

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ**

**ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
«ЛУГАНСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ ТАРАСА ШЕВЧЕНКО»**

Филологический факультет

Кафедра романо-германской филологии
Кафедра английской и восточной филологии
Кафедра теории и практики перевода

СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ
IV Республиканской
научно-практической конференции

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ
ГЕРМАНСКОЙ И РОМАНСКОЙ ФИЛОЛОГИИ**

Луганск
2018

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
«ЛУГАНСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ ТАРАСА ШЕВЧЕНКО»

Филологический факультет

Кафедра романо-германской филологии
Кафедра английской и восточной филологии
Кафедра теории и практики перевода



**Материалы IV Республиканской
научно-практической конференции**

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ
ГЕРМАНСКОЙ И РОМАНСКОЙ ФИЛОЛОГИИ**

Луганск
2018

УДК [811.11+811/13] (06)
ББК 81/43я 43+81.47я43
А 43

Рецензенты:

- Ширина О.А.** – заведующий кафедрой иностранных языков с латинским языком и медицинской терминологией ГУ ЛНР «Луганский государственный медицинский университет имени Святителя Луки», кандидат педагогических наук;
- Чавычалова С.В.** – доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия культуры и искусств имени М. Матусовского», кандидат педагогических наук, доцент;
- Перетятая О.С.** – и.о. заведующего кафедрой украинской филологии и издательского дела ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», кандидат филологических наук.

Актуальные проблемы современной германской и романской филологии : материалы IV Республиканской научно-практической конференции (12 апреля 2018 года). – Луганск : Книта, 2018. – 96 с.

Сборник материалов IV Республиканской научно-практической конференции посвящён актуальным вопросам романской и германской лингвистики, компаративной лингвистики, языкознания, проблемам современного переводоведения и исследованию литературного процесса, а также новейшим технологиям преподавания иностранных языков.

Издание предназначено для педагогической общественности, представителей науки и культуры, а также для всех заинтересованных лиц. Статьи напечатаны в авторской редакции.

Рекомендовано к печати

*Научной комиссией ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет
имени Тараса Шевченко»
(протокол № 9 от 20 марта 2018 г.)*

Редакция не несёт ответственность за авторский стиль работ, опубликованных в сборнике.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов.

Материалы докладов и сообщений, включённые в сборник, печатаются на языке оригинала.

©Коллектив авторов, 2018
© ГОУ ВПО ЛНР «ЛНУ имени
Тараса Шевченко», 2018

СОДЕРЖАНИЕ

Секция 1

Актуальные вопросы германской и романской лингвистики.

Компаративная лингвистика.

Языкознание

- Авксентьева А.М.** Взаимодействие заглавия и текста современных масс-медийных интернет-ресурсов (на материале интернет-версии газеты «The Guardian») 5
- Безверхая И.В.** Особенности функционирования концепта «Liebe» в романе немецкого писателя Э.М. Ремарка «Три товарища» 7
- Бибко Н.Ю.** Особенности современной французской орфографии в свете реформы 2016 года 10
- Васильева О.А.** Лингвистическая характеристика автомобильных прагматонимов (на материале английского языка) 13
- Жуков Ю.Ю.** Языковые средства экспликации концепта «Закон» в украинской лингвокультуре 15
- Кисель В.С., Криничная Т.В., Некрутенко Е.Б.** Лингвокультурологический анализ лексемы «Род»: диахронный аспект 18
- Лепешкина Н.И.** Сленг как неотъемлемая часть разговорного английского языка (на примере текстов песен представителей хип-хопа) 23
- Мельник Ю.Ю.** Фразеологическая полисемия в компаративной лингвистике (на примере английского и русского языков) 27
- Мифтахова О.В.** Языковые средства персуазивной коммуникации в политическом дискурсе Сары Вагенкнехт 31
- Пантыкина Н.И.** Теоретический анализ категории времени 34
- Писарева В.В.** Методика исследования рефлексивных глаголов с полной и частичной однореферентностью актантов 37
- Таран Н.М.** Стилистические особенности и языковое своеобразие в романе К. Крахта «Faserland» 41
- Трубникова А.Н.** Lingvocognitive peculiarities of slang as the basis of its research 44
- Шавва Т.Ю.** К вопросу о французской письменности 46

Секция 2

Проблемы современного переводоведения.

Исследование литературного процесса

- Колесник Т.И., Стасевич Ю.Ю.** Самоидентификация в автобиографиях меньшинств 51
- Санченко Е.Н.** Квазиреалии мира фэнтези и их перевод: теоретический аспект 54

Скляр Н.В. Немецкая автобиографическая панорама конца XX – начала XI столетий	57
Талалаева О.Г. Трудности перевода художественного текста	60
Ткачева Ю.Г. Понятие о репрезентативности перевода	64
Туленинова Л.В. Лингвокогнитивный аспект воссоздания значения стереотипов при переводе	68
Шульженко Ю.А. Экспрессивность окказионализмов: переводческий аспект	71

Секция 3

Новейшие технологии преподавания иностранных языков

Батальщикова Э.Ю. Компаративный анализ объяснительно-иллюстративного и интерактивного урока	77
Гуляева А.А. Videоблоггинг, его роль и значение в изучении иностранного языка	80
Жиденко Л.А. Методика «языкового портфолио» как один из инновационных методов в формировании и контроле иноязычных компетенций	84
Литвинов А.Н. Использование кейс-технологии при изучении иностранных языков в ВУЗах	87
Тимошенко Е.С. Современные методы обучения устной речи на иностранном языке	90
Сведения об авторах	94

Санченко Е.Н. Квазиреалии мира фэнтези: переводческий аспект

В данной статье рассмотрены особенности функционирования и анализ способов перевода квазиреалий на примере классического произведения жанра фэнтези. В ходе исследования была изучена проблема существования реалий как лингвистического явления и выделены квазиреалии как объект исследования, рассмотрена их роль в художественном произведении, классификация и проблематика перевода, проанализированы способы межъязыковой их передачи на примере произведения Дж.Р.Р. Толкина «Сильмариллион», определены трудности раскрытия замысла автора при переводе на русский язык.

Ключевые слова: реалии, перевод художественного текста, квазиреалии, тематическая классификация квазиреалий, приемы перевода квазиреалий.

УДК 821. 112. 2-94. 09

Скляр Н.В.

НЕМЕЦКАЯ АВТОБИОГРАФИЧЕСКАЯ ПАНОРАМА КОНЦА XX – НАЧАЛА XXI СТОЛЕТИЙ

Социальные процессы конца XX века начала XXI принесли человечеству много изменений в различных сферах жизни. Реформирование произошло в общественном устройстве, культуре, науке, появился даже так называемый постнеклассический способ мышления для фиксации ментальной специфики новой эпохи. Художественно-документальная литература как зеркало человеческой жизни также претерпела переопределения, они затронули и предмет нашего исследования – автобиографию. Различные аспекты ее построения изучают отечественные, европейские и американские литературоведы. Актуальными являются проблемы ее жанрового определения, выявление основных жанровых признаков и особенности поэтики.

В рамках нашей темы хотелось бы остановиться на вопросе определения тех исторических и общественных условий, в которых появилась и развивалась современная немецкая автобиография. На наш взгляд, большое влияние на современное немецкое автобиографическое письмо, как и на общий литературный процесс, оказали постмодернистские тенденции развития искусства в целом. Однако, в этом контексте немецкая постмодернистская автобиография получила еще и ряд своих особенностей при сравнении с традиционной автобиографией. Изучение этих особенностей и составило цель данной статьи.

Прежде всего, необходимо обратить внимание на исторические условия, которые обусловили трансформацию немецкой классической автобиографии. Жизнь в разделенной стране, разрушение ГДР и последующее объединение Германии привели к тому, что многие немецкие писатели и интеллектуалы имплицитно или критически попытались рассмотреть собственную личность. Доказательством этого стало появление значительного количества автобиографических произведений новой волны. Их авторами стало поколение писателей, которые родились в первые десятилетия XX века, провели детство и молодость под лозунгами национал-социализма и войн, пережили первые шаги социалистического государства, так или иначе приняли участие в его становлении, а после объединения Германии решили рассказать историю собственной жизни и своей личности под влиянием этих выдающихся исторических событий, используя новые теоретические основы для создания автобиографического текста.

Автобиографическую панораму последних десятилетий XX века составили следующие произведения: «Спасенный язык. История молодости» Э. Канетти (1977), «Факел в ухе. История жизни 1921 – 1931» вторая книга Э. Канетти (1980), «Места» Э. Амери (1980), «Промежуточный баланс. Молодость в Берлине» Г. де Бройна (1986), «Я

был гитлеровец Соломон» С. Переля (1989), «Война без сражений. Жизнь в двух диктатурах» Х. Мюллера (1992), «Сообщение о пережитом» Б. Вилькомирского (1995), «Взрослые игры» Г. Кунерта (1997), «Моя жизнь» М. Райх-Раницкого (1999).

В начале нового века были опубликованы автобиографии: «Разрушенные детства» Э. Лецци (2001), «Полюса воспоминаний. Автобиография» Х. Чеховского (2006), «Луковица памяти» Г. Грасса (2006), «Я не» Й. Феста (2006), «Пять Германий и одна жизнь – воспоминания» Ф. Штерна (2007), «Фотокамера» (2009) и «Слова Гримм» (2010) Г. Грасса.

Рассматривая тематику этих произведений, замечаем, что среди прочих решающими здесь выступают две проблемы, обусловленные бурными историческими и социальными событиями: во-первых, это влияние войны и фашистского режима на личность и судьбу автора, во-вторых, жизнь в разделенной стране, в частности на территории ГДР, и изменения после объединения страны. Если в той части Германии, которая называлась ФРГ, главным принципом автобиографических произведений стал принцип катарсиса, то в ГДР ситуация была иной. Возвращение к автобиографии в первичном понимании там произошло лишь в 80-х годах после провозглашения советской политики прозрачности. До этого автобиографию воспринимали там как дидактическое представление образцовой личности, порядочного, социалистического человека. А потом произошло «открытие того, что ранее замалчивалось и в автобиографиях, и в документах» [1, с. 479]. «Говоря в тексте «Я», названные выше авторы имеют в виду самих себя и свое прошлое, которое может быть «двойным» под влиянием слишком сильной и противоречивой исторической основы. Г. де Бройн, например, в своем произведении подробно описал времена фашистской диктатуры и собственный опыт на фронте. Писатель Г. Кунерт, имея еврейское происхождение, посвятил значительную часть автобиографии «Взрослые игры» воспоминаниям о членах семьи, которые были депортированы после Освенцима. Эта проблематика создает лейтмотив его произведения. Работа с прошлым кажется Г. Кунерту этической задачей, соответствующей индивидуальному и коллективному долгу – сохранить память о Холокосте. Неслучайно автор описывает себя как «невежественного археолога», который специализируется на «сомнительных следах жертв немецкой истории» [2, с. 33].

Пережитая в детстве или молодости война и осмысление ее последствий также не обошла страницы автобиографических произведений середины XX – начала XXI веков. Почти все автобиографии затрагивают вопрос немецкой вины, национального стыда. Однако сама историческая ситуация расширила временные рамки этих понятий. Например, чувство вины стало лейтмотивом в тексте автобиографии «Луковица памяти» Г. Грасса. Оно также лежит в основе проблематики произведения и сопряжено с вопросом: как Германия с выдающимися философами, гуманистами, педагогами, просветителями, писателями, которые подняли ее на высокий уровень интеллектуального и духовного развития, с педагогической, школьной системой, признанной во всем мире, пришла к фашизму. Писатель вновь и вновь обращается к мысли об общенациональной и собственной вине. Используя игру немецких слов «долги» и «вина» (на немецком соответственно «Schulden» и «Schuld»), автор отмечает, что это – родственные понятия: «Однако если с долгами можно как-то рассчитаться ..., то вина, доказана ли она, или скрыта от глаз, или даже только является предположением, не исчезнет» [3, с. 41]. Итак, размышления над этим теперь уже объединенным прошлым, поиск ответа на вопрос, почему так случилось, становятся важными аспектами проблематики не только многих художественных произведений [3, с. 7], но и немецкоязычных автобиографий. Поэтому, принадлежность к одному временному отрезку обусловила поднятие общих тем в рамках этих автобиографий. В то же время эти вопросы стали не единственным дистинктивным фактором, который требует аналитического рассмотрения.

В конце XX – начале XXI веков, благодаря фундаментальным изменениям в концепции субъективизма, меняется и автобиографический текст, его структура, формы;

содержательное наполнение, стратегия написания переходят на новый уровень, он приобретает особые признаки. Поэтому сегодня уже не вызывает сомнения тот факт, что в современной автобиографии наблюдается повышение текстовой комплексности. Это обусловило возникновение ряда новых теоретических вопросов. В отечественном и зарубежном исследовании теории и практики нового автобиографического текста появились неизученные вопросы и развернулись дискуссии, которые требуют анализа. Именно о них пойдет речь далее.

Проблема факта и фикции в современной автобиографии затрагивается исследователями в первую очередь. Речь идет о том, что постмодернистская автобиография допускает введение в сюжет не только мотивов, основанных на достоверных, реальных событиях, но и мотивов, выдуманных автором. Влияние автофикции на автобиографическую плоскость настолько велико, что можно говорить о метаморфозе жанровых аспектов автобиографии, имеется в виду, что благодаря фикции автобиография может присоединять к себе черты других жанров и выступать как метажанр. Неограниченное использование автофикции как специфической постмодернистской формы автобиографического письма и позволяет введение в текст нереальных событий. Такой прием можно увидеть в уже упомянутой автобиографии Г. Грасса. В одном эпизоде наблюдаем такую сцену: «Вот он, зовут его Йозеф, он пытается в чем-то убедить меня, говорит настойчиво, но тихо, почти нежно и никак не идет у меня из головы. Я мечтал об одной профессии, он о другой <...> Я кричал: Йозеф, ты, верно, хочешь стать Великим инквизитор или метишь еще выше?» [3, с. 159]. Так Грасс рассказывает о встрече с неким арестантом родом из Баварии в лагере для военнопленных, куда он попал после Второй мировой войны. В эпизоде просматривается намек на то, что этот сокамерник – Папа Римский Йозеф Ратцингер. Однако официального подтверждения этому факту нет, поэтому можно предположить, что автор допустил в автобиографическом тексте выдуманный элемент, заимствованный из романной техники. И, конечно же, это не единственный пример.

Теоретики спорят по поводу аморфности жанра художественно-документальной литературы постмодернизма. Например, жанр произведений «Взрослые игры» Г. Кунерта, «Промежуточный баланс. Молодость в Берлине» Г. де Бройна, «Война без битв. Жизнь в двух диктатурах» Х. Мюллера, «Некролог» Ш. Хейма определен как автобиография, но они демонстрируют совершенно разные структуры. Рассмотрим нарративные стратегии, которые были использованы авторами. В произведении Х. Мюллера видим промежуточную между автобиографией и биографией форму. Его автобиографический текст – это длинные интервью с вопросами и ответами, состоящие из разговоров между Мюллером, его секретарем Г. Цимером, писательницей К. Ланге-Мюллер и бывшим главным редактором издательства «Kiepenheuer & Witsch» Х. Малховс. Весь собранный автобиографический материал был объединен в один текст, который автор потом передал от первого лица. В результате появилась фрагментарная, динамичная структура в форме диалога, который содержит много элементов разговорной речи. В этой структуре сохранено разграничение между настоящим и прошлым, в определенной степени отдельно выстроены образы авторского «Я», которое рассказывает, и «Я», о котором рассказывают второстепенные персонажи. Вместе с тем, следует отметить, что, несмотря на реплики этих персонажей, их довольно продолжительные рассказы, Х. Мюллер отмечает, что он является единственным рассказчиком, при этом в процессе раскрытия сюжета он меняет запланированный ход интервью, отходит от темы. Таким образом, по определению авторов указанные автобиографические тексты принадлежат к одному жанру, однако имеют различные структуры автобиографического письма. То есть, несмотря на то, что они не придерживаются традиционных автобиографических форм повествования, не возникает сомнений, что перед нами автобиографии.

Появление в контексте постмодернизма автобиографий с новым идейным содержанием обусловило повышение сложности тестового строения и различных

модификаций в плоскости автобиографических текстов. Немецкая автобиография в контексте постмодернизма имеет ряд черт, которые отличают ее от автобиографии в традиционном понимании, чему способствовало множество факторов исторического, социального и философского характера. Среди основных признаков можно выделить: сочетание факта и выдуманных моментов, автоfikцию, метатекстуальность как возможность реализации выдумки. На сегодняшний день продолжается дискуссия относительного жанрового определения постмодернистской автобиографии. Детальное изучение этого вопроса видится нам перспективным.

Литература

1. Frerichs P. Bürgerliche Autobiographie und proletarische Selbstdarstellung / P. Frerichs. – Frankfurt : Haag+Herchen Verlag, 1980. – 635 s. **2. Чугунов Д.А.** Немецкая литература 1990-х годов: основные тенденции развития [Электронный ресурс] / Д.А. Чугунов. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/nemetskaya-literatura-1990-kh-godov-osnovnyye-tendentsii-razvitiya>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 20.09.16. **3. Грасс Г.** Луковица памяти : [роман] / Г. Грасс ; пер. с нем. Б. Хлебникова. – М. : Иностранка, 2008. – 592 с. **4. Rezensionen** [Elektronische ressource]. – Zugriffsmodus: <http://www.perlentaucher.de/buch/joachim-fest/begegnungen.html>. – Titelfeldschirm. – Дата обращения: 20.02.15. **5. Райх-Раницкий М.** Моя жизнь / Марсель Райх-Раницкий ; [пер. с нем. В. Брун-Цехового]. – М. : Новое лит. обозрение, 2002. – 521 с.

Скляр Н.В. Немецкая автобиографическая панорама конца XX – начала XXI столетий

Статья посвящена одному из актуальных вопросов исследования художественно-документальных жанров – изучению художественного своеобразия немецкой автобиографии на современном этапе развития. Особое внимание уделено рассмотрению условий возникновения «новой автобиографии» в немецком литературном пространстве и тем особенным чертам, которые она приобрела на этапе современного развития.

Ключевые слова: немецкая автобиография, постмодернизм, факт, фикция, метатекст.

УДК 81'255.4 – 021.45.4

Талалаева О.Г.

ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Перевод занимает важное место в литературном процессе. Именно благодаря ему человечество имеет возможность знакомиться с произведениями всемирно известных популярных авторов, понимая текст на языке перевода так, как понимает его читатель на родине автора. Все это возможно благодаря художественному переводу.

Актуальность данной статьи определяется необходимостью дать лингвистическое объяснение любому виду расхождений при переводе художественного текста, обнаружить цепь трансформаций, которая связывает элемент исходного текста с соответствующим элементом текста перевода, и тем самым показать закономерность данного решения.

Среди всех существующих теорий перевода теория художественного перевода является наиболее «древней». Художественным переводом называют «вид переводческой деятельности, основная задача которого заключается в порождении на ЯП (язык перевода) речевого произведения, способного предоставить художественно-эстетического воздействия на РП (реципиент перевода)» [1, с. 97]. «Задачей художественного перевода является перевод художественных текстов. Художественные тексты, которые охватывают

все жанровое многообразие художественной литературы, имеют две основные взаимосвязанные текстообразующие функции – воздействия и эстетическую» [2, с. 17].

Лингвисты под словом перевод понимают преобразования или трансформацию текста с одного языка на другой язык. Таким образом, переводом называется процесс преобразования языкового произведения на одном языке в языковое произведение на другом языке при сохранении неизменного плана содержания, то есть значения. Это процесс преобразования текста, написанного на одном языке, в эквивалентный ему текст на другой язык. Будучи одним из многих видов перевода, перевод художественного текста имеет свои специфические черты, основной из которых является свое видение понятия равноценности перевода.

Художественный перевод – особый вид перевода, поскольку он является не точной передачей содержания, а «отражением мыслей и чувств автора прозаического или поэтического оригинала с помощью другого языка, перевоплощение его образов в материал другого языка» [3, с. 3].

Научный аспект художественного перевода состоит в знании широкого круга проблем, связанных с самим понятием художественного текста, меры художественности и границы между художественным и нехудожественным, а так же в знаниях в области сопоставляемых языков, культурных и литературных традиций, знания о личном и социальном мире автора, о психологии литературного творчества и т.д. [1, с. 5].

Основным критерием качества перевода в переводоведении, своеобразным эталоном, является его эквивалентность. В данной статье мы берем за основу такое определение этого понятия, разработанного В.С. Виноградовым: «под эквивалентностью в теории перевода понимают сохранение относительного равенства содержательной, смысловой, семантической, стилистической и функционально-коммуникативной информации, содержащейся в оригинале и переводе» [2, с. 18]. Эквивалентность оригинала и перевода – это, прежде всего, общность понимание информации, содержащейся в тексте, включая ту, которая действует не только на разум реципиента, но и на его чувства.

Сложность перевода текстов художественных произведений объясняется также и необычайно высокой смысловой «нагрузкой» каждого слова – переводчику приходится не столько воспроизводить текст на другом языке, сколько создавать его заново.

Основная трудность для переводчика заключается в том, что необходимо передать смысл текста оригинала так, чтобы читателю было понятно, о чём идет речь. Но это не всегда легко выполнить, так как не все понятия, существующие в языке оригинала, содержатся в полной мере в языке перевода. Многие известные лингвисты работали в данной сфере и разрабатывали свои классификации способов передачи непереводаемых слов [2, с. 78–93].

Переводчик должен стремиться сохранять своеобразие оригинала, не нарушая, однако, норм русского языка. При этом ему не следует забывать, что то, что является привычным для одного языка, может выглядеть совершенно необычно в переводе и принесёт в него аффектацию и вычурность, чуждые оригиналу. Для того, чтобы справиться со всеми встречающимися в процессе перевода художественного произведения трудностями переводчику никак не обойтись без грамотных межъязыковых преобразований – переводческих трансформаций.

Ю.А. Бегма под комплексной переводческой трансформацией понимает процесс перехода единиц оригинала в единицы перевода (могут выступать как слова / словосочетания, так и предложения), вследствие которого происходит частичное или целостное преобразование предложения, при этом используются две и более простые переводческие трансформации. Такими простыми трансформациями, например, могут выступать лексические и грамматические трансформации [4, с. 58].

Комплексные переводческие трансформации складываются в систему, они не существуют отдельно, а взаимообусловлены. Их приходится применять в самых разных

комбинациях, а иногда одновременно, особенно если речь идёт о переводе художественных текстов. Благодаря использованию именно таких трансформаций воссоздаётся точность смысла оригинального художественного произведения, что даёт читателю возможность понять и пропустить через свое сознание мысли и настроение автора и правильно воспринять его стилевую систему во всём её своеобразии. Использование комплексных переводческих трансформаций поможет переводчикам передать исчерпывающее смысловое содержание подлинника и его полноценное функционально-стилистическое соответствие.

Российский учёный В.Н. Комиссаров в своей работе «Теория перевода» называет комплексными лексико-грамматические трансформации, которые сопровождаются описательным переводом, антонимическим переводом и компенсацией. Если В.Н. Комиссаров относит вышеупомянутые процессы перевода к лексико-грамматическим трансформациям, то И.Я. Рецкер в своей книге «Теория перевода и переводческая практика» антонимический перевод и компенсацию определяет как сугубо лексические трансформации. Исходя из этого примера, можно сделать вывод, что между разными видами трансформаций нет чёткого разграничения, одинаковые трансформации могут относиться к разным типам, считаться как лексическими, так и грамматическими, а в сочетании друг с другом принимать характер сложных комплексных переводческих трансформаций.

Возвращаясь к классификации трансформаций по В.Н. Комиссарову, рассмотрим основные комплексные переводческие трансформации.

Антонимический перевод – это лексико-грамматическая трансформация, при которой замена утвердительной формы в оригинале на отрицательную форму в переводе или, наоборот, отрицательной на утвердительную сопровождается заменой лексической единицы исходного языка на единицу переводящего языка с противоположным значением: *Her father seemed the same to her. – Отец совсем не изменился.* В англо-русских переводах эта трансформация применяется особенно часто, когда в оригинале отрицательная форма употреблена со словом, имеющим отрицательный префикс. Так же подобную трансформацию можно наблюдать и в переводах испано-русских: *Mientras Dios me dé vida - solía decir- no faltará la plata en esta casa de locos – Пока Бог не лишит меня жизни, – частенько говорила она, – в этом сумасшедшем доме денег всегда будет вдоволь.* Утвердительный глагол «*dé*» (давала) заменен на антоним с отрицательной частицей - «не лишит». В рамках антонимического перевода единица исходного языка может заменяться не только прямо противоположной единицей переводящего языка, но и другими словами и сочетаниями, выражающими противоположную мысль [3, 81]: *Did it not make a difference to him? – Она не понимала, почему он не высказывает своего отношения к этой идее.* Такое же явление в испанском языке: *Pero impuso la condición de que se ocultara al niño su verdadera identidad.* Дословно оригинал переводится как «поставила условие, чтобы скрывалось от ребенка его правдивое происхождение». Но в переводе глагол «*ocultarse*» (скрываться) заменено на «никогда не узнать» – *Однако она поставила условие, чтобы ребенок никогда не узнал правду о своем происхождении.*

Экспликация или описательный перевод – это лексико-грамматическая трансформация, при которой лексическая единица исходного языка заменяется словосочетанием, эксплицирующим её значение, т.е. дающим более или менее полное объяснение или определение этого значения на переводящем языке. Некоторые ученые так же называют этот прием – приемом лексического добавления. Недостатком описательного перевода является его громоздкость и многословность. Поэтому наиболее успешно этот способ перевода применяется в тех случаях, где можно обойтись сравнительно кратким объяснением: *Car owners from the midway towns ran a shuttle service for parents visiting the children injured in the accident. – Владельцы автомашин из городов, лежащих между этими двумя пунктами, непрерывно привозили и отвозили родителей, которые навещали своих детей, пострадавших во время крушения.*

При переводе с испанского языка данный прием может реализоваться следующим образом: *Cuando mataron a las Mirabal, en noviembre, comentamos el crimen aquí* – *Когда убили сестер Мирабаль, в ноябре, мы обсуждали это преступление здесь*. Слово «сестры» добавлено переводчиком, что обусловлено необходимостью передачи отсутствующего в русском языке грамматического элемента — артикля *las*.

Компенсация – это способ перевода, при котором элементы смысла, утраченные при переводе единицы исходного языка в оригинале, передаются в тексте перевода каким-либо другим средством, причём необязательно в том же самом месте текста, что и в оригинале. Таким образом, восполняется («компенсируется») утраченный смысл, и, в целом, содержание оригинала воспроизводится с большей полнотой. При этом нередко грамматические средства оригинала заменяются лексическими и наоборот.

Например, в романе Дж. Лахири «На новой земле» компенсация используется в следующем предложении: *Her father lived alone now, made his own meals*. – *После смерти матери отец жил один, сам готовил себе еду, сам ходил в магазин*. О смерти матери главной героини не говорится в данном предложении, но переводчику известно это из контекста, поэтому он восполняет отсутствующие в оригинале структурные элементы, делая смысл предложения более понятным для читателя. Вот пример компенсации при переводе с испанского языка на русский: *Lo había convencido, creo, cuando la debacle* – *Я почти его уговорила, а тут – началось*. Слово «debacle» (прям. перевод «вырождение, упадок») не имеет в русском языке соответствующего эквивалента, поэтому переводчик заменил ее словами «а тут – началось», которые передают его смысл.

Ещё одним примером необходимости использования данного переводческого приёма является намеренное нарушение автором тех или иных правил английского языка, которые тоже должны быть отражены при переводе. Так, некоторые особенности английского просторечия нельзя передать на русский язык никаким иным средством, кроме компенсации. Например, такие как добавление или опущение гласных или согласных звуков (*a-singing, a-going, hit* вместо *it, 'appen* и пр.), отсутствие согласования между подлежащим и сказуемым (*I was, you was* и пр.) или какое-либо иное нарушение грамматических правил. Иногда такая компенсация достигается относительно простым способом. Например, в романе Дж. Сэлинджера «Над пропастью во ржи» есть такая строчка: *You could tell he was very ashamed of his parents and all, because they said «he don't» and «she don't» and stuff like that*. – *Было видно, что он стесняется своих родителей, потому что они говорили «хочут» и «хочете» и всё в таком роде*. – *Se le notaba que se avergonzaba de sus padres porque decían «haiga» у «oyes» у porque no tenían mucho dinero*.

Во всех случаях в языке перевода подыскивается какое-либо средство, передающее утраченный элемент содержания оригинала.

Таким образом, главное в любом переводе – это передача информации, заложенной автором текста. При этом основным критерием оценки качества художественного перевода является его адекватность, то есть максимально возможная близость к оригиналу при передаче как его содержания, так и формы, с соблюдением всех норм и правил языка, на который делается перевод. В процессе перевода переводчик сталкивается с рядом трудностей, обусловленных различиями, существующими между соответствующими языками и культурами. Для того чтобы справиться с возникающими трудностями необходимо произвести целый ряд различных по своему характеру преобразований или трансформаций.

Литература

1. Казакова Т.А. Практические основы перевода / Т.А. Казакова. – СПб.: Союз, 2000. – 320 с. 2. Виноградов В. В. О языке художественной прозы / В. В. Виноградов. – М.: Наука, 1986. – 362 с. 3. Комиссаров В.Н. Теоретические основы методики обучения переводу / В.Н. Комиссаров. – М.: Рема, 1997. – 111 с. 4. Бегма Ю. А. Комплексная переводческая трансформация как приём перевода / Ю. А. Бегма [Электронный ресурс]. –

Талалаева О.Г. Трудности перевода художественного текста

В настоящей статье рассматриваются трудности, которые возникают при переводе художественных текстов, а так же комплексные переводческие трансформации, которые необходимы в процессе перевода оригинальных произведений, на материале английского, русского и испанского языков.

Ключевые слова: художественный перевод, стилистические, грамматические и лексические трансформации, реципиент перевода.

УДК 81'255.4(075.8)

Ткачева Ю.Г.

ПОНЯТИЕ О РЕПРЕЗЕНТАТИВНОСТИ ПЕРЕВОДА

Традиционно перевод рассматривается с точки зрения верности, т.е. полноты и точности передачи оригинала. Именно в этом смысле говорят о «хороших» или «плохих» переводах. Так, оригинал не существует ради самого себя, а служит средством передачи определенных идей, эмоциональных состояний читателю. Этой же цели призвать служить и перевод. Поэтому перед переводом и оригиналом ставится одна и та же задача, а именно определенным образом повлиять или воздействовать на читателя. Как правило, различие заключается лишь в том, на какого читателя оказывается влияние, или воздействие. Следует отметить, что оригинал нацелен на читателя, владеющего языком, на котором оригинал и написан, в то время как перевод рассчитан на реципиента, который, не владея языком оригинала, нуждается в посредничестве перевода, с помощью которого он и знакомится с оригиналом.

Таким образом, перевод представляет оригинал иноязычному читателю. Перевод, репрезентирует оригинал в иноязычной культурной среде. Перевод может быть выполнен хорошо или плохо, но даже самый плохой перевод все равно остается переводом, поскольку он предназначен для репрезентирования (полноправной замены) текста оригинала [1, с. 20].

Перед тем как подробно рассмотреть собственно понятие репрезентативности перевода, проанализируем традиционно используемые для описания процесса и результатов перевода термины «переводческая эквивалентность» и «переводческая адекватность».

Итак, особенность перевода в сравнении с другими видами языкового посредничества состоит в том, что он должен выступать как замена оригинала, то есть репрезентировать его. Вместе с тем понятным является то, что полного соответствия перевода оригиналу добиться невозможно. Все это происходит в силу различия норм и узусов языков, семантического наполнения лексических единиц, а также не редко возникающего конфликта культур. В переводе всегда остается лишь некая часть, пусть большая и существенная для коммуникативного акта, но все же часть информации, содержащейся в оригинале, будь-то в плане содержания или выражения. Парадоксально, но при попытках сохранить в переводе максимально много из оригинала текст получается неоправданно громоздким и даже малопонятным. Поэтому переводчику необходимо не потерять ничего существенного из информации, содержащейся в оригинале, что позволит достичь цели коммуникации при переводе, несмотря на утрату определенных компонентов оригинала. Следует отметить, что абсолютной тождественности между оригиналом и переводом нет. Так, качественными и точными являются только те переводы, «которые осуществляют свою цель – предоставляют инвариантную

информацию в сравнении с оригиналом и выполняют одинаковую функцию. В своих исследованиях А. Попович отмечает, что нет никакой сколько-нибудь существенной разницы между терминами «адекватность», «эквивалентность», «инвариантное сходство значений и их стилистическая ценность». Так в понимании А. Поповича «эквивалентность стилистическая и содержательная в переводе, – это функциональная равноценность элементов оригинала и перевода. Замена элементов оригинала при переводе таким способом, чтобы инвариантное сходство значений и их стилистическая ценность были идентичны» [2, с. 170].

Итак, особая связь, устанавливающаяся между оригиналом и переводом, прослеживается как в плане содержания, так и в плане выражения и является настолько тесной, насколько это только возможно в условиях межъязыковой коммуникации, т.е., тогда, когда дает о себе знать естественная труднопреодолимая преграда различия языков, разных способов выражения некоего содержания. Эту связь чаще всего называют «эквивалентностью» или «адекватностью». Однако данное наполнение этих терминов вызывает расхождения у разных ученых. Немецкий исследователь В. Колер под термином «эквивалентность» подразумевает и содержательное, и текстуальное, и стилистическое, и экспрессивное, и формальное, и динамическое, и функциональное, и коммуникативное, и прагматическое сходство оригинала и перевода, а также сходство эффекта, производимого на реципиентов оригинала и перевода [3, с. 215].

Неустойчивость употребления этих терминов также существует и у отечественных переводоведов. К тому же проблема эта у них усугубляется из-за использования уже не одного термина, а нескольких. Так, одни переводоведы называют способность текста перевода отражать оригинал его «адекватностью», а другие «эквивалентностью». При этом граница между терминами проводится по-разному. Один из известных лингвистов, стоящих у истоков переводоведения Я.И. Рецкер под эквивалентами понимает постоянные, «равнозначные» не зависящие от контекста соответствия между единицами ИЯ и ПЯ [4, с. 118]. В то время как В.Н. Комиссаров считает, что «эквивалентность перевода заключается в максимальной идентичности всех уровней содержания текстов оригинала и перевода», что при оценочной трактовке термина «эквивалентность», т.е. когда «хорошим» или «правильным», признается только собственно эквивалентный перевод, употребление термина «адекватность» становится вовсе излишним. Совершенно очевидно, что эквивалентность провозглашается у Комиссарова более широким, чем у Я.И. Рецкера, понятием и обозначает уже саму цель переводческого процесса, а не отдельный тип соотношения единиц ИЯ и ПЯ. Более того, если в своих трудах В.Н. Комиссаров предлагает уйти от термина «эквивалентность», то А.Д. Швейцер, например, определяет адекватный перевод как перевод, вызывающий у иноязычного получателя реакцию соответствующую коммуникативной установке отправителя [5, с. 270]. Что фактически делает достижение адекватности целью перевода, так как именно к достижению «реакции, соответствующей коммуникативной установке отправителя» и стремится переводчик. Так. Р.К. Миньяр-Белоручев определяет адекватный перевод как воссоздание единства содержания и формы подлинника средствами другого языка [6, с. 188].

В контексте нашего исследования особую значимость приобретают подходы Комиссарова к понятию эквивалентности.

Первый подход к понятию эквивалентности как к тождественности, полноценности, сохранению неизменного плана содержания, оказывается не вполне корректным, поскольку в процессе перевода всегда требуется определенное преобразование оригинала. Чаще всего это проявляется в том, что переводчик сознательно идет на определенные потери, и перевод неизбежно утрачивает некоторые черты оригинала. В этой связи интересно мнение Л.С. Бархударова, который говорит о неизбежности потерь при переводе, «то есть имеет неполная передача значений, выражаемых текстом подлинника» [1, с. 199]. Поэтому определение эквивалентности, которое ставит во главу угла именно

«полноценность» и «сохранение неизменного плана содержания» оригинала, является не вполне корректным и требует корректировки.

Сущность второго подхода состоит в том, что предпринимается попытка выделить в содержании оригинала некую инвариантную часть. Сохранения данной инвариантной части содержания оригинала признается необходимым и достаточным условием для обеспечения эквивалентности перевода в целом. Чаще всего под инвариантной частью оригинала понимается либо функция текста оригинала, либо описанная в нем ситуация.

Третий подход свидетельствует о том, что эквивалентность может проявляться на разных уровнях в разных текстах – на уровне сохранения цели коммуникации, уровне ситуации, уровне способа ее описания, уровне синтаксических структур лексических единиц, и наконец, на уровне наибольшей близости к оригиналу, уровне дословности перевода. Причем эти уровни, как бы накладываются друг на друга: каждый последующий включает в себя предыдущие. Последний же, включает в себя все остальные уровни, и признается наиболее близким к оригиналу. В основе подходов к понятию эквивалентности в отечественном переводоведении, за исходный момент, для оценки перевода принимается его соответствие оригиналу с точки зрения соотношения языков оригинала и перевода, сохранения объема переводимых высказываний и коммуникативной функции оригинала [7, с. 137].

Анализ научных источников свидетельствует о том, что в последние десятилетия лингвоцентризм в переводоведении отступил на второй план. Хотя переводческая деятельность – это, прежде всего деятельность языковая, ученые осознали, что перевод осуществляется не только я языка на язык, но и из культуры в культуры. А переводчик, выполняя конвенциональную роль в межъязыковом общении, выступает так же и как транслятор культурных кодов. Между тем, переводчику для трансформации единиц одного кода в единицы другого кода необходимо преодолевать разного рода энтропию. В принципе, именно это продельывает в ходе своей деятельности любой переводчик. Он отбирает те или иные варианты перевода, соизмеряя их с интуитивно определенным перечнем критериев правильности перевода (максимальной его близости к той части информации оригинала, которая должна повлиять на языковое поведение реципиента) и на этом основании принимает одни варианты, отвергая другие. Выработка критериев осуществляется на основании осознанной переводчиком цели текста оригинала.

Считаем необходимым выделить черты перевода, которые должны обеспечивать его репрезентативность, то есть способствовать сохранению той оригинальной части исходного сообщения, которая важна для наиболее полного и адекватного воспроизведения оригинала. Следует различать как условия, определяющие репрезентативность любого перевода безотносительно к его функционально-стилистической принадлежности, так и те условия, которые определяют репрезентативность переводов, выполненных в различных функциональных стилях. Если первый тип репрезентативности перевода очерчивает круг требований (абсолютный минимум), которые должны предъявляться к любому переводному тексту, то второй представляет собой более длинный список и отражает особенности того функционального стиля, к которому относится данный оригинал и, соответственно перевод. Так, требования к переводу инструкции по эксплуатации какого-либо прибора, которые должны обеспечить репрезентативность оригинала данным переводом, будут малочисленнее, чем те, что предъявляются к переводу стихотворения. Для определения репрезентативности перевода предлагаем выделить следующие критерии.

Во-первых, перевод должен, верно, отражать фактическую сторону оригинала, то есть правильно передавать план его содержания, заключенную в нем информацию.

Во-вторых, перевод должен, верно, отражать цель создания оригинала, то есть доносить до иноязычного реципиента прагматический его компонент.

В-третьих, перевод должен воспроизводить тон и, по крайней мере, важнейшие стилистические особенности оригинала, то есть текст перевода должен точно указывать на принадлежность оригинала к тому или иному функциональному стилю.

И наконец, в-четвертых, перевод должен точно доносить до реципиента авторское отношение к излагаемому в переводимом тексте предмету. Это требование исключает вмешательство переводчика во внутритекстовую оценку плана содержания.

Однако не в каждом функциональном стиле вышеуказанными критериями исчерпывается весь список предъявляемых к работе переводчика требований. Как правило, выделяют пять функциональных стилей: разговорно-бытовой, научный, официально-деловой, газетно-публицистический и художественный. При этом, тексты одних стилей более информационноцентричны, других – даже при том, что они передают определенную информацию, – менее, и не могут быть охарактеризованы как тексты, созданные, прежде всего, ради передачи информации.

Текст перевода в целом, на макроуровне, должен отвечать требованию репрезентативности. Он весь должен правильно отражать тему и цель оригинала, правильно представлять тон повествования и авторское отношение к описываемому. Но чтобы достичь такой репрезентативности, переводчику, очевидно, нужно добиться репрезентативности в составляющих это целое деталях. Известно, что работая над переводом, мы движемся от первоначального варианта перевода того или иного слова, словосочетания, синтаксического оборота, предложения, и т.д. к конечному, постоянно верифицируя полученный перевод на языковом, текстовом, вплоть до культурологического уровнях. Верификация, в сущности, оказывается средством достижения репрезентативности перевода, но не в масштабе переводимого текста в целом. В данном случае речь идет о достижении репрезентативности каждой единицы перевода, транслатемы, от чего и зависит репрезентативность всего текста. При этом также как и на макроуровне возникает необходимость выработки критериев на микроуровне, что, впоследствии, станет предметом наших дальнейших изысканий.

Репрезентативность перевода не сводится только к репрезентативности в плане выражения и плане содержания. Часто правильно переведенный с точки зрения передачи содержания оригинал оказывается непонятным или малопонятным для реципиента в силу расхождения культур. Это обуславливается тем, что оригинал был создан с учетом своего культурного контекста, своих этических и моральных норм. В процессе же переводческой деятельности осуществляется перенос всей культурно-мировоззренческой системы, как она отражена в оригинале, в иную культурную среду. При этом переносе, как и при переносе с языка на язык, возникает опасность энтропии. Даже при том, что она неизбежна, помехи, ее порождающие, могут быть сведены к минимуму. Вопрос максимального уменьшения энтропии – это вопрос компетенции переводчика как посредника в межкультурной коммуникации. Если он достаточно хорошо осведомлен о взаимодействующих культурах и способен максимально сгладить пресловутый конфликт культур, можно говорить о возможности оптимизации межкультурной коммуникации. Сегодня в коммуникативной модели переводческой деятельности во главе угла ставится культурологический аспект высказывания и, соответственно пересматривается роль переводчика в межъязыковом коммуникативном акте. Перевод (и переводчик) в межъязыковом коммуникативном акте преодолевает лингвоэтнический барьер, который возникает из-за чисто языкового различия между ИЯ и ПЯ, несовпадения их норм и узусов. К тому же автор оригинала и реципиент перевода, принадлежат к разным культурным традициям, обладают различным культурным багажом, с помощью которого понимают те или иные высказывания.

Итак, перевод – это репрезентация оригинала средствами иного языка. Именно как репрезентация оригинала, адресованная реципиенту, перевод и должен осуществляться и оцениваться. В этом смысле репрезентативность позволяет не требовать от перевода текстуальной полноты, не всегда нужной в силу тех или иных коммуникативно-

обусловленных задач. Кроме того, установка на репрезентативность позволяет, устраняя сложности, возникающие вследствие различия культурного фона адресата сконцентрироваться на процессе осуществления переводческой деятельности именно с точки зрения сохранения в окончательном тексте перевода важнейших черт оригинала.

Литература

1. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение / В. Н. Комиссаров. – М.: ЭТС, 2001. – 424 с. **2. Попович А.** Проблемы художественного перевода / Антон Попович. – Москва: Высшая школа, 1980. – 199 с. **3. Koller, W.** (1979). Einführung in die Übersetzungswissenschaft. Heidelberg: Quelle and Meyer. **4. Рецкер Я.И.** Теория перевода и переводческая практика / Я.И. Рецкер – М., 1974. **5. Швейцер А.Д.** Теория перевода: статус, проблемы, аспекты / А.Д. Швейцер – М., 1988. **6. Миньяр-Белоручев Р.К.** Общая теория перевода и устный перевод. / Р.К. Миньяр-Белоручев - М., 1980. **7. Тюленев С.В.** Теория перевода / С.В. Тюленев – Москва: Гардарики, 2004.

Ткачева Ю.Г. Понятие о репрезентативности перевода

В данной статье перевод рассматривается как репрезентант оригинала в иноязычной культурной среде. Анализируются различные подходы к понятию адекватности и эквивалентности. Автор выделяет и характеризует критерии репрезентативности перевода, акцентируя особое внимание на верификации перевода на языковом, текстовом, и культурологическом уровнях.

Ключевые слова: перевод, репрезентативность, адекватность, эквивалентность, верификация, энтропия.

УДК 811'25:316.75

Туленинова Л.В.

ЛИНГВОКОГНИТИВНЫЙ АСПЕКТ ВОССОЗДАНИЯ ЗНАЧЕНИЯ СТЕРЕОТИПОВ ПРИ ПЕРЕВОДЕ

Исследованию стереотипа посвящено множество работ ученых, представляющих различные научные направления – социология, психология, культурология, этнология, лингвистика и т.д. Действительно, данный феномен, существуя в человеческом обществе, неизменно обнаруживает все новые свои особенности, вызывающие у исследователей желание их изучать. Изучение стереотипов проводится учеными (например, Л.Л. Федоровой, А.А. Гиппиусом Э. Хоффманом, Е.П. Буториной и мн др.) на разнообразном материале: художественных произведениях, артефактах культуры, текстах рекламы, ситуациях делового общения и т.п. Нередко проводится сравнительный анализ использования стереотипов в различных культурах и средствами разных языков, результаты которого находят достойное применение в переводческой практике. Одним из перспективных направлений, вносящих весомый вклад в копилку переводческой методологии, на наш взгляд, является рассмотрение стереотипов в лингвокогнитивном аспекте с целью наиболее адекватного воссоздания их значения при переводе.

Сам термин стереотип в когнитивной лингвистике и этнолингвистике понимается как ментальный стереотип и соотносится с «наивной картиной мира». Стереотип определяется и как некоторый процесс и результат общения (поведения) согласно определённым семиотическим моделям [1], и как любое устойчивое выражение, состоящее из нескольких слов (устойчивое сравнение, клише и т.п.) [2]. На основании доступности стереотипов саморефлексии «наивного» члена этноса их подразделяют на этнические и культурные: определяя этнические стереотипы как факты поведения и

коллективного бессознательного, которым специально обучать невозможно; однако такая возможность присуща стереотипам культурным [3].

Целью исследования, результаты которого приводятся в данной статье, стало определение того, в какой мере при передаче (воссоздании) значения стереотипа в процессе перевода важен вид стереотипа: топика (семантический стереотип +; формальный стереотип - — *кукушка предсказывает будущее*), формула (семантический стереотип +; формальный стереотип + — *ругаться как извозчик*) или идиома (семантический стереотип -; формальный стереотип + — *вешать всех собак*), вовлеченного в эту процедуру (согласно концепции Е. Бартминьского [4]), а также, как при этом происходит выбор приемов перевода.

Итак, на базе исследованного нами материала, попробуем определить в какой мере «модель языковой предвзятости» влияет на выбор стереотипов. Следует также выявить, насколько совпадают когнитивные модели переводимого речевого события: отсутствие в языке перевода социокультурного стереотипа, актуализированного в исходном тексте, может привести к неудаче и, в конечном итоге, к коммуникативному сбою (если рассматривать переводчика как посредника коммуникации).

Мы будем придерживаться взгляда на культурный стереотип как на ментальную «картинку», «суперустойчивое» и «суперфиксированное» (по Ю.Е. Прохорову [5]) культурно-национальное представление о предмете или ситуации, облаченное в вербальную оболочку – прецедентное имя.

При проведении лингвокультурного исследования концепта «болезнь» в сопоставительном аспекте (на материале английского и русского языков), автору данной статьи удалось выявить множество прецедентных имен – лингвистических (языковых) стереотипов, которые мы склонны рассматривать как актуализацию стереотипного ядра знаний общества о болезни, т.е. вербальную оболочку культурного стереотипа «болезнь» (в данной статье будет представлено только минимальное их количество, в качестве примеров). Тщательный анализ данных лингвистических стереотипов (ЛС) позволил вычлени в сравниваемых языках две группы стереотипов болезни, которые мы обозначили как *медицинские стереотипы болезни и повседневно-обиходные стереотипы болезни*.

В результате анализа материала выявлено, что при переводе стереотипов первой группы проблем, как правило, не возникает, т.к. медицинскому (как и другим видам научного) дискурсу присуща определенная терминологическая однозначность формулировок. Например, такие стереотипы болезни как «отклонение от нормы (т.е. здоровья)» «обследование больного», «установление диагноза», «назначение/процедура лечения» и мн. др., воплотившиеся в языке как такие ЛС: *повышенная температура тела (a fever/a high temperature)*, *повышенное/пониженное АД (elevated/reduced pressure)*, *постельный режим (bed rest/regime / confinement to bed)* и т.д.

Что касается второй группы, то в проанализированных нами ЛС, мы выделили три подгруппы: *стереотипы самих болезней и их лечение, стереотипы больных, стереотипы людей, занимающихся лечением*, в которых проявляется действие «модели языковой предвзятости» («the biased language model»), описанной голландскими психологами К. Веннекером и Д. Вигболдусом. Вкратце эту модель можно описать следующим образом: поведенческая информация, хранящаяся в памяти в закодированном виде, извлекается и объективируется языковыми средствами, выбор которых зависит как от степени языковой абстракции и того ее уровня, на котором информация сохранена в памяти, так и от цели коммуникации [6, с.184].

В подгруппе «стереотипы самих болезней и их лечение» было выявлено 17 стереотипических структур (СС), 16 из которых представлены прецедентными именами в обоих языках, например: СС «болезнь – судьба» (*Болезнь нас не спрашивает; Death when it comes will have no denial*); СС «тяжелые болезни лечатся сильными средствами» (*От чего заболел тем и лечись; Bitter pills may have blessed effects*) и др. Еще одна СС –

«болезнь – это следствие физической (тяжелой) работы»: *от работы не будешь богат, скорее будешь горбат; С топора не разбогатеешь, а огорbateешь* – характерна только для русского паремииологического фонда, что создает определенные трудности в подборе эквивалента перевода.

Вторая подгруппа «стереотипы больных» не настолько многочисленна как первая (всего три СС, вербализованные в обоих языках и одна – только в русском), хотя интересна в плане выявления статуса больных в том/ином обществе, например: «болезнь – твое личное дело» (*За чужой щекой зуб не болит; He that benails himself has his cure in his hands*); «больной – ущербный человек и обуза» (особенно богаты на идиомы стереотипы, отражающие отношение к умственно неполноценным людям: здесь нередки случаи аллюзии, например, выражение *Two stops beyond Barking (Becontree)*, означающее «extremely mad/insane/idiotic»).

Лейтмотивом ЛС третьей группы «стереотипы людей, занимающихся лечением» (2 СС) является недоверие к медицине, особенно в русской лингвокультуре, например, такие ЛС: *Лекарь свой карман лечит; God heals, and the Doctor takes the Fee*.

Самые этнически окрашенные расхождения среди вариантов (в проанализированном нами материале): 12 русских пословиц о бане как способе профилактики и лечения болезней («Баня парит, баня правит», «Баня – мать вторая, кости распаришь – все тело исправишь» и т. п.) и ни одной английской пословицы на эту тему, что объясняется лакунарностью самой лексемы *баня* и, соответственно, отсутствием у англичан культурной традиции связанной с русской баней. Существующая в английской лингвокультуре лексема *bath-house* в сочетании с *the second mother* («Баня – мать вторая...») вызовет недоумение у англоговорящего респондента. Транслитерированная версия – *banua*, даже в совокупности с переводческим комментарием также не прояснит ситуацию. Поэтому переводчику придется прибегнуть к употреблению такого английского стереотипа, который будет хотя бы приблизительно объективировать закодированную в русской поговорке поведенческую информацию, с учетом степени языковой абстракции, на котором она сохранена в памяти, а также цели коммуникации. Если такая задача не будет выполнена, информативные потери перевода, не говоря уже об эстетических, неизбежны.

Несколько проще, на наш взгляд, обстоит дело с вариантами о здоровой пище, которой, по мнению русских, являются: хлеб, каша (в том числе гречневая), щи, капуста, редька, хрен, квас, лук, чеснок, вино и водка (два последних – в ограниченном количестве), а англичане больше склонны к употреблению сыра, хлеба, лука, чеснока и яблок: Ср. «*Cheese and bread make the cheeks red*» - «Хлеб да каша пища наша», «Лук да капуста лихого не допустят» и т.п. Тем не менее, несмотря на сохранение культурно-ценностного статуса языкового знака при переводе данных паремий, его информативный статус нарушается.

На основании представленного выше анализа можно сделать ряд выводов:

1. Стереотип характерен для сознания и языка представителя культуры, без него диалог культур практически невозможен, так как и отдельно взятая культура, и человеческая культура в целом буквально пронизаны стереотипами как адекватными средствами воплощения культурной информации (данное положение вещей справедливо и для стереотипа «болезнь»).

2. Способность сознания к структурированию окружающего мира отчетливо проявляется в существовании стереотипных структур, которые можно выделить, проанализировав богатейший материал – прецедентные имена – с целью выявления лингвистических стереотипов, наличие которых указывает на то, что стереотип является культурным (значительное количество вербальных репрезентаций стереотипа «болезнь» в языке подтверждает его статус культурного стереотипа).

3. Культурный стереотип может быть как общекультурным, так и национально-культурным (этническим). В случае совпадения в целом, но различаясь в

нюансах, специфичных для той или иной культуры, стереотипы национальные являются квазистереотипами (к каковым мы можем отнести и стереотип «болезнь»).

4. Условием выбора нужного слова из числа тех, которые служат передачей специального речевого стереотипа подлинника в разных его значениях при переводе, является правильное понимание того, о чем в контексте идет речь, т.е. значение явлений действительности и их названий [7, с. 298], что в случае передачи топиков и формул обеспечивается подбором в переводе соответствия в виде однозначных эквивалентов, вариантных соответствий и синтаксических трансформаций. При переводе идиом, значение воссоздается функционально соответствующими средствами: в основном с помощью вариантных соответствий или компенсаций, при этом принцип несовместимости сохраняется.

Литература

1. **Сорокин Ю. А.** Стереотип, штамп, клише : К проблеме определения понятий // Общение : Теоретические и прагматические проблемы. – М., 1978. – С. 133–138.
2. **Маслова В.А.** Лингвокультурология : Учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Маслова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208с.
3. **Уфимцева Н.В.** Этнический язык в условиях культурной и языковой полифонии // Филология и культура. – 2012. – № 2(28). – С. 129–132.
4. **Бартминьский Е.** Языковой образ мира : очерки по этнолингвистике [Текст] / Е.Бартминьский (пер. с польск.). – М.: Индрик, 2005. – 527 с.
5. **Прохоров Ю.Е.** Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев [Текст] / Ю.Е. Прохоров. – Изд. 5-е. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008. — 224 с.
6. **Wenneker C.P.J., Wigboldus D.H.J.** A Model Of Biased Language Use // Stereotype dynamics: Language based approaches to the formation, maintenance and transformation of stereotypes / Ed. by Y. Kashima, K. Fiedler, P. Freytag. – New York–London : Lawrence Erlbaum Associates, 2008. – P. 165–188.
7. **Федоров А.В.** Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы) : Учеб. пособие. – 5-е изд. – СПб. : Филологический факультет СПбГУ; М. : ООО «Издательский Дом «ФИЛОЛОГИЯ ТРИ», 2002. – 416 с.

Туленинова Л.В. Лингвокогнитивный аспект воссоздания значения стереотипов при переводе

В статье рассмотрена проблема адекватности передачи значения культурных стереотипов при переводе. Стереотип трактуется как ментальный продукт, полученный благодаря способности сознания к структурированию окружающего мира. Приведены результаты анализа влияния вида стереотипов на выбор языковых форм, используемых при общении и способов их трансформации при переводе.

Ключевые слова: ментальный стереотип, культурный стереотип, топика, формула, идиома, информативные и эстетические потери перевода.

УДК 81'25'373.4

Шульженко Ю.А.

ЭКСПРЕССИВНОСТЬ ОККАЗИОНАЛИЗМОВ: ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Как известно, слово – это исторически закрепленный в языке знак определенного фрагмента действительности. За окказиональными словами в классификации внеязыкового мира не закреплен ни один из ее фрагментов. Однако, несмотря на это, окказиональные слова как производные единицы все-таки способны особым образом отображать представление о мировоззрении, мироощущении и мировосприятии народа [1, с. 388].

Окказионализмы, как правило, формируются из имеющегося языкового материала. Если определенное слово создано писателем, то только потому, что язык дал такую возможность, поскольку сформированная лексическая система накладывает определенные ограничения на творческую деятельность людей, которые создают новые слова. Номинация становится зависимой от лексической системы, которая сложилась [2, с. 11].

Что же касается природы окказионализма, среди исследователей нет единодушия во взглядах. Об этом свидетельствует как разноплановая трактовка этого понятия, так и разноречивость в терминологии. Существует более тридцати обозначений лексических новообразований. Их детальный перечень подает В. Лопатин, например: «индивидуальные слова», «авторские» или «индивидуально-авторские неологизмы»; «стилистические»; «неологизмы контекста», «одноразовые неологизмы», «литературные неологизмы», «слова-экспромты», «слова-метеоры», «неологизмы поэта», «поэтические неологизмы» [3, с. 64].

О. Лыков выделил девять признаков окказионального слова:

1. Принадлежность речи – наиболее важный признак окказионального слова. Факт создания (и использования) окказионального слова – факт речи.

2. Образование (невоссоздание). Окказиональное слово как чисто речевое явление не принадлежит языку: оно не воссоздается, а заново создается для каждого конкретного акта его использования.

3. Словообразовательная производность. Окказиональное слово по самой своей сути обязательно должно быть производным словом, поскольку окказионализм представляет собой результат относительно свободной комбинации, по крайней мере, двух словотворческих морфем, что неизбежно приводит к производности окказионального слова.

4. Ненормативность. Мотивированная неправильность, которая носит «запрограммированный характер», может быть одним из проявлений поэтической речи. Сознательное, определенным образом мотивированное отклонение от нормы несет в себе также и эстетическую информацию, то есть выступает как образное средство, как средство демонстрации какой-либо особенности – речевой, социальной, диалектной, профессиональной, возрастной и т.д.

5. Функциональная одноразовость. Этот признак выражается в том, что окказиональное слово создается говорящим для того, чтобы оно было использовано в речи только один раз. «Абсолютная новизна» окказионализма передает уникальность ситуации, ее максимальную конкретность.

6. Экспрессивность. Окказиональное слово экспрессивно само по себе, через особенности своего внутреннего словотворческого строения, хотя оно и зависит от контекста.

7. Номинативная факультативность. Окказионализм является факультативным, не необходимым фактом с точки зрения номинации, так как за ним в классификации внеязыкового мира действительности не закреплен ни один из ее фрагментов.

8. Синхронно-диахронная диффузность. Окказионализмы не могут рассматриваться раздельно в синхронном и диахронном плане, через неразрывность их синхронной и диахронной жизни.

9. Индивидуальная или авторская принадлежность – это еще один признак окказионализма. Конечно же, мы не всегда можем знать, кому именно принадлежит окказионализм из-за скоротечного характера речи.

На основании этих признаков А. Лыков предлагает следующее определение окказионализма. Окказиональное слово – это речевая экспрессивная единица, наделенная свойствами невоссоздания (образования), ненормативности, номинативной факультативности и словообразовательной производности [4, с. 36].

В. Лопатин [3], Н. Фельдман [5], В. Виноградов [6], Ю. Скребнев [7] и другие подчеркивают тесную связь новообразований с контекстом, который мешает их широкому

употреблению и, как следствие, – вхождению в систему языка. В. Виноградов дает следующую трактовку исследуемого понятия: «Окказиональные слова – достояние языка. Они всегда экспрессивны, создаются конкретным автором, порождаются целями высказывания и контекстом, с которым связаны и вне которого не воссоздаются. Основная их функция не номинативная, как у обычных неологизмов, а характеризующая. Эти слова иногда становятся общеупотребительными, то есть входят в лексическую систему языка, но такая метаморфоза случается редко и, главное, они на нее не претендуют, потому что это не просто слова, а особенные слова, специально предназначенные для экспрессивных и художественных целей» [8, с. 123].

Окказиональные слова делятся на потенциальные (потенциализмы) и индивидуально-авторские (эгологизмы). Объединение этих двух слов под общим названием окказионализмы оправдано. Как те, так и другие в самом общем виде можно определить как слова, которые создаются самим автором в устной или письменной речи для нужд данного контекста [4, с. 6]. Обе группы слов – и потенциальные, и индивидуально-авторские – создаются «случайно», окказионально. Это два плюса своеобразия, новизны и экспрессивности окказионализмов.

Эгологизмы создаются по необычным или малопродуктивным моделям языка и отличаются индивидуально-авторским своеобразием и заметной новизной. Чаще всего они появляются в письменной речи и наиболее частотны в сатирических, юмористических, пародийных литературных жанрах [8, с. 123]. На всех них накладывается сознательное языковое новаторство. Они порождаются установкой на создание нового слова [3, с. 87].

Потенциальные слова – те же новые лексические единицы, которые создаются в процессе общения на основе высокопродуктивных словотворческих моделей. Ракетообразный, стакановидный, грушеподобный и т.д. – все это примеры потенциальных слов. Такие лексические единицы как бы скрыто, потенциально существуют в языке, и нужен лишь определенный экстралингвистический стимул для их появления в языке. Но все-таки, как справедливо считают приверженцы отнесения потенциальных слов к окказионализмам, эти слова создаются в момент речи, для «соответствующего случая» и не воссоздаются как «готовые к употреблению» лексические единицы. В литературном творчестве любое потенциальное слово, как и любой другой окказионализм, выполняет художественную и экспрессивно-эмоциональную функцию [8, с. 124].

Е. Земская разделяет окказионализмы на три группы:

- 1) окказионализмы, образованные с нарушением законов системной продуктивности словообразовательных типов;
- 2) окказионализмы, образованные по примеру непродуктивных типов в ту или другую эпоху, то есть с нарушением законов эмпирической продуктивности;
- 3) окказионализмы, образованные по конкретному примеру, обычно по примеру членящих слов, которые не входят в словообразовательные типы.

По ее мнению, потенциальное слово – это реализация законов словообразования. Окказиональное слово – это нарушение этих законов. Оба термина демонстрируют возможность войти в активный словарный запас, хотя эта возможность не одинакова. В первом случае эти слова уже переходят в активный словарный запас, во втором случае существует вероятность, но она гораздо ниже [9, с. 238].

Следующая структурная классификация окказиональной лексики была разработана Н. Бабенко:

- Фонетические окказионализмы – слова, представляющие собой не зарегистрированные в языке сочетания фонем. Фонетические окказионализмы рождаются в том случае, когда автор предлагает в качестве новообразования какой-либо звуковой комплекс, считая, что этот комплекс передает, содержит некую семантику, обусловленную фонетическими значениями звуков, его составляющих.

- Лексические (словообразовательные) окказионализмы создаются в большинстве случаев комбинацией различных узуальных основ и аффиксов в соответствии со словообразовательной нормой или с некоторым отклонением от нее. Реже встречается образование лексических окказионализмов лексико-синтаксическим и морфолого-синтаксическим способами. (Примером этого служит слово *bravos*, которым в произведении Дж. Мартина «A Game of Thrones» называют наемников. Окказионализм образован добавлением суффикса *-os*, к основе *brav-*, от английского слова *brave* – смелый).

- Грамматические (морфологические) окказионализмы представляют собой образования, в которых, с точки зрения узуса, в конфликте находятся лексическая семантика и грамматическая форма.

- Семантические окказионализмы являются результатом появления семантических приращений, которые существенно преобразуют семантику исходной узуальной лексемы, употребленной в художественном контексте.

- Окказиональные (необычные) сочетания слов представляют собой стечение лексем, сочетаемость которых в узусе невозможна. Благодаря возникновению контекстуально-обусловленных семантических сдвигов в зависимом компоненте словосочетания появляются общие семы [10, с. 84].

Е. Ковалевская отличает стилистические окказионализмы, понимая их как «чужеродные языковые единицы» в однородном стилистическом тексте, то есть слова, которые сохраняют значение только в пределах художественного текста [11].

Окказиональные слова представляют собой создание нового значения и новой формы слова, и это, несомненно, приводит к определенным трудностям при их переводе. В любом художественном произведении есть элементы текста, которые не поддаются формальному переводу. Отсутствие эквивалентов в языке перевода не означает, что те или иные лексические единицы и значения нельзя передать в тексте перевода. Для этого создаются окказиональные соответствия. Отклонения от общей нормы языка можно считать действительно непереводаемыми элементами. Непереводаемым текст может стать, если количество коммуникативно-существенных элементов содержания, которые не поддаются воссозданию в переводе, больше количества воссозданных элементов.

Перед переводчиком стоит очень сложная задача. Условно процесс перевода делится на два этапа.

Первый этап перевода – это понимание текста. Сначала переводчик соотносит языковые знаки, использованные автором, с тем содержанием, которое он хотел передать при их помощи. Затем переводчик сравнивает значения данных языковых знаков с тем содержанием, которое вытягивает из них реципиент. И, наконец, он сопоставляет смысл получателя с содержанием автора.

Вторым этапом процесса перевода является перенесение переводчиком текста из одной культуры в другую. Он соотносит со значением знаков языка перевода смысл получателя текста оригинала. Потом значение языковых знаков связывается с содержанием получателя текста перевода, который, в свою очередь, ввязывается с содержанием получателя текста оригинала.

Сложность процесса перевода заключается в том, что переводчику приходится иметь дело с несколькими значениями слова, которые носят скорее субъективный, а не объективный характер. Также с профессионализмом переводчика связана субъективность процесса перевода. Кроме того, невозможно или, по крайней мере, очень сложно перенести текст литературного произведения из одной культуры в другую. В этом значении трудность процесса перевода носит объективный характер.

Трудность передачи окказионального слова в другом языке, с точки зрения межъязыковой коммуникации, заключается в отсутствии его эквивалента в языке перевода. И основной проблемой при передаче окказионализма в другом языке будет необходимость передать его «культурный фон».

Основными способами перевода окказионализмов являются:

- Транслитерация и транскрибирование. Этот способ заключается в том, чтобы при помощи русских букв передать буквы, которые бы в точности передавали английское слово на письме или на фонетическом уровне. Для передачи авторских неологизмов скорее подходит метод транслитерации. Одним из примеров транслитерации является слово *Tyros* из романа Дж. Мартина «A Game of Thrones», которое Ю. Соколов переводит как *Тирош*. В данном слове все морфемы сохраняются при переводе на русский язык.

- Калькирование – это способ перевода лексической единицы оригинала путем замены ее составных частей – морфем или слов их лексическими соответствиями языка перевода. Сущность калькирования заключается в создании нового слова или устойчивого сочетания в языке перевода, которое копирует структуру выходной лексической единицы. Именно так поступает переводчик, когда переводит слово *superpower* как «сверхдержава», *mass culture* как «массовая культура», *green revolution* как «зеленая революция» [12].

- Описательный перевод – это способ перевода, который используется, когда не существует другой возможности передачи языковой единицы в результате отсутствия эквивалентов и аналогов в языке перевода. Описательный перевод заключается в передаче значения иностранного слова при помощи более или менее распространенного объяснения. (Например, слово *sentinel*, первичное значение которого: 1) *sentry*; 2) *watcher*; то есть «часовой или надзиратель», в романе Дж. Мартина «A Game of Thrones» приобретает несколько другое значение, а именно: высокое хвойное вечнозеленое дерево, описывается с серо-зелеными иглами, которые вырабатывают сладкий, липкий воск, находятся в основном на севере, а также над стеной в Вестеросе).

- Функциональная замена. Функциональная замена применяется, когда функции или значения подобных грамматических форм не совпадают в языке оригинала и в языке перевода: в таких случаях восходящая форма может замещаться другой по форме в языке перевода на основе подобности функций.

- Опускание окказионального слова при переводе. Л. Бархударов отмечает, что «при переводе опущению чаще всего поддаются слова, которые являются семантически излишними.

Соответственно, факторами, которые влияют на перевод окказионализмов, является структура и форма окказионализма, контекст и наличие фоновых знаний. А трудности, которые возникают при переводе окказионализма, связаны с проблемой его понимания и отсутствием соответствий в языке перевода.

Литература

1. Нефляшева И.А. Окказиональные слова как экспоненты картины современной жизни / И.А. Нефляшева // Язык и национальные образы мира. Материалы междунар. науч. конф. (20 – 21 марта 2001 г.) – Майкоп: Изд-во АГУ, 2001. – С. 388 – 390.
2. Зуева Р.С. К вопросу о разграничении окказиональных и потенциальных слов / Р.С. Зуева // Семантико-стилистические исследования: сборник научных трудов. – Алма-Ата: Казахский гос. ун-т. им. С.М. Кирова, 1989. – С. 7-14.
3. Лопатин В.В. Рождение слова: Неологизмы и окказиональные образования / В.В. Лопатин. – М.: Наука, 1973. – 150 с.
4. Лыков А.Г. Современная русская лексикология (русское окказиональное слово) / А.Г. Лыков. – М.: Высшая школа, 1976. – 120 с.
5. Фельдман Н.И. Окказиональные слова и лексикография / Н.И. Фельдман // Вопросы языкознания. – 1987. – №4. – С. 64-73.
6. Виноградов В.В. Проблемы культуры речи и некоторые задачи русского языкознания / В.В. Виноградов // Вопросы языкознания. – М.: «Наука», 1964. – №3. – С. 9.
7. Скребнев Ю.М. Основы стилистики английского языка / Ю.М. Скребнев. – М.: ООО «Издательство Астрель», 2000. – 224 с.
8. Виноградов В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы) / В.С. Виноградов. – М.: Изд-во института общего среднего образования РАО, 2001. – 224 с.
9. Земская Е.А. Словообразование и текст /

Е.А. Земская // Вопросы языкознания. – М.: «Наука», 1990. – С. 17-31. **10. Бабенко Н.Г.** Оказиональное в художественном тексте. Структурно-семантический анализ: учебное пособие / Н.Г. Бабенко. – Калининград, 1997. – 84 с. **11. Ковалевская Е.Г.** Анализ текстов художественных произведений / Е.Г. Ковалевская. – Ленинград: ЛГПИ, 1976. – 53 с. **12. Комиссаров В.Н.** Теория перевода / В.Н. Комиссаров. – Москва: Высшая школа, 1990. – 253 с.

Шульженко Ю.А. Экспрессивность окказионализмов: переводческий аспект

В данной статье дается определение термина «окказионализм». Рассмотрены проблемы перевода окказиональной лексики. А также проанализировано влияние характера интерпретации на выбор способа перевода окказионализмов.

Ключевые слова: окказионализм, окказиональная лексика, трудности перевода, переводческое решение.

УДК 373.5.091.32 – 024.63 – 021.272

Батальщикова Э.Ю.

КОМПАРАТИВНЫЙ АНАЛИЗ ОБЪЯСНИТЕЛЬНО-ИЛЛЮСТРАТИВНОГО И ИНТЕРАКТИВНОГО УРОКА

Понятие интерактивные технологии прочно вошло в нашу жизнь, как на бытовом уровне, так и в образовательной сфере. Средства массовой коммуникации организуют интерактивные опросы, Интернет-магазины продают интерактивные доски, а различные сервисы предлагают воспользоваться интерактивным каталогом. Молодому педагогу порой бывает трудно сориентироваться во всем многообразии терминов. Многие из них совершают типичную ошибку, воспринимая интерактивные технологии исключительно в контексте компьютерного интерфейса. Попробуем вместе разобраться в сущности понятия «интерактивные технологии обучения» и сравнить их с традиционными объяснительно-иллюстративными технологиями обучения.

В последнее время наблюдается усиление научного интереса, касательно вопроса использования интерактивных технологий в учебном процессе общеобразовательных школ. Эта проблема была спектром научных интересов таких выдающихся ученых и практиков, как: С. Амелина, В. Дьяченко, Е. Ельникова, Г. Эрко, Е. Коротаяева, Г. Ксензова, В. Петрова, Л. Пироженко, Е. Пометун, Г. Сиротенко, Г. Селевко и многих других.

Цель данной статьи раскрыть сущность понятий «интерактивное обучение, «интерактивные технологии обучения» и сравнить их с объяснительно-иллюстративными (традиционными) технологиями обучения.

Проведенный нами анализ дает основание утверждать, что понятие «интерактивность», «интеракция» (от англ. *Inter* – взаимный и *act* – действовать) в современном научном дискурсе приобретает статус общенаучной категории. Так, в исследованиях по информационным технологиям, интерактивность рассматривается, как качество программного интерфейса по организации взаимодействия с пользователем; в социологии, интеракция – это процесс, в котором индивиды в ходе коммуникации своим поведением влияют на других индивидов, вызывая соответствующие реакции; в психологии – это способность человека взаимодействовать или находится в режиме диалога с кем-то (чем-то); в педагогике – это способ познания, который осуществляется в совместной деятельности всех субъектов учебного процесса.

На основе анализа теоретических положений педагогической интеракции (М. Петренко), теории и практики педагогического взаимодействия (Е. Коротаяева), коллективного и кооперативного обучения (В. Дьяченко, О. Уваров и др.), педагогики сотрудничества (Ш. Амонашвили, С. Соловейчик и др.) нами определено, что *интерактивное обучение* – это обучение, в основе которого лежит общение и взаимодействие, реализуемое в технологиях, методах и организационных формах.

Е. Пометун рассматривает *интерактивные технологии обучения*, как организацию усвоения знаний и формирования определенных умений и навыков по средствам особым образом организованных учебно-познавательных действий, которые основываются на активном взаимодействии учащихся между собой и построении межличностного общения с целью достижения запланированного результата [1, с. 9].

Остановим наше внимание на главных идеях педагогической интеракции:

- Отношение к ученикам. Равные, паритетные отношения всех субъектов учебно-познавательной деятельности.

- Учение без принуждения. Чувство успеха, снятие страха у учащихся на уроке порождает чувство уверенности, интереса к учению, создает условия для творчества в процессе обучения.
- Идея трудной цели. Обучение проводится на высоком уровне сложности, и успех в достижении целей урока определяется верой в интеллектуальные силы ученика, как со стороны педагога, так и одноклассников, его уверенности в себе.
- Идея свободного выбора. Это первый шаг в развитии каждого ученика, требующий создания благоприятных условий для расцвета личности в процессе обучения.
- Интеллектуальный фон класса. Стремление к знаниям создает среду, в которой радостно учиться, несмотря на высокий накал умственного напряжения.
- Личностный подход. На интерактивном уроке каждый ученик ощущает себя личностью, он чувствует внимание к его успехам, которые окрыляют каждого ученика. Процесс обучения сопровождается положительными эмоциями: радость нового знания и достижения, создается атмосфера сотрудничества и сотворчества [2, с. 13–14].

При правильно организованном педагогическом взаимодействии, на интерактивном уроке дети учатся относиться друг к другу с уважением, толерантностью, формируются ораторские способности, умения высказывать и аргументировать свою точку зрения и с уважением относиться к точке зрения оппонента.

Когда дети обучаются рядом с другими, они ощущают эмоциональную и интеллектуальную поддержку, достаточно вспомнить тот факт, что в наиболее важный для становления личности возрастной период (от 6 до 23 лет) одобрение сверстников является важным фактором для молодого человека.

Фундаментальным положением в определении коллективной формы обучения Е. Пометун считает наличие общей цели. «Деятельность, ориентированная на достижение общей цели, сближает, а одинаковой – вызывает конкуренцию, соперничество» [1, с. 25]. При традиционных, объяснительно-иллюстративных технологиях обучения, учитель ставит перед детьми не общую, а одинаковую для всех цель. В результате этого у учащихся формируется отношение к учебной деятельности, как к чему-то индивидуальному и обязательному, а не как к совместному творческому процессу. На наш взгляд, общей является та цель, для достижения которой необходимы усилия всех членов группы.

Интересным является мнение зарубежных специалистов в сфере педагогики и психологии, которые посетили традиционные уроки в современной школе. Они всегда подчеркивают необыкновенное усердие учителей в работе, а также их эмоциональность, искреннее желание прийти на помощь тем, кто не понял изучаемого материала. Но при этом зарубежные специалисты также подчеркивают, что усилия учителя не ориентированы на развитие интеллектуальной и духовно-нравственной активности самих обучающихся, которые на уроке практически ничего самостоятельно не делают, а просто сидят, слушают или присутствуют, механически выполняя задания предписанные учителем [3, с. 105].

Еще в 80-х годах XX столетия Национальным тренинговым центром США было проведено исследование, в результате которого ученые пришли к выводу, что наименьших результатов можно достичь в условиях пассивного обучения, то есть когда ученик выступает как «объект» обучения и должен усвоить и воссоздать материал, переданный ему учителем (лекция – 5%, чтение – 10%, а наибольших – в условиях интерактивного обучения, при котором учитель и ученик являются равноправными и равнозначными субъектами обучения (дискуссионные группы – 50%, практика через действие – 90%) [1, с. 11].

Однако, все ли так негативно в традиционном уроке, в основе которого находятся привычные всем нам объяснительно-иллюстративные технологии?

Попробуем найти ответ на этот вопрос вместе с С. Кульневичем, который выделил сильные и слабые стороны традиционного урока.

К сильным сторонам традиционного урока автор относил следующие положения:

1. Меняющиеся времена не могут изменить лучшее в уроке. То, что накапливалось веками, остается ценным всегда. Нельзя обойтись без прочных, систематических, глубоких знаний. Нельзя обойтись без воспитанной традиционным уроком привычке к дисциплине и порядку в голове.
2. На традиционном уроке легко работать: его организация проста, привычна и отработана до мелочей.
3. Опора на коллектив позволяет уделять равное внимание и отличникам и «среднечкам», со «средним» учеником работать проще.
4. Все нормы четко расписаны, легко выполняются, никому ничего не надо доказывать: все правильно с точки зрения проверяющих [4, с. 91].

Слабыми сторонами традиционного урока, по-мнению С. Кульневича, являются следующие моменты:

1. Очень высокая утомляемость учителя, особенно на последних уроках, так как большую часть урока проводит сам учитель.
2. Надоедает одно и то же бесконечное «повторение пройденного», жалко «сильных» учеников, которых с каждым годом все меньше и меньше («низкий» уровень подтягиваем до «среднего», а с «сильными» работать некогда).
3. Постоянное чувство неудовлетворенности из-за отсутствия интереса, нежелание учиться из-за роста непонимания со стороны учеников и родителей к требованиям, предъявленным учителем.
4. Недовольство администрации, заинтересованной в новом, несоответствие программ, учебников, пособий нормативным документам [4, с. 91].

Очевидно, намеренно автор сбалансировал количество аргументов в пользу и против традиционного урока, оставляя нам возможность проанализировать и переосмыслить все самим.

На первый взгляд, доводы в пользу традиционного урока вполне аргументированы и весомы, с ними нельзя не согласиться. Однако сможем ли мы воспитать личность, способную творить, созидать, генерировать новые идеи и не бояться высказывать их, аргументирую свою точку зрения; сможем ли мы воспитать личность, способную самостоятельно приобретать знания и самосовершенствоваться на протяжении всей жизни; личность, думающую, анализирующую, способную к успешной социализации в условиях современного времени? Наш ответ – нет.

Рассмотрим положительные стороны интерактивного урока и том позитивном влиянии, которое он имеет на разных субъектов учебного процесса:

Для конкретного ученика:

- осознание включенности в общую работу;
- развитие личностной рефлексии;
- становление активной, субъектной позиции в учебной (и иной) деятельности.

Для учебной микрогруппы:

- развитие навыков общения и взаимодействия в малой группе;
- формирование ценностно-ориентированного единства группы;
- поощрение в гибкой смене социальных ролей в зависимости от ситуации;
- принятие нравственных норм и правил совместной деятельности.

Для ученического класса:

- формирование класса как групповой общности;
- повышение познавательной активности класса;
- развитие навыков анализа и самоанализа в процессе групповой рефлексии.

Для связки «класс – учитель»:

- нестандартное отношение к организации образовательного процесса;
- многомерное освоение учебного материала;
- формирование мотивационной готовности к межличностному взаимодействию не только в учебных, но и иных ситуациях [5, с. 113].

Таким образом, интерактивный урок без сомнения более интересное, творческое и перспективное направление в современной педагогике. Интерактивный урок полностью соответствует требованиям нового времени и позволяет не только дать учащимся определенный набор ЗУНов, но и сформировать личность, способную успешно социализироваться в демократическое общество, личность, имеющую активную жизненную позицию и желающую жить и работать на благо своей страны.

Литература

1. Пометун О.И. Сучасний урок : інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко – К. : Вид-во А.С.К., 2004. – 192 с. **2. Петрова В.Н.** Педагогическое сотрудничество, или когда нравится учиться и учить / В.Н. Петрова. – М. : Сентябрь, 1999. – 198 с. **3. Ксензова Г.Ю.** Инновационные технологии обучения и воспитания школьников / Г.Ю. Ксензова. – М. : Пед. Об-во России, 2005. – 128 с. **4. Кульневич С.В.** Современный урок : науч.-практ.пособие : [в 2-х ч.] / С.В. Кульневич, Т.П. Лакоценина. – Ростов н/Д : Учитель, 2005 – . – (Педагогика нового времени). Ч, 1. – 2005. – 288 с. **5. Коротаева Е.В.** Директор – учитель – ученик : пути взаимодействия / Е.В. Коротаева. – М. : Сентябрь, 2000. – 120 с.

Батальщикова Э. Ю. Компаративный анализ объяснительно-иллюстративного и интерактивного урока

В статье представлен компаративный анализ традиционного (объяснительно-иллюстративного) урока и интерактивного урока; раскрыта сущность и содержание понятий «интерактивный подход», «интерактивные технологии»; определены главные цели педагогической интеракции; рассмотрены слабые и сильные стороны интерактивного и традиционного урока.

Ключевые слова: интерактивность, интерактивные технологии, интерактивное обучение, объяснительно-иллюстративные технологии.

УДК [378.147:811] - 028.23

Гуляева А.А.

ВИДЕОБЛОГГИНГ, ЕГО РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Сегодня как никогда информационные технологии играют невероятно важную роль в обучении, совершенствовании полученных навыков, а также, отчасти, самореализации. Анализ содержания записей в блогах показал, что блоггерство по своей природе глубоко психологично и «настоящими» блоггерами становятся в основном люди богатого духовного содержания, разносторонних взглядов, независимые (философичные) по своему типу мышления и образу жизни, использующие блоггерство как способ самораскрытия и самоактуализации в целом [1, с. 156].

Современное общество выдвигает чрезвычайно высокие требования будущим профессионалам к жизни, работе и в целом к существованию. Возникло новое общество, общество современных сетевых технологий. Но без рационального понимания, как грамотно их использовать, польза информационных технологий сводится на нет. Если же использовать передовой опыт, концентрировать внимание на максимально полезных

ресурсах, а также курировать работу учащихся – результат окажется невероятно продуктивным.

Цель нашей статьи – показать важность и необходимость использования новейших технологий в процессе изучения иностранного языка в новейшем поле онлайн ресурсов – видеоблоггерстве.

Что же такое блог? Кто такой блоггер? Что такое блоггерство?

Каждый день всё новый и новый человек сталкивается с этим понятием, т.е. каждый новый день всё больше пользователей интернет внедряются в этот вид коммуникации. Существует более одного миллиона определений блогу и блоггеру. Мы разберём лишь некоторые из них.

- Блогом можно считать дневник или журнал, который ведёт один или несколько авторов. Сегодня он всё больше походит на онлайн журналистику.

- Блог – это вид вебсайта, в котором появляются сообщения, новости, музыка, видео в хронологическом порядке.

- В блоге есть место для обратной связи с определённой группой людей, просматривающих этот блог.

- В блогах есть история или архив предыдущих видео.

- Обычно блог фокусируется на определённой теме.

Термин «блог» был придуман Йорном Баргером 17 декабря 1997 года [2]. Самое странное и весьма распространённое понятие блога «Everything is a blog and nothing is a blog at the same time», т. е. «Блог – это всё и ничего в одно и то же время».

В любом случае «блоггерство» – это средство обмена информации, а также взаимодействия.

Взаимодействие с носителем языка, а также онлайн урок от носителя – это прекрасная практика навыков разговорной речи.

Раскрывая понятие «блоггерства», нельзя не упомянуть его усовершенствованную форму – «видеоблоггинг». Чем же он может быть нам полезен? Студенту, желающему узнать что-то новое, прикоснуться к иной культуре и научиться воспринимать речь от «носителя», или же совершенствовать свой английский, видеоблоггеры – прекрасная возможность реализовать свои цели. Зачастую, блоггеры, которые выкладывают свои видео о современных тенденциях языка, об особенностях использования определённого лексического материала, являются преподавателями или учителями, которые имеют личный онлайн кабинет, где проводят дистанционное или онлайн обучение. Именно так они делятся новейшими изменениями в языке, определёнными культурными тенденциями, а также создают онлайн трансляции, конференции и вебинары, вступая в интерактив с участниками группы, кабинета и т.д.

Такие способы коммуникации значительно улучшают качество учебного процесса, повышают эффективность усвоения материала и обогащают содержание образовательного процесса.

Так, к предметам «Лингвострановедение» и «Практический курс английского языка» нами были подобраны ряд видео на канале Youtube. Тонкости современного делового английского нам раскрыли преподаватели канала Engvid, канала бесплатных уроков английского от учителей-носителей языка [3].

В ходе усвоения понятия «Small Talks» (небольшие беседы, повседневные диалоги с соседом, знакомым, коллегой) мы использовали видео-объяснения от Эммы, которая является американским преподавателем, обучающим разговорному английскому на сайте Engvid. В интересной форме она преподносит надёжные схемы, которые выручат в общении и помогут наладить отношения с окружающими.

К примеру, схема FORD дана как норма в общении, раскрепощении, т.е. она предлагает нам те вопросы, которые можно задать знакомому, но не близкому человеку [4].

F – family – задаём вопросы, касающиеся семьи;

O – occupation – занятие, род деятельности человека;

R – recreation – отдых, досуг. Здесь можно поинтересоваться книгами, которые читает человек, музыкой, которую он слушает, спортом, которым он занимается;

D – dreams – мечты, планы на будущее.

Главная цель данной схемы – говорить!

Проблему социализации помогла решить Рэбэッカ. Её видео о социализации и навыках ведения беседы, встречных вопросах, расширенных ответов даёт возможность избавиться от проблемы «ступора» и молчания во время разговора[5].

В ходе написания эссе по дисциплинам «Практический курс английского» и «Литература Англии и США» мы воспользовались подсказками от Люси, британского педагога, которая предложила «сильные» выражения для написания выигрышной статьи, резюме или эссе.

Занимаясь предметом «Лингвострановедение», нами было успешно использовано видео об Англии, Австралии и особенностях британского и австралийского английского [6].

О специфике речи, жизни и культуры Нью-Йорка нам рассказала Мэри Джонсон, американская блогерша-путешественница. Она предоставила информацию об особенностях собеседования при приёме на работу в Нью-Йорке, что стало чрезвычайно полезным в ходе курса «Деловая английская речь».

Одним из интереснейших видео-обзоров стало видео, где молодые люди трёх национальностей (японец – человек, изучающий британский английский, попадает в американскую среду, британка – молодой педагог, преподающая «королевский» английский, американка – обычная жительница США) обсуждают фонетические, орфографические, лексические и даже грамматические отличия одного и того же языка в разных плоскостях, которые зачастую вводят в недоумение человека, изучающего язык и попадающего в эту среду [7]. Эти видео созданы для того, чтобы люди могли спокойно относиться к таким ситуациям и воспринимать данного рода тонкости как особенности языка. Вот некоторые из примеров:

1. Фонетические отличия:
tomato [t o 'm a: t ou] – British English;
tomato [t o 'm E i t ou] – American English;
adidas [ə d i 'd a s] – British English;
a'dIdas [ə 'd I d ə s] – American English.
2. Орфографические отличия:
travelling– British English;
traveling– American English;
centre – British English;
center– American English.
3. Лексические:
have a bath – British English;
take a bath – American English;
take a nap – British English;
have a nap– American English;
jumper– British English;
sweater – American English;
trousers – British;
pants – American;
torch – British;
flashlight – American.
4. Грамматические:
He has already left. – British;
He already left. – American;

at the weekend – British;
this // next weekend – American.

Зачем нам видеоблоггинг? Во-первых, занятия должны увлекать, затягивать, пробуждать интерес. Видеоблоггинг – это новый вид коммуникации, который может стать ярким примером мотивирования в процессе изучения языка. Во-вторых, блоггинг – это способ уйти от учебников, которые не всегда решают проблему аудирования и говорения на уроках и даже при подготовке домашних заданий. В-третьих, блоггеры могут помочь увеличить запас «живой лексики», расширить кругозор будущих специалистов и качественно повлиять на становление базы, необходимой для восприятия живой речи.

Дальнейшую перспективу исследования данной темы видим в изучении подобного рода видеоблогов, каналов, сайтов, предпочтительно раскрывающих определённые особенности и тенденции современного языка и их применении на практике. Максимально подберём ряд блогов, отвечающих требованиям и потребностям учебной программы, интересам студентов.

На самом деле потенциал видеоблоггинга как канала коммуникации крайне высок. Во-первых, это способ своего рода развлечения, и в то же время извлечения информации. Даже дети на начальных стадиях обучения познают всё новое через игру, так и студентам различные темы можно раскрыть через живые примеры носителей в виде интерактива. Во-вторых, преимущество такого рода обучения в том, что формат донесения информации довольно прост и понятен. И, в-третьих, тематика может варьировать и охватывать широчайшие грани интересующей области.

Литература

1. Войскунский А.Е. Представление о виртуальных реальностях в современном гуманитарном знании.// Социальные и психологические исследования применения информационных технологий. Материалы интернет конференции / Под ред. А.Е. Войскунского. – М.: МОНФ, 2001. – С. 153-161. **2. Википедия «Блог»** [Электронный ресурс]. – Режим доступа <https://ru.wikipedia.org/wiki/Блог> (Дата обращения: 03.12.2017) **3. Free English Video Lessons** [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.engvid.com/> (Дата обращения 01.12.2017) **4. Have better conversations using the FORD method** [Электронный ресурс] <https://www.youtube.com/watch?v=gIBGzRw1rWw>. – Режим доступа: (Дата обращения 25.11.2017). **5. Conversation Skills - The secret to successful socializing** [Электронный ресурс]. – Режим доступа https://www.youtube.com/watch?v=y1AAOhI_840 (Дата обращения: 03.12.2017) **6. Amazing facts about Australia** [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=Vgj70MSUFho> (Дата обращения 01.12.2017) **7. British English with American English** [Электронный ресурс] https://www.youtube.com/watch?time_continue=2&v=_Gpjrais-Ik- Режим доступа: (Дата обращения 25.11.2017)

Гуляева А. А. Видеоблоггинг, его роль и значение в изучении иностранного языка.

В статье рассмотрен вопрос современного подхода к изучению английского при помощи видеоблоггинга. Автор приводит примеры видео-обзоров, которые целесообразно использовать на занятиях во время обучения.

Ключевые слова: блог, блоггерство, видеоблоггинг.

МЕТОДИКА «ЯЗЫКОВОГО ПОРТФОЛИО» КАК ОДИН ИЗ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ В ФОРМИРОВАНИИ И КОНТРОЛЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

В условиях современной постоянно меняющейся картины мира и в связи со смещением акцентов в образовании со знаниевых на личностно-развивающие ведущей целью обучения иностранному языку является цель практическая, т.е. формирование у обучаемых коммуникативной компетенции, которая позволит будущему специалисту эффективно функционировать в выбранной области. Сам термин «компетенция» трактуется специалистами следующим образом: например, Э. Зеер и Э. Сыманюк в структуру компетенции кроме знаний, умений и навыков, в своей совокупности обеспечивающих профессиональную деятельность, включают также мотивационный и эмоционально-волевой компоненты [1]. И.А. Зимняя, говоря о компетентности, выделяет в ее структуре следующие аспекты: мотивационный (готовность к проявлению компетентности), когнитивный (владение знанием), поведенческий (опыт проявления компетентности в разнообразных ситуациях) и ценностно-смысловой (отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения [2]. Необходимо также отметить, что особое значение в формировании коммуникативной компетенции, как одной из основных задач в обучении иностранному языку, имеет способность и умение обучаемых осуществлять адекватную самооценку и проводить самоконтроль.

Для достижения всех вышеобозначенных задач, мотивации обучаемых к изучению иностранного языка, создания новых форм контроля и самоконтроля обучающихся преподаватели используют различные инновационные технологии, среди которых необходимо выделить методику языкового портфолио, широко применяемую в зарубежной практике. Языковой портфолио является одним из самых современных и перспективных технологических средств и используется как инструмент, отражающий достижения учащегося при овладении иностранным языком. Среди многочисленных толкований понятия «языковой/языковое портфолио» мы выбрали следующие, на наш взгляд наиболее популярные:

1. Портфолио – это протокол (летопись) обучения, который характеризует работу обучающегося и его собственную оценку своей учебной деятельности.

2. Портфолио – это нечто большее, чем просто папка студенческих работ, это спланированная заранее индивидуальная подборка достижений учащихся.

3. Портфолио – это инструмент самооценки собственного познавательного, творческого труда студента, рефлексии его собственной деятельности. Это комплект документов, самостоятельных работ учащихся.

4. Портфолио – это целенаправленное собрание работ обучающегося, которые показывают усилия учащегося, его развитие и достижения в одной или нескольких областях учебного плана.

5. Учебное портфолио – это форма и процесс организации (коллекция, отбор и анализ) образцов и продуктов УПД учащихся для последующего анализа, всесторонней количественной и качественной оценки результатов обучения и дальнейшей коррекции процесса образования.

6. Метод портфолио – одна из наиболее часто применяемых разновидностей аутентичного оценивания в обучении, ориентированном на результат (практико-ориентированное обучение)

7. Языковой портфолио – является гибким учебным средством, который может быть адаптирован практически к любой учебной ситуации, различающейся по цели обучения, возрасту обучаемых, этапу/уровню овладения ИЯ, условиям обучения,

индивидуальным особенностям учащегося и индивидуальному стилю учебной деятельности, а также используемым методам и средствам обучения [3, с. 705].

8. Языковой портфолио – средство оценки познавательной деятельности.

С учетом различных оттенков значений и версий в определении термина «портфолио», мы склонны считать, что основная цель создания и работы над языковым портфолио сводится, прежде всего, к достижению определенного прогресса в обучении, стимулированию изучения студентами иностранного языка на протяжении длительного периода, чтобы процесс изучения языка сделать более доступным и ясным; в формировании самообразовательной компетентности обучаемого (что позволит ему анализировать и осознать собственный путь обучения); в развитии умения конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, ставить перед собой задачи и поэтапно решать их; в создании мотивации учебной деятельности; в развитии творческих, познавательных и организационных навыков; в формировании автономии обучаемого, а также принципа посильности для каждой конкретной личности. «Языковой портфолио» – методика, придающая осознанность, управляемость и целенаправленность процессу обучения. Это технология, фиксирующая причинно-следственные связи между этапами изучения иностранного языка, это способ проведения рефлексии текущей учебной работы, подготовки и обоснования будущей [5, с. 528]. Принимая непосредственное участие в планировании учебного процесса и оценке результатов собственной деятельности, обучаемые помогают обучающему лучше спланировать весь процесс обучения.

Диапазон применения этой методики постоянно расширяется: от возможности применения ее в начальной школе до высшей, а также и на рынках труда. Активно используются новые формы портфолио, основанные на применении современных информационных технологий, например, «электронные портфолио», а так же формы, ориентированные на новые образовательные цели, – например «паспорт компетенций и квалификаций». Электронные портфолио удобны тем, что информация может легко храниться на жестком диске компьютера, дискете, CD или на сайтах в сети. Электронные портфолио занимают мало места и хранят огромное количество информации, которая может быть легко извлечена и использована в совместной работе студентов. Последние инновации электронного обучения включают также и индивидуальные сайты, которые могут использоваться учащимися для различных письменных работ. Все больше и больше студентов предпочитают выбирать именно электронный вариант портфолио, т. к. «портфолио в электронном варианте – это прекрасно оформленные документы, украшенные дополнительными эффектами, которое можно брать всюду с собой» [5, с. 527].

На наш взгляд, при обоснованном решении воспользоваться подобной методикой, важно соблюсти прохождение необходимых этапов таких как: ознакомительный (где рассказывается студентам, что такое портфолио, в чем заключаются его цели, задачи и особенности); этап накопительных достижений, (когда идет накопление материала по блокам, т.е. различным языковым разделам: лексике, грамматике, фонетике, фразеологии и т.д.); подведение итогов (когда обучаемые констатируют какие цели и задачи они ставили и чего достигли). Для развития рефлексивной самооценки, осознания учащимися своих потребностей в изучении языка, отслеживания динамики развития коммуникативных умений в портфолио можно включить опросники, контрольные листы самооценки, оценочные шкалы. В конце контролируемого периода (семестра, учебного года), портфолио оценивается студентами с помощью преподавателя. Обучаемый определяет свой уровень владения языком по таблице самооценки. Он внимательно изучает описание коммуникативных умений в листах самооценки, а затем отмечает те умения, которыми он, по его мнению, уже овладел, и те, которыми ему предстоит овладеть. Преподаватель помогает студенту увидеть свои достижения и наметить пути устранения недостатков. Главное в такой работе – самооценка учащегося, в виде

рассуждения, аргументации, обоснования. Хочется отметить, что в условиях, когда за малое количество часов нужно дать студенту качественное языковое образование, языковой портфолио способствует более слаженной, целенаправленной и эффективной работе, в которую вовлечены прежде всего сами обучаемые и, конечно же, преподаватель.

Однако, при всех неоспоримых достоинствах внедрения методики языкового портфолио в общий процесс обучения иностранному языку и контролю за приобретенными коммуникативными компетенциями, существует ряд моментов связанных с трудностями, о которых необходимо помнить. Преподаватель должен следовать принципу добровольности, стараться минимизировать свою помощь в создании и оформлении студенческого портфолио, помнить и доносить до обучаемых мысль о том, что важен не столько конечный результат, сколько сам процесс осмысления своих достижений.

При работе над портфолио желательным является использование дополнительных источников, например, участие в проектах за пределами факультета, университета. Также, мы считаем целесообразным давать студентам возможность впоследствии заменять документы портфолио, если они остались недовольны результатом. На наш взгляд, это в значительной степени стимулирует студентов проводить работу над ошибками, что пока остается серьезной проблемой.

Работа с портфолио имеет, конечно же, и ряд недостатков. В первую очередь, сюда следует отнести значительные временные затраты на оценку портфолио преподавателем. К тому же, нельзя не признать, что в оценке творческой составляющей присутствует определенная субъективность. Однако хочется отметить, что внедрение в учебный процесс методики «языкового портфолио» является доступным и действенным средством повышения качества подготовки студентов по иностранному языку за счет реализации индивидуализации обучения. Накапливая и анализируя свои практические достижения по методу портфолио, студент применяет полученные знания и оценивает или переоценивает свою деятельность. Продвигаясь к намеченной цели шаг за шагом, обучающийся обнаруживает новые цели и новые перспективы. Наиболее веским аргументом в пользу применения портфолио оказывается возможность регулярного, систематического контроля познавательной деятельности.

Подводя итог, можно с уверенностью сказать, что использование языкового портфолио в учебном процессе, с целью формирования и должной оценки языковых компетенций студентов – это один из инновационных методов реализации современной стратегии в обучении, одной из главных тенденций которого является модернизация образования на основе новых инновационных технологий.

Литература

1. **Зеер Э. Ф.** Компетентностный подход к модернизации профессионального образования [Текст] / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 8. – С. 23–30.
2. **Зимняя И. А.** Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования?: (теоретико-методологический аспект) / И. А. Зимняя [Текст] // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20–26.
3. **Иванченко Т. Ю.** Языковой портфолио как стратегия изучения иностранного языка в течение всей жизни / Т. Ю. Иванченко [Текст] // Молодой ученый. – 2013. – №5. – С. 704–707.
4. **Сикорская Г. П.** Интерактивный режим обучения студентов в компетентностной парадигме образования [Текст] / Г. П. Сикорская, Т. В. Савельева // Образование и наука. – 2012. – № 6. С. 74–92.
5. **Фатева И. А.** Метод «портфолио» как приоритетная инновационная технология в образовании: преимущество между средней школой и вузом [Текст] / И. А. Фатева, Т. Н. Канатникова // Молодой ученый. – 2012. – №12. – С. 526–528.

Жиденко Л. А. Методика «языкового портфолио» как один из инновационных методов в формировании и контроле иноязычных компетенций.

В данной статье рассмотрены вопросы использования методики языкового портфолио, как одного из инновационных приемов при компетентностном подходе в обучении иностранным языкам. Приведены примеры возможных форм языкового портфолио. Оценены преимущества и недостатки данного метода в диагностике учебных достижений студентов при изучении иностранного языка.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, инновационный метод, языковой портфолио, диагностика, достижения, познавательная деятельность, мотивация, самооценка.

УДК 378.091.33-027.22

Литвинов А.Н.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗах

Одной из базовых задач профессиональной подготовки в современном ВУЗе является овладение иностранным языком. Для студентов профессиональная иноязычная компетентность означает возможность участия в международной общекультурной и профессиональной коммуникации для удовлетворения профессиональных потребностей, реализации личных и деловых контактов, а также дальнейшего профессионального самосовершенствования. По мнению И.А. Зимней, Е.И. Пассова, В.В.Сафонова, дисциплина «Иностранный язык» является базовым курсом, способствующим личностному и профессиональному росту будущего специалиста, изучение которого необходимо для формирования его коммуникативной компетенции.

Однако при несоответствии объема содержания учебного материала количеству времени, предусмотренному для его усвоения, а также отсутствию связи с профессиональным контекстом, в рамках традиционной системы организации образования, при подготовке будущих специалистов не всегда удастся реализовать задачи, стоящие перед данной дисциплиной. Анализ литературы по теме исследования показывает, что наиболее эффективным инструментом при изучении дисциплины «Иностранный язык» являются интерактивные технологии, активизирующие учебный процесс: имитационные ролевые игры, тренинги, игровое проектирование, кейс-метод, мозговой штурм, творческие мастерские, мастер-классы, дискуссии, создание проектов, учебные дискуссии, мини-лекции, решение ситуационных задач и т.д. Рассмотрим более подробно одну из таких технологий – кейс-метод (анализ конкретных практических ситуаций).

По мнению Б.Ц. Бадмаева, интерактивное обучение основано на психологии человеческих отношений и взаимодействий [1, с.107]. С точки зрения психологов, интеракционизм основан на изучении общения между людьми, наиболее важными компонентами которого являются способность человека общаться, брать на себя роль другого человека, представлять, как он рассматривается другим человеком, или отдельной группой, и в этом контексте интерпретировать ситуацию и строить свои собственные действия [2, с. 379].

При использовании интерактивных методов обучения деятельность преподавателя иностранного языка сводится к направлению работы студентов для достижения целей занятия. Преподаватель иностранного языка разрабатывает план занятия, включающий интерактивные упражнения и действия, а студент при их выполнении изучает материал программы. Специфика интерактивного обучения иностранным языкам заключается в следующем: в процессе обучения преподаватель устанавливает непосредственный контакт

с каждым обучаемым индивидуально или со всей группой сразу. Результатом такого метода обучения является не только усвоение нового материала, но и личностный рост студентов и развитие их коммуникативной компетенции, поскольку каждый из них имеет возможность высказываться, обосновывая свою точку зрения.

При применении интерактивных методов в преподавании иностранных языков взаимодействие учеников способствует их интеллектуальной деятельности, формированию языка как инструмента социального взаимодействия, созданию условий для конкуренции и для сотрудничества. Использование интерактивных методов в преподавании иностранных языков должно включать в себя действия, помогающие молодым людям развивать лингвистическое мышление, культивирующие интерес к изучению иностранных языков, мотивацию к приобретению определенных навыков, полезных для дальнейшей эффективной работы во всех видах речевой деятельности.

По словам Е.В. Коротаевой, использование интерактивных методов имеют следующие задачи: образовательные и познавательные (более конкретные); коммуникативные и развивающие (связанные с общим, эмоциональным и интеллектуальным опытом); социально-ориентированные (результаты которых уже очевидны вне учебного времени и пространства) [3, с. 67]. Рассмотрим более подробно одну из таких технологий – кейс-технологии (метод анализа конкретных практических ситуаций).

В образовании использование метода кейс-технологии (от английского слова «случай») прослеживается с 20-х годов XX века. Происхождение этого метода связано с Гарвардской школой бизнеса в Бостоне, хорошо известной в научных и образовательных кругах своими инновациями.

Структура кейс-технологии основана на том, что обучаемые сталкиваются с конкретным случаем, взятым из реальной жизни. Затем, обсуждая этот случай, они ищут альтернативы для его решения, предлагают свои версии решения проблемы, которые они аргументировано обосновывают, а затем сравнивают его с решением, которое было принято на практике. В то же время студентам предлагается подумать о реальной жизненной ситуации, раскрытие которой актуализирует определенную массу знаний, которые необходимо изучать при решении этой проблемы [4, с. 13].

В настоящее время метод кейс-технологии активно используется при обучении иностранным языкам. Использование этого метода наиболее эффективно при обучении деловому общению.

Данный метод является визуальным описанием практических проблем и демонстрации их решения. По своему назначению его часто сравнивают с проблемным методом. Проблемы могут быть разными в зависимости от их объема и содержания, в зависимости от цели обучения, уровня знаний и навыков студентов, а также от того, какую помощь следует оказывать в процессе принятия решения.

Учебная проблема отражает типичную ситуацию, которая чаще всего встречается в реальной жизни и с которой будущие специалисты должны будут столкнуться в своей профессиональной деятельности. В то же время обучающие и образования цели ставятся на первое место.

Каждый кейс включает:

- 1) ситуацию (проблему, историю реального случая);
- 2) контекст ситуации (исторический, хронологический);
- 3) комментарии ситуации;
- 4) задачи по работе с кейсом;
- 5) множество применений [5, с. 182].

Рассмотрим основные этапы организации занятий с использованием метода кейс-технологии и их особенности.

Анализ материала должен проводиться в соответствии с конкретной проблемой и охватывать все аспекты ситуации в зависимости от постановки задачи. Если основная

часть кейса велика, студенты знакомятся с ней заранее в форме самостоятельной работы. При первом чтении студент получает общее впечатление о сути дела. При чтении во второй раз предлагается использовать выборочные навыки чтения и выбирать информацию, необходимую для решения кейса, выписать основные понятия, имена, числа. Затем студенты должны сосредоточить свое внимание на обработке только необходимой информации, так как в кейсах всегда имеется избыточная информация.

Поиск дополнительной информации используется редко, поскольку для этого требуется дополнительное время. Если одной из целей данного кейса является обучение работе с различными источниками информации, то этот этап необходим.

Обсуждение различных вариантов решения проблемы происходит в группах по 3-5 человек. Если уровень владения языком достаточно высок, то студенты обсуждают его на иностранном языке, с другой стороны, чтобы сэкономить время, которое может произойти на родном языке. Этот процесс контролирует преподаватель.

Обучение обсуждению, выражению своих взглядов, аргументации, доказыванию, возражению может быть организовано на занятии на основе небольших случаев. Представление решений может быть представлено как в устной, так и в письменной форме. После устного выступления преподаватель иностранного языка организует обсуждение, направляя их с помощью вопросов.

Студенты чувствуют себя более уверенными, если они знают среду и контекст, в котором происходят события, описанные в кейсе. Вот почему кейс-технологии могут быть предложены только тогда, когда студенты уже знакомы с определенным количеством лексического и грамматического материала, необходимого для анализа.

В процессе познания различные объяснения, оценки, эмоции участников беседы обсуждаются, исследуются, подвергаются сомнению, подтверждаются и используются в качестве вклада в совместное открытие истины. Таким образом, обязательным условием является постоянный переход от эмпирического опыта к научным знаниям, от конкретного эксперимента к теоретическому объяснению. Это методологическое значение метода кейс-технологии при обучении иностранным языкам.

Преимущество данного метода заключается в эффективном использовании принципов проблемного обучения для анализа конкретных практических ситуаций и возможности овладеть различными способами профессионально ориентированной иноязычной деятельности в конкретных ситуациях. Кроме того, метод кейс-технологии формирует навыки анализа и обобщения информации.

Таким образом, данный метод является одним из эффективных способов для формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции студентов. Метод кейс-технологии интегративен и достаточно сложен, а также требует усилий обеих сторон – как преподавателя, так и студентов. Особая сложность применения метода заключается в том, что преподаватель должен уметь создать творческую атмосферу поиска при осмыслении конкретной практической ситуации. Еще одна трудность состоит в том, что преподаватель должен быть достаточно осведомлен в сугубо профессиональных вопросах. Однако, при всей своей сложности, данный метод обладает целым рядом преимуществ: он развивает творческие способности студента, его творческое мышление, повышает ответственность за принимаемые решения, учит работать в команде, развивает умение вести дискуссию, аргументировать свою точку зрения, учит эффективно выполнять свои профессиональные функции в социуме. От преподавателя требуется четко сформулировать дидактические, воспитательные, развивающие и социализирующие цели кейса на основе содержания учебного материала, изучаемого студентами. Решение задачи, поставленной в кейсе, должно органично вписываться в формирование знаний, умений и навыков студентов, на основе которых ими осваиваются виды профессиональной деятельности.

Литература

1. **Бадмаев Б.Ц.** Методика преподавания психологии: учеб. пос. для студ. высш. учеб. заведений / Б.Ц. Бадмаев – М. : ВЛАДОС, 2001. – 304 с.
2. Педагогический энциклопедический словарь / Под ред. Б.М Бим-Бад, М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
3. Обучающие технологии в познавательной деятельности школьников: методический материал / Е.В. Коротаева. – М. : Сентябрь, 2003. – 175 с.
4. **Рейнгольд Л.В.** За пределами CASE - технологий [Текст] / Л.В. Рейнгольд // Компьютер. – 2000. – № 13 – С. 12–14.
5. **Гладких И.В.** Методические рекомендации по разработке учебных кейсов [Текст] / И.В. Гладких // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия: Менеджмент. – 2005. – Вып. 2. – С. 169–194.

Литвинов А.Н. Использование кейс-технологии при изучении иностранных языков в ВУЗах

В данной статье рассмотрены некоторые аспекты применения кейс-технологии при изучении иностранных языков студентами в рамках дисциплины «Иностранный язык». Данный метод рассмотрен как часть интерактивных технологий используемых для развития коммуникативной компетенции обучаемых. Статья характеризует преимущества кейс-технологии и проблемы, возникающие при ее использовании.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, кейс-технология, интерактивные методы преподавания, речевая деятельность, интеракционизм.

УДК [37.091.33:811'243] – 028.17 – 028.22

Тимошенко Е.С.

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ УСТНОЙ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Большое значение на занятиях по иностранному языку имеет монологическая речь. Устная речь как цель обучения выступает средством общения. Применение устной речи – это то, для чего изучается иностранный язык, что может вызвать у учащихся настоящий интерес к данному учебному предмету и желание им заниматься.

Достаточно часто возникает проблема выбора эффективной методики обучения устной речи. Преподаватель должен научить учащихся общению на иностранном языке, выработать умения и навыки устной речи, чтобы обучение грамматики, письма и других видов деятельности было доступным и более продуктивным.

В последние годы повысился интерес к изучению методов, связанных с техническими средствами обучения. Такими методами интенсивного обучения являются: аудиовизуальный метод, аудиолингвальный метод, гипнопедия и релаксопедия.

Известными методистами, которые занимались проблемой использования современных методов обучения устной речи, являются: П. Губерина, В. Зухар, Р. Ладло, Г. Лозанов, Г. Пальмер, И. Пушкина, Ч. Фриз, И. Шварц и другие.

Цель данной статьи – рассмотреть современные методы обучения устной речи на иностранном языке.

Аудиовизуальный (скоростной или структурно-глобальный) метод возник в 50-е годы XX века во Франции. Название метода отражает положенные в его основу принципы. Он называется аудиовизуальным, т.к. весь новый материал воспринимается учащимися в течение длительного времени только на слух («аудио»), а его значение раскрывается с помощью зрительной невербальной наглядности – диафильмов, диапозитивов, кинофильмов («визуальный»). Данный метод также называется структурно-

глобальным, т.к. обучение языку происходит на основе специально отобранных структур, которые воспринимаются целостно (глобально).

Во время использования аудиовизуального метода исключительное значение придается тематике, которая охватывает наиболее частые случаи повседневного общения, особую важность имеет глобальное восприятие речевого материала на слух и создание непосредственных ассоциаций между звучанием и значением в условиях полного исключения родного языка из процесса обучения. Основными способами усвоения языкового материала являются имитация, заучивание наизусть и образование фраз по аналогии. В течение первых 15-16 занятий работа ведется без учебника, для того чтобы выработать у учащихся привычку ассоциировать звук со смыслом (аудирование), а содержание (смысл) со звуком (речь) [1].

Использование аудиовизуального метода в многонациональной аудитории в стране, язык которой изучается, когда занятия подкрепляются повседневной практикой общения с носителями изучаемого языка, а целью является овладение разговорной речью в рамках туристической тематики, является полностью обоснованным. Однако, вред ли возможно использование данного метода в университетских условиях, и не только из-за отсутствия речевой среды и стимулов к овладению устной речи, а и в связи с негативными последствиями полного исключения родного языка и большими трудностями, которые возникают в процессе раскрытия значений определенных речевых явлений. Например, слов, которые имеют абстрактное значение, фразеологических единиц и т.д. Нередко происходят случаи, когда семантика иностранного материала не вызывает у учащихся правильных ассоциаций. Преувеличение роли механической практики, исключение из учебного процесса родного языка и, соответственно, элемента осмысленности являются уязвимым местом аудиовизуального метода [2].

Аудиолингвальный метод впервые был применен в 40-50-е годы XX века в США. Суть данного метода заключается в работе со структурами, поскольку, знать язык – это уметь пользоваться структурами, наполняя их соответствующим языковым материалом и произнося их в нормальном темпе общения. Разработанная методика работы со структурами оказала значительное влияние на современную методику преподавания иностранных языков. Итак, рассмотрим этот метод на практике.

Цикл занятий согласно аудиолингвальному методу начинается работой с коротким диалогом (4-6 реплик), который содержит необходимые для усвоения грамматические структуры. Заключительным этапом является изучение диалога наизусть. Все упражнения выполняются устно без всякой опоры на печатный текст. Темп выполнения упражнений очень высокий – 20-25 предложений в минуту [3].

Работа с каждой структурой, взятой из изученного диалога как образец, включает слушание и повторение за преподавателем предложения-образца и дополнительных предложений, которые имеют такую же структуру; сравнение новой структуры с ранее изученными структурами и, главным образом, отработка структуры в процессе выполнения целой серии упражнений. Рассмотрим следующие виды упражнений:

1) простая подстановка одного элемента (слова, названные преподавателем, заменяют один и тот же элемент структуры);

2) простая подстановка различных элементов структуры (слова, которые называет преподаватель, заменяют разные по функции элементы структуры (учащийся сам должен решить, какой элемент структуры нужно заменить));

3) подстановка элемента, что требует изменения формы иного элемента предложения;

4) подстановка элемента, форма которого должна быть изменена (по сравнению с формой, названной преподавателем);

5) одновременная подстановка 2-3 элементов структуры (преподаватель называет одновременно два-три слова (словосочетания)).

После подстановок выполняются упражнения на трансформацию (структура исходного предложения превращается в другую структуру). Далее идут упражнения «вопросы-ответы», после чего ученики тренируются в расширении предложений (добавление новых элементов к исходному предложению) и объединяют два предложения в одно и, наконец, составляют собственные предложения [3].

Независимо от конечной цели начальная ступень обучения должна быть посвящена развитию устной речи, а к обучению чтению следует переходить после того, как учащиеся овладеют языком в устной форме. Основное содержание начальной степени составляет грамматика, которая подается в виде структур (моделей). Лексика в этот период играет вспомогательную роль, ее предназначение – иллюстрировать звуки и структуры, которые изучаются. Материал отбирается на основе сопоставления изучаемого языка и родного языка и установление типологии трудностей, однако в процессе обучения сопоставление не проводится. Различают рецептивные и продуктивные виды речи. Для рецептивного усвоения структуры отбираются по принципу частотности, для продуктивного – на основе применяемости, типичности и исключения синонимов [2].

Одной из главных задач в процессе усвоения иностранного языка является преодоление отрицательного влияния родного языка. Этим обусловлена важность соблюдения постепенного нарастания трудностей, выявленных в результате сравнения родного и иностранного языков. Это требование сравнивать языковые системы отличает аудиолингвальный метод от всех других методов.

Гипнопедия, обучение во время естественного сна, впервые была применена в 1923 году в США. Одной из ее главных целей является помощь учащимся в запоминании учебного материала. В. Зухар на основе соответствующих исследований делает вывод, что проверка знаний материала, полученного в процессе гипнопедического обучения, за отдельные промежутки времени (от двух недель до шести месяцев) показали, что он сохраняется в памяти лучше, чем аналогичный материал, заученный обычным способом. Положительным является также то, что благодаря гипнопедии удается быстрее и легче усваивать увеличенные объемы учебного материала.

В основе гипнопедии лежит звуковая программа, записанная на магнитофонную пленку или CD с учетом определенных требований запоминания. Подается она «на слух» человека в оптимальные для усвоения и запоминания фазы сна, с соблюдением определенного количества повторений и соответствующих акустических требований.

Процесс подготовки и подачи такой программы включает в себя три этапа:

- 1) запись звукового языкового материала, который воспроизводится диктором-педагогом;
- 2) приведение записанного звукового языкового материала до вида, способного для многократного воспроизведения на CD;
- 3) воспроизведение словесной информации техническими средствами.

На основе исследований В. Зухаря и И. Пушкиной оптимальной является звуковая гипнопедическая программа продолжительностью однократного звучания от 5 до 10 минут. Ее следует подавать перед сном в течение 15-20 минут, а на начальной стадии сна – в течение 20-30 минут.

Работа, предшествующая гипнотическому сеансу, дает возможность определить несколько существенных моментов:

- 1) восприятию и усвоению учебного материала способствует уже одно информирование студентов о будущем гипнопедическом занятии;
- 2) чем точнее информация, что предшествовала сеансу, тем выше оказываются результаты последнего;
- 3) определенность информации существенно влияет на эффективность усвоения материала;
- 4) принципиальным является определение времени проведения гипнопедических занятий; благоприятной для гипнопедического воздействия является первая фаза сна;

вторая фаза – глубокий сон – неблагоприятная для гипнопедического обучения, ее следует использовать для отдыха, восстановления сил [4].

Релаксопедия – это обучение, использующее в учебных целях релаксацию, т.е. психическое и физическое расслабление, вызываемое внушением. Основным в релаксопедической системе является психическая саморегуляция, направленная на достижение релаксации учащихся (состояние физического расслабления и психического покоя). Эффект запоминания, которого достигли при этом, способствует прочному усвоению большего объема языкового материала.

Структура релаксопедического занятия имеет следующий вид:

- 1) аудиовизуальное ознакомление с новым учебным материалом;
- 2) повторение языкового материала за преподавателем;
- 3) ввод в состояние релаксации;
- 4) запись нового языкового материала в конспекты;
- 5) активизация усвоенного языкового материала в состоянии физического и психического расслабления.

Запись в рабочую тетрадь должна быть не просто механическим списыванием новой информации. Учащимся необходимо постараться вспомнить написанный материал, не глядя на доску или экран. Только после того, как все информационные единицы записаны, учащиеся могут сверить написанное с оригиналом и при необходимости внести соответствующие коррективы [5].

Такая методика обеспечивает оптимальное соотношение слуховой памяти (во время восприятия учебного материала) со зрительно-моторной (во время проговаривания учебного материала) и двигательной (во время воспроизведения воспринятой учебной информации в письменной форме).

Итак, при обучении устной речи необходимо пользоваться различными методами. Мы определили, что среди новейших методов обучения иностранным языкам все большее распространение приобретают методы, которые объединяют в себе коммуникативные и познавательные цели. Такими методами интенсивного обучения являются: аудиолингвальный метод, аудиовизуальный метод, гипнопедия и релаксопедия. Их основными принципами являются: ориентация занятий на учащегося, движение от целого к частному, целенаправленность и содержательность занятий, их направленность на достижение социального взаимодействия при наличии веры у преподавателя в успех своих учеников.

Литература

1. Скапкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи / В.Л. Скапкин. – К. : Ленвигт, 2004. – 86 с.
2. Гальскова Н.Д. Сучасна методика навчання іноземних мов / Н.Д. Гальскова. – М. : Арт-Глоса, 2000. – 186 с.
3. Колкер Я.М. Практическая методика обучения иностранному языку / Я.М. Колкер. – М. : Академия, 2001. – 258 с.
4. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам / Г.А. Китайгородская. – М. : Высшая школа, 1991. – 176 с.
5. Лозанов Г.К. Суггестопедия при обучении иностранным языкам / Г.К. Лозанов // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – Выпуск 1. – Москва, 1973. – С. 9–17.

Тимошенко Е. С. Современные методы обучения устной речи на иностранном языке

Данная статья посвящена современным методам обучения устной речи на иностранном языке. Автор концентрирует свое внимание на аудиовизуальном методе, аудиолингвальном методе, гипнопедии и релаксопедии, технологии применения указанных методов.

Ключевые слова: иностранный язык, аудиолингвальный метод, аудиовизуальный метод, гипнопедия, релаксопедия.

Сведения об авторах

Авксентьева Анжелика Муллануровна – аспирант кафедры общего языкознания и славянских языков ОО ВПО ДНР «Горловский институт иностранных языков»

Батальщикова Элина Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской и восточной филологии ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

Безверхая Инна Викторовна – преподаватель кафедры романо-германской филологии ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

Бибко Наталья Юрьевна – преподаватель кафедры романо-германской филологии ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

Васильева Ольга Александровна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры английской и восточной филологии ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

Гуляева Алена Александровна – преподаватель кафедры английской и восточной филологии ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

Жиденко Лариса Ароновна – старший преподаватель кафедры зарубежной филологии, теории и практики перевода ОО ВПО ДНР «Горловский институт иностранных языков»

Жуков Юрий Юрьевич – преподаватель кафедры романо-германской филологии ОО ВПО ДНР «Горловский институт иностранных языков»

Кисель Виктория Сергеевна – преподаватель кафедры теории и практики перевода ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

Колесник Татьяна Ивановна – преподаватель кафедры романо-германской филологии ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

Криничная Татьяна Владимировна – преподаватель кафедры теории и практики перевода ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

Лепешкина Наталья Ивановна – преподаватель кафедры романо-германской филологии ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

Литвинов Александр Николаевич – преподаватель кафедры английской и восточной филологии ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

Мельник Юлия Юрьевна – преподаватель кафедры английской и восточной филологии ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

Мифтахова Ольга Викторовна – преподаватель кафедры романо-германской филологии ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

Некрутенко Елена Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент, и.о. заведующего кафедрой теории и практики перевода ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

Пантыкина Наталья Игоревна – преподаватель кафедры английской и восточной филологии ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

Писарева Виктория Вадимовна – аспирант кафедры германской филологии, преподаватель кафедры теории и практики перевода ГОУ ВПО ДНР «Донецкий национальный университет»

Санченко Евгения Николаевна – кандидат филологических наук, доцент, и.о. заведующего научным отделом ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

Скляр Наталья Владимировна – кандидат филологических наук, доцент, и.о. заведующего кафедрой романо-германской филологии ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

Стасевич Юлия Юрьевна – преподаватель кафедры романо-германской филологии ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

Талалаева Оксана Геннадьевна – преподаватель кафедры романо-германской филологии ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

Таран Надежда Михайловна – преподаватель кафедры романо-германской филологии ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

Тимошенко Екатерина Сергеевна – преподаватель кафедры английской и восточной филологии ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

Ткачева Юлия Геннадиевна – старший преподаватель теории и практики перевода ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

Трубникова Анна Николаевна – студентка магистратуры ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

Туленинова Лариса Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской и восточной филологии ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

Шавва Татьяна Юрьевна – старший преподаватель кафедры романо-германской филологии ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

Шульженко Юлия Александровна – преподаватель кафедры теории и практики перевода ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

Научное издание

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ГЕРМАНСКОЙ И РОМАНСКОЙ
ФИЛОЛОГИИ**

**Материалы IV Республиканской
научно-практической конференции**

12 апреля 2018 г.

(на языке оригинала)

Рабочие языки конференции:
русский, украинский, английский, французский, немецкий, испанский

Ответственность за содержание материалов несут авторы

Оригинальный макет и компьютерный набор – Мифтахова О.В.

Подписано к печати 20.03.2018 г.

Тираж 50

Формат 60x84 1/16 Бумага офс. Печать RISO.

Усл. печат. л. 7,8

Издатель и изготовитель:

ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

ул. Оборонная, 2, г. Луганск, ЛНР

Издательство «Книга»

