148–151.

## СОДЕРЖАНИЕ

### АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ АНГЛИЙСКОЙ ФИЛОЛОГИИ

ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОЦИИ «ВОСХИЩЕНИЕ» В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ КИНОФИЛЬМОВ) LEXICAL MEANS OF EXPRESSING THE EMOTION ADMIRATION IN ENGLISH (USING FILMS AS A SOURCE OF DATA) <i>Дусматова Сайёра Учкунжановна, Петрова Елена Борисовна</i> .....	3
ЭВФЕМИЗМЫ В СОВРЕМЕННОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПРЕССЕ EUPHEMISMS IN MODERN ENGLISH-SPEAKING MEDIA <i>Казанцева Наталья Сергеевна</i> .....	6
ПОПУЛЯРНА ЛИ ПРЕССА В ВЕЛИКОБРИТАНИИ? IS THE PRESS IN THE UNITED KINGDOM POPULAR? <i>Казаченко Екатерина Владимировна</i> .....	11
ТЕРРИТОРИАЛЬНАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СОЕДИНЕННОМ КОРОЛЕВСТВЕ TERRITORIAL DIFFERENTIATION OF THE ENGLISH LANGUAGE IN THE UNITED KINGDOM <i>Отрощенко Кристина</i> .....	15
АМЕРИКАНИЗМЫ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ AMERICANISMS IN THE ENGLISH LANGUAGE <i>Шаповалова Юлия Юрьевна, Нагорная Людмила Антоновна</i> .....	18

### АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКИ: ЯЗЫКИ КОРЕННЫХ НАРОДОВ СИБИРИ

ТОПОНИМИЯ СЕЛЬКУПСКОГО ФОЛЬКЛОРА (НА МАТЕРИАЛЕ ПУТЕШЕСТВИЯ ШАМАНА ПО МИРАМ) TOPONYMY OF SELKUP FOLKLORE (BASED ON SHAMAN'S WANDERINGS IN THE WORLDS) <i>Терещенко Анна Васильевна</i> .....	24
---	----

### ВОПРОСЫ ТЕОРИИ ЯЗЫКА И ПЕРЕВОДА

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ОБРАЩЕНИЙ ВО ФРАНЦУЗСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ GENDER PECULIARITIES OF TERMS OF ADDRESS USAGE IN FRENCH AND RUSSIAN LANGUAGES <i>Быкова Анна Александровна</i> .....	29
--	----

<p>ПЕРЕВОД ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ В. НАБОКОВА  С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ ЯЗЫК  (КОРПУСНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ)  TRANSLATION OF PUBLICISTIC TEXTS BY V. NABOKOV FROM  ENGLISH INTO RUSSIAN LANGUAGE (CORPUS-DRIVEN RESEARCH)</p>	
<p><i>Косумова Елена Владимировна</i> .....</p>	33
<p>ЮРИДИЧЕСКИЙ МЕДИЦИНСКИЙ ДИСКУРС  (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА)  JURIDICAL MEDICAL DISCOURSE ON THE BASIS OF FRENCH</p>	
<p><i>Матюхина Мария Викторовна</i> .....</p>	39
<p>ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА ЮРИДИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ:  ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ  TRANSLATION PROBLEMS OF LEGAL TEXTS:  INFORMATION TECHNOLOGY USAGE</p>	
<p><i>Машикова Юлия Константиновна</i> .....</p>	44
<p>ОСОБЕННОСТИ СУБТИТРОВАНИЯ КАК ОТДЕЛЬНОГО ВИДА  АУДИОВИЗУАЛЬНОГО ПЕРЕВОДА  PECULIARITIES OF SUBTITLING AS A SEPARATE TYPE  OF AUDIOVISUAL TRANSLATION</p>	
<p><i>Никифорова Яна Владимировна</i> .....</p>	50
<p>ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ЛОКАЛИЗАЦИИ КОМПЬЮТЕРНЫХ  ИГР НА РУССКИЙ ЯЗЫК (НА ПРИМЕРЕ СЕРИИ ИГР STARCRAFT)  PROBLEMS OF LINGUISTIC LOCALIZATION OF COMPUTER GAMES  IN RUSSIAN LANGUAGE (ON THE EXAMPLE OF “STARCRAFT”  SERIES OF GAMES)</p>	
<p><i>Теодорович Татьяна Сергеевна</i> .....</p>	54
<p>THE PROBLEMS OF FILM TRANSLATION  ПРОБЛЕМЫ КИНОПЕРЕВОДА</p>	
<p><i>Трифоновна Надежда Александровна</i> .....</p>	59
<p>ОБРАЗ ВРАЧА В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  ВРАЧЕБНОГО СООБЩЕСТВА (НА ОСНОВЕ СВОБОДНОГО  АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА)  IMAGE OF THE DOCTOR IN THE LANGUAGE CONSCIOUSNESS  OF THE PROFESSIONAL MEDICAL COMMUNITY (ON THE BASIS  OF A FREE ASSOCIATE EXPERIMENT)</p>	
<p><i>Филиппова Екатерина Олеговна</i> .....</p>	65

## ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК И ИНОЯЗЫЧНАЯ КУЛЬТУРА

<p>РУНИЧЕСКОЕ ПИСЬМО: ИСТОЧНИКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ  И ПРОБЛЕМЫ ДАТИРОВКИ  RUNES: THEORIES OF ORIGIN AND DATING</p>	
<p><i>Крицкая Екатерина Павловна</i> .....</p>	68

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ  
ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ  
LINGUISTIC AND CULTURAL APPROACH TO TEACHING  
THE FRENCH LANGUAGE

*Таджибаева Нигина Сотимбоевна* .....72

## ЛИНГВОДИДАКТИКА И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

ХАРАКТЕРИСТИКА «ЯЗЫКОВОГО ПОРТФЕЛЯ» ПРИ ОБУЧЕНИИ  
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ЦЕЛИ, ЗАДАЧИ, ПРИНЦИПЫ  
CHARACTERISTICS OF THE “LANGUAGE PORTFOLIO” IN FOREIGN  
LANGUAGE TEACHING: GOALS, OBJECTIVES, PRINCIPLES

*Абрамян София Агасовна* .....77

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ ПРИ  
РАЗВИТИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ  
У СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «БИОЛОГИЯ»  
PECULIARITIES OF USING VIDEOS AT DEVELOPING ENGLISH  
TERMINOLOGICAL COMPETENCE OF STUDENTS  
WITH MAJOR IN BIOLOGY

*Адарченко Фируза Абдыжамаловна, Петрова Елена Борисовна* .....82

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ GOOGLE ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ  
ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА  
НА СРЕДНЕЙ СТУПЕНИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ  
USE OF GOOGLE TECHNOLOGIES AT TEACHING ENGLISH GRAMMAR  
STUDENTS OF SECONDARY SCHOOL

*Айкина Алина Сергеевна* .....88

МОНИТОРИНГ И КОНТРОЛЬ УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ  
ЯЗЫКОМ НА МЛАДШЕЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ  
MONITORING AND CONTROL OF FOREIGN LANGUAGE LEVEL  
IN PRIMARY SCHOOLS

*Астанина Дарья Александровна* .....91

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ  
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
DEVELOPMENT OF COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS IN THE PROCESS  
OF LANGUAGE LEARNING BY MEANS OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

*Иванова Наталья Евгеньевна* .....96

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ  
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ НА СРЕДНЕЙ СТУПЕНИ НА ПРИМЕРЕ  
ПРОЕКТА «HOLIDAYS IN GREAT BRITAIN»  
ORGANIZATION OF PROJECT ACTIVITY IN THE LEARNING  
OF FOREIGN LANGUAGES AT THE MIDDLE SCHOOL EVIDENCE  
FROM THE PROJECT “HOLIDAYS IN GREAT BRITAIN”

*Илларионова Анжелика Николаевна* .....100

ИЗУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ ПО ТЕМЕ «ОКАЗАНИЕ МЕДИЦИНСКОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ПОМОЩИ» НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ С УЧЕТОМ ФОРМАТА WORLDSKILLS STUDYING PROFESSIONAL ENGLISH VOCABULARY CONCERNING MEDICAL AND SOCIAL ASSISTANCE ACCORDING TO THE FORMAT OF THE WORLDSKILLS CHAMPIONSHIP	
<i>Исхакова Марина Анатольевна</i> .....	105
СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОЦЕНИВАНИЮ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА MODERN APPROACHES TO ASSESSING ACADEMIC ACHIEVEMENTS IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES	
<i>Казанцева Наталья Сергеевна</i> .....	109
ИСТОРИЯ ПОЯВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ТЕАТРАЛИЗАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ THE HISTORY OF THE EMERGENCE AND THEATRICALIZATION DEVELOPMENT IN THE EDUCATIONAL PROCESS	
<i>Каранетян Екатерина Сергеевна</i> .....	116
О ПРОБЛЕМАХ ОБУЧЕНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОМУ ПИСЬМУ СОТРУДНИКОВ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ PROBLEMS OF TEACHING ACADEMIC WRITING TO THE EMPLOYEES OF RUSSIAN UNIVERSITIES	
<i>Марцева Татьяна Александровна</i> .....	120
ФОРМИРУЕМЫЕ УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ ШКОЛЬНИКОВ СТАРШЕЙ СТУПЕНИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА FORMED UNIVERSAL ACADEMIC ACTIVITIES OF SENIOR STAGE SCHOOL STUDENTS IN THE DISTANCE PROJECT ACTIVITY TRAINING AT THE ENGLISH LANGUAGE LESSON	
<i>Милькевич Анастасия Сергеевна</i> .....	125
К ПРОБЛЕМЕ ПРИНЦИПОВ ПРОЕКТИРОВАНИЯ МОБИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ TO THE PROBLEM OF DESIGN PRINCIPLES FOR MOBILE FOREIGN LANGUAGE LEARNING	
<i>Омарова Сафура Караулбековна</i> .....	130
КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ ИНТЕРЕСА К ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ ДЕТЕЙ CULTURAL LEISURE ACTIVITIES AS A TOOL OF INCREASING INTEREST TO CHILDREN'S FOREIGN LANGUAGE INTERACTION	
<i>Патлусова Валентина Викторовна</i> .....	134
МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ ДЕТЕЙ С ОВЗ V ВИДА НА СРЕДНЕЙ СТУПЕНИ (АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК) THE METHODOICAL ASPECTS OF TEACHING READING CHILDREN WITH HEALTH IMPACT ASSESSMENT OF 5TH TYPE AT THE SECONDARY EDUCATION LEVEL (ENGLISH LANGUAGE)	
<i>Попова Юлия Васильевна</i> .....	139

КОМПЛЕКС УПРАЖНЕНИЙ, НАПРАВЛЕННЫХ НА ОБУЧЕНИЕ ПЕРЕВОДУ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» A SET OF EXERCISES FOR TEACHING TRANSLATION TO UNDERGRADUATE STUDENTS OF PEDAGOGICAL EDUCATION	
<i>Пустовалова Виктория Александровна</i> .....	144
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ И ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ С ПОМОЩЬЮ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ DEVELOPMENT OF LEXICAL AND GRAMMATICAL SKILLS WITH THE INTERACTIVE BOARD	
<i>Тупсина Алёна Сергеевна</i> .....	150
ХАРАКТЕРИСТИКА ВОДКАСТА КАК НОСИТЕЛЯ АКТУАЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИИ И ОБЪЕКТА ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ CHARACTERISTICS OF VODCAST AS A MEDIA OF ACTUAL PROFESSIONAL INFORMATION AND OBJECT OF A SINGLE ACADEMIC ACTIVITY OF SCHOOLCHILDREN	
<i>Шмакова Елизавета Игоревна</i> .....	155

#### **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИНГВИСТИКИ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ**

ПРОЦЕССЫ ТЕРМИНООБРАЗОВАНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ НА ПРИМЕРЕ СФЕРЫ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ TERM FORMATION PROCESSES IN ENGLISH LANGUAGE ON THE EXAMPLE OF IT SPHERE	
<i>Горколыцев Глеб Андреевич</i> .....	158
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДЛЯ АНАЛИЗА РЕЧЕВЫХ СИТУАЦИЙ (К ОПИСАНИЮ СИТУАЦИИ БЛАГОДАРНОСТИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ) THEORETICAL BASES FOR THE ANALYSIS OF SPEECH SITUATIONS (TO THE DESCRIPTION OF A SITUATION OF GRATITUDE IN ENGLISH)	
<i>Зиско Олеся</i> .....	162
СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РУССКИХ И КИТАЙСКИХ ЗООФРАЗЕО- ЛОГИЗМОВ, СОДЕРЖАЩИХ ЛЕКСЕМЫ «ВОЛК», «МЕДВЕДЬ» И «ТИГР» COMPARATIVE ANALYSIS OF ZOOPHRASEOLOGICAL UNITS CONTAINING LEXEMES “WOLF”, “BEAR”, AND “TIGER”	
<i>Ли Юй</i> .....	166
ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ХАНТЫЙСКОЙ ПИСЬМЕННОСТИ DEVELOPMENT PROSPECTS OF THE KHANTY WRITTEN	
<i>Малькова Яна Юрьевна</i> .....	170
СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕМ ДРУЖБЫ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И ЯПОНСКОГО ЯЗЫКОВ) COMPARATIVE ANALYSIS OF LINGUOCULTURAL COMPONENTS OF 'FRIENDSHIP' IN RUSSIAN AND JAPANESE	
<i>Савощенко Ксения Александровна</i> .....	173

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ СИМВОЛИЗМ КИТАЙСКОГО НОВОГО ГОДА LINGUOCULTURAL SYMBOLISM OF CHINESE NEW YEAR	
<i>Сюй Чжэньэнь</i> .....	177
СИМВОЛИКА КРАСНОГО ЦВЕТА В КИТАЙСКОЙ И РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ SYMBOLISM OF RED COLOR IN CHINESE AND RUSSIAN LINGUOCULTURES	
<i>Сюй Чжэньэнь</i> .....	181
СОБСТВЕННОЕ ИМЯ В ФОЛЬКЛОРНОМ ТЕКСТЕ: ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД PROPER NAME IN A FOLKLORE TEXT: INTEGRATIVE APPROACH	
<i>Терещенко Анна Васильевна</i> .....	185

---

Технический редактор: Н. Н. Сафронова. Ответственный за выпуск: Л. В. Домбраускайте

Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Формат: 60×84/16. Тираж: 100 экз.  
Сдано в печать: 31.07.2018 г. Усл. печ. л.: 11,2. Уч. изд. л.: 11,8. Заказ: 1047/Н

Издательство Томского государственного педагогического университета  
634061, г. Томск, ул. Киевская, 60

Отпечатано в типографии Издательства ТГПУ  
г. Томск, ул. Герцена, 49. Тел. (3822) 31-14-84. E-mail: tipograf@tspu.edu.ru

---