

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им
В. П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В. П. Астафьева)
Факультет иностранных языков

Выпускающая кафедра германо-романской филологии и иноязычного образования

Абрамович Юлия Константиновна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА


Формирование социокультурной компетенции у обучающихся 7-9 классов
на материале средств языковой актуализации эпистемической
модальности как особенности менталитета англоязычного сообщества

Направление подготовки **44.03.05** – педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)

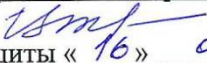
Направленность (профиль) - иностранный язык и иностранный язык (английский язык и немецкий язык)

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ


Зав. кафедрой: Майер И.А., канд. пед. наук, доцент

« 16 » 06 2018 г. 
(подпись)

Руководитель: Битнер И.А., канд. филол. наук, доцент

Дата защиты « 16 » 06 2018 г. 

Обучающийся: Абрамович Ю.К.

« 16 » 06 2018 г. 
(дата, подпись)

Оценка отлично
(прописью)

Красноярск

2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	4
1. Теоретические основания исследования средств языковой актуализации эпистемической модальности как материала для формирования социокультурной компетенции в процессе обучения говорению	9
1.1. Основные характеристики категории модальности.....	9
1.1.1. Определение категории модальности. Классификация модальных значений.....	9
1.1.2. Определение и средства актуализации эпистемической модальности в современном английском языке.....	12
1.1.3. Этнокультурная обусловленность категории модальности.....	15
1.2. Формирование социокультурной компетенции на этапе основного Общего образования.....	18
1.2.1. Социокультурная компетенция как компонент коммуникативной компетенции.....	18
1.3. Психолого-педагогические характеристики обучающихся на этапе основного общего образования	21
Выводы по главе 1	23
2. Средства языковой актуализации эпистемической модальности в лингвистическом и дидактическом аспектах	25
2.1. Номенклатура и лингвокультурологический анализ категории эпистемической модальности в современном английском языке.....	25
2.1.1. Классификация и анализ частотности языковых средств актуализации эпистемической модальности в учебных текстах по английскому языку на материале УМК Spotlight 7-9.....	25
2.1.2. Анализ частотности языковых средств выражения модальных	

значений по семантическому наполнению.....	31
2.2. Этнокультурная специфика категории модальности в английском языке.....	35
2.3. Методические рекомендации по обучению говорению в 7-9 классах на примере УМК «Spotlight».....	37
Выводы по главе 2.....	52
Заключение.....	54
Библиографический список.....	56
Приложение А.....	60
Приложение Б.....	66
Приложение В.....	67
Приложение Г.....	68
Приложение Д.....	69
Приложение Е.....	70
Приложение Ж.....	71
Приложение З.....	72

Введение

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования, утвержденному приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 года (с последующими изменениями), основной целью обучения иностранному языку является развитие личности ученика, способного и желающего участвовать в межкультурной коммуникации. Среди предметных результатов изучения иностранного языка особая значимость отводится формированию и совершенствованию иноязычной коммуникативной компетенции.

В современной российской методике обучения иностранным языкам иноязычную коммуникативную компетенцию принято рассматривать как совокупность лингвистической, речевой, дискурсивной, стратегической, а также социокультурной компетенции. В условиях современного преподавания иностранных языков наблюдается всё большая тенденция к смещению акцентов с развития исключительно коммуникативных умений на формирование готовности к ведению диалога культур. Давно известно, что полная и всеобъемлющая реализация иноязычного образования невозможна без обращения к культуре страны изучаемого языка. Именно поэтому в современной методике обучения иностранным языкам особое внимание уделяется формированию социокультурной компетенции как одной из составляющих иноязычной коммуникативной компетенции.

Спросив любого современного человека о том, какими ему представляются жители Великобритании, несомненно, мы услышим, что это цивилизация разума. Когда мы слышим о британцах, в первую очередь на ум приходят такие личностные качества как рационализм, антропоцентризм, консерватизм, прагматизм, свобода личности, индивидуализм, сдержанность. Именно эти черты, характерные для британского менталитета, лежат в основе правила сдержанности суждений, необходимости проведения четких различий между фактами и мнениями, стремления не навязывать свое мнение

собеседнику, избегать излишней категоричности, что находит свое языковое воплощение в использовании широкой палитры средств выражения модальности. Путь от предположения к признанию чего-то неоспоримым фактом в англоязычной речи лежит через многочисленные средства актуализации модальных значений.

Сфера речевой актуализации модальности специфична для каждого языка, поэтому овладение средствами выражения модальных значений необходимо для успешного межкультурного общения. Особое внимание, уделяемое эпистемической оценке в английском языке, отличает его от других языков. Таким образом, можно утверждать, что при обучении английскому языку как средству межкультурного общения, и в частности, при формировании социокультурной компетенции, особое внимание должно уделяться умению использовать средства выражения эпистемической модальности, поскольку от правильного использования этих средств во многом зависит успех адаптации к новой культуре [Козлова, 2016, с. 91]. Всё вышесказанное определяет **актуальность** выбранной темы.

Данная работа посвящена изучению способов языковой актуализации эпистемической модальности как особенности менталитета англоязычного сообщества в процессе формирования социокультурной компетенции на этапе основного общего образования. Как объект лингвистического интереса явление эпистемической модальности рассматривается с точки зрения семантики, синтаксических особенностей строя английского языка, а также лингвокультурологии. Как потенциальный дидактический объект данное явление рассматривается в рамках обучения англоязычному говорению.

Лингвистика прошла долгий и извилистый путь в исследовании модальности, основываясь на достижениях логики, семиотики и психологии. Однако модальность до сих пор не получила полного объяснения в связи с ее многоплановостью, специфичностью языкового выражения и функциональными особенностями.

В отечественных и зарубежных лингвистических исследованиях неоднократно предпринимались попытки определения содержания категории модальности, классификации модальных значений, а также описания средств их выражения. Изучению данной проблемы посвящены труды таких авторов, как Ахунзянова Р.Р., Козлова Л.А., Виноградов В.В., Швец В.М., Зеленщиков А.В., Панфилов В.З., Г. Габеленц, Дж. Байби, Дж. Лайонз, Ф.Р. Палмер, Ф. де Хаан, С. Краних, Ф. Гаст. и др., чьи научные взгляды в сфере лингвистики послужили **теоретической базой** исследования.

В сфере методики обучения иностранному языку в качестве теоретической основы исследования были взяты труды таких авторов, как Сысоев П.В., Соловова Е.Н., Сафонова В.В., Зимняя И.А., Бим И.Л., Филатов В.М., Пассов Е.И., Гез Н. И., Ляховицкий М. В., Миролубов А. А., Фоломкина С. К., Шатилов С. Ф.

Объектом исследования является процесс обучения иностранному языку в школе.

Предметом исследования являются лингвокультурологические особенности и дидактический потенциал средств языковой актуализации эпистемической модальности в процессе формирования социокультурной компетенции при обучении говорению в 7-9 классах.

Цель работы: теоретическое обоснование и разработка комплекса упражнений по обучению говорению на материале средств языковой актуализации эпистемической модальности в современном английском языке, направленных на формирование социокультурной компетенции у обучающихся 7-9 классов.

В соответствии с данной целью в работе решаются следующие **задачи**:

- 1) дать определение категории модальности;
- 2) проанализировать различные подходы к классификации модальных значений;
- 3) проанализировать средства выражения эпистемической модальности с точки зрения культурологического подхода;

4) рассмотреть теоретические основы процесса формирования социокультурной компетенции у обучающихся 7-9 классов;

5) дать психолого-педагогическую характеристику обучающимся на этапе основного общего образования;

6) разработать комплекс упражнений, направленных на формирование социокультурной компетенции для учащихся 7-9 классов посредством развития умения применения средств языковой актуализации эпистемической модальности на основе учебно-методического комплекса «Spotlight».

Для реализации поставленной цели и задач в работе используются следующие **методы исследования**:

- метод наблюдения;
- метод анализа методической и лингвистической литературы по проблемам исследования;
- метод анализа нормативных документов в сфере среднего общего образования;
- метод анализа учебно-методических комплексов (УМК)
- опытная работа
- метод структурного и семантического анализа;
- метод сплошной выборки;
- метод статической обработки данных;
- метод моделирования и статистической обработки данных.

Структура работы. Работа состоит из Введения, двух глав, выводов по главам, Заключение, Библиографического списка и Приложений.

Во введении обосновывается выбор темы исследования, отмечается её актуальность, формулируется цель и задачи исследования, описываются его методы.

В первой главе «Теоретические основания исследования средств языковой актуализации эпистемической модальности как материала для формирования социокультурной компетенции в процессе обучения говорению» приводятся теоретические основания исследования категории эпистемической

модальности в лингвокультурологическом аспекте: рассматривается понятие категории модальность, приводится её классификация; обосновывается её этнокультурологическая обусловленность. Дается определение социокультурной компетенции как одной из составляющих коммуникативной компетенции, рассматриваются теоретические основы процесса ее формирования у обучающихся 7-9 классов.

Во второй главе «Средства языковой актуализации эпистемической модальности в лингвистическом и дидактическом аспектах» проводится номенклатура и лингвистический анализ категории эпистемической модальности в современном английском языке, анализ частотности языковых средств выражения модальных значений по семантическому признаку и по принадлежности к различным языковым уровням, доказывається этнокультурная специфика категории модальности в английском языке, комплекс упражнений, направленный на формирование социокультурной компетенции в 7-9 классах на основе учебно-методического комплекса «Spotlight».

В Заключении обобщаются основные результаты проведённого исследования.

База исследования – 7 класс МБОУ СОШ №141 Советского района г. Красноярск. В экспериментальной группе приняли участие 22 учащихся.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов в образовательном процессе.

Апробация и внедрение результатов исследования. Ход и результаты исследования обсуждались на научно-практической конференции «Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики» 13.04.2017 года, которая состоялась на факультете иностранных языков в рамках XVIII Международного научно-практического форума студентов, аспирантов и молодых ученых «МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА».

1. Теоретические основания исследования средств языковой актуализации эпистемической модальности как материала для формирования социокультурной компетенции в процессе обучения говорению

1.1. Основные характеристики категории модальности

1.1.1. Определение категории модальности. Классификация модальных значений

На протяжении многих лет определение категории модальности является одной из наиболее неоднозначно решаемых проблем в языкознании. Большинство авторов в ее состав включают значения самые разнородные по своей сущности, функциональному назначению и принадлежности к уровням языковой структуры. Изначально категория модальности изучалась в логико-философском контексте. Началом этому послужили основы модальной логики, заложенные Аристотелем ещё в 4 веке до н.э. Всякое суждение в трудах философа рассматривается как суждение о том, что присуще, необходимо присуще или возможно присуще [Аристотель, 1952, с 58].

Из логики, где модальность определяется как «оценка высказывания, данная с той или иной точки зрения», термин пришел в лингвистику. В отечественном языкознании первое определение модальности встречается в словаре лингвистических терминов О.С. Ахмановой, которая рассматривает модальность как понятийную категорию со значением отношения говорящего к содержанию высказывания и отношения содержания высказывания к действительности (отношения сообщаемого к его реальному осуществлению), выражающуюся различными лексическими и грамматическими средствами, такими как форма и наклонение, модальные глаголы и т.д. [Ахманова, 1969, с. 245].

В новом словаре методических терминов модальность определяется как Языковая категория, выражающая различные виды отношения высказывания к

действительности, а также отношение говорящего к сообщению. [Азимов, Щукин, 2009, с. 145]

Советский лингвист В.В. Виноградов определяет категорию модальности как выражение «отнесённости (отношения) содержания речи к действительности», присущее каждому предложению [Виноградов, 1975, с. 55].

В отечественных и зарубежных лингвистических исследованиях неоднократно предпринимались попытки определения содержания категории модальности, а также классификации модальных значений. Несмотря на то, что эта проблема до сих пор не нашла однозначного решения, большинство исследователей сходятся во мнении, что модальность включает объективный и субъективный компоненты. Британский лингвист Франк Р. Палмер в своих исследованиях проводит противопоставление пропозициональная – событийная модальность (propositional modality – event modality). Пропозициональная модальность отражает отношение говорящего к фактуальному статусу пропозиции и включает эпистемический и эвиденциальный подтипы. Событийная модальность отражает не имевшие места, но потенциально возможные события (деонтическая и динамическая модальности), например: Kate may be at home now (пропозициональная модальность) / Kate may come in now (событийная модальность) [Palmer, 2001, p. 7-8].

А.В. Зеленщиков проводит границу между модальными значениями, используя термины «креативность» и «дескриптивность», основываясь на противопоставлении онтологической и эпистемической интерпретаций высказывания. Под креативностью он понимает «такой смысл высказывания, который имеет отношение к определению возможности (или необходимости) реализации определённого положения дел», а под дескриптивностью – значение, связанное с «достоверностью высказанной мысли, с установлением степени истинности сказанного относительно описываемой ситуации» [Зеленщиков, 2010, с. 112].

Ф. де Хаан со ссылкой на Ф. Палмера противопоставляет сильную модальность, выражающую необходимость и обязательство, слабой

модальности, связанной со значениями возможности и разрешения [De Naap, 2002, p. 100].

В.З. Панфилов выделяет два типа модальных значений: объективную (онтологическую) и субъективную (персуазивную) модальности. Первая из них отражает объективные связи, возможность и необходимость с точки зрения реальных физических условий (алетическая модальность), а также возможность и необходимость с точки зрения общественных норм, этических принципов (деонтическая, или нормативная модальность). Персуазивная модальность выражает оценку говорящим степени познанности объективных связей, степень достоверности мысли и включает проблематическую, простую и категорическую достоверности [Панфилов, 1977, с. 39-42].

К. Бойе различает три вида модальности: логическую, психологическую и социальную. Под логической модальностью он понимает отношение предиката к субъекту, которое может быть утвердительным, отрицательным, возможным, необходимым и т.д. Эта модальность соответствует объективной стороне категории. Психологическая модальность отражает отношение говорящего к речи: говорящий сообщает, спрашивает, восклицает, приказывает, просит или же говорит решительно, сдержанно, предположительно, с надеждой, сомнением и т.д. В данном случае речь идёт о субъективной модальности, о стремлении говорящего наряду с пропозицией выразить себя. Сущность третьего (социального) вида модальности заключается в выражении общественной иерархии в случае коммуникативного контакта с выше- или нижестоящим членом социальной лестницы [Boye, 2013, p. 267].

Дж. Байби выделяет четыре типа модальности: агентивную (agent-oriented), локутивную (speaker-oriented), эпистемическую (epistemic) и субординативную (subordinating) [Bybee, 1994]. Агентивная модальность выражает наличие внутренних и внешних факторов, влияющих на совершение агентом действия, выраженного предикатом: обязанность, необходимость, способность, желание. Локутивная модальность отражает переложение говорящим обязательств по совершению действия на адресата (команды,

просьбы, рекомендации и т.д.). Выделяя субординативную модальность, Дж. Байби фокусирует внимание на модальных значениях, передаваемых финитной формой глагола в придаточных предложениях, а именно придаточных дополнительных, уступительных и цели. Эпистемическую модальность Дж. Байби связывает с ответственностью за достоверность пропозиции [Bybee, 1994, p. 179].

Итак, следует заключить, что большинство исследователей категории модальности выделяют в её составе эпистемический компонент, который выступает под различными терминологическими обозначениями: эпистемическая модальность (Дж. Байби, Ф. Палмер и др.), персуазивная модальность (В.З. Панфилов). В классификации К. Бойе эпистемические модальные значения входят в состав психологической модальности.

1.1.2. Определение и средства актуализации эпистемической модальности в современном английском языке

Эпистемическая модальность, или модальность мнения (epistemic, or belief modality) выражает различную степень уверенности говорящего в достоверности информации, содержащейся в высказывании и, таким образом, представляет собой проекцию говорящего на содержание своего высказывания.

В исследовании, проведённом Р.Р. Ахунзяновой, эпистемическая модальность понимается как «квалификация говорящим своего отношения к высказываемой пропозиции с точки зрения её достоверности» [Ахунзянова, 2012, с. 10].

В.М. Швец понимает под эпистемической модальностью «систему языковых средств, служащих для выражения говорящим оценки соответствия сообщаемого действительности с точки зрения его знаний о нём» [Швец, 2007, с. 19]. В основу структуры эпистемической модальности В.М. Швец положила не степень уверенности говорящего в достоверности сообщаемого, а понятие эпистемической установки, под которым она понимает «отношение говорящего

к той или иной информации в зависимости от состояния его знания (системы знаний) о ней» [Швец, 2007, с. 21].

Итак, эпистемическая модальность представляет собой систему модальных значений, семантически отражающих оценку говорящим степени познанны и фактуальности передаваемой пропозиции, а прагматически – степень принятия на себя говорящим ответственности за достоверность транслируемой информации [Bybee, 1994; Зеленщиков, 2010; De Naan, 1999]. Эпистемическая модальность, таким образом, представляет субъективную сторону категории модальности.

Эпистемическая модальность выражает оценку говорящим степени достоверности высказанного суждения, Значение достоверности/недостоверности присуще каждому предложению или высказыванию. Недостоверность выражается эксплицитно, через особые лексические показатели — модальные слова и частицы. Достоверность передается имплицитно: самим фактом отсутствия показателей недостоверности. Таким образом, можно утверждать, что смысловую основу эпистемической модальности образует интеллектуальная квалификация сообщаемого: мнение – знание/незнание; мнение – полагание; мнение – сомнительная оценка.

Являясь частью субъективной модальности, эпистемическая модальность представляет особый интерес для исследования, поскольку именно этот вид модальности получает наиболее детальную репрезентацию в современном английском языке, что свидетельствует о значительном отражении национально-специфических концептов в языковых средствах её актуализации.

Средства выражения эпистемической модальности разнообразны и относятся к разным языковым уровням. С. Краних и Ф. Гаст выделяют 4 основных способа маркирования эпистемической модальности в английском языке:

1) модальные глаголы *may, might, can, could, must, should, will, would* и др., которые грамматически выполняют в предложении вспомогательную функцию, поскольку не употребляются самостоятельно без смыслового глагола и не

требуют вспомогательного глагола при образовании отрицательной и вопросительной форм предложения (в английской терминологии – modal auxiliaries [Kranich, Gast, 2015], (central) modal auxiliaries [Longman Grammar of Spoken and Written English, 2004, p. 73]);

2) глаголы *seem, appear* с модальным значением (lexical modal verbs [Kranich, Gast, 2015]);

3) прилагательные и наречия с модальной семантикой (modal adjectives and adverbs [Kranich, Gast, 2015]), например, *likely, probably, perhaps* и др.

Говоря о выражении эпистемической модальности с помощью эпистемических наречий, следует отметить, что данные наречия можно разделить на две группы: выражающие значение проблематической (*probably, perhaps, maybe, arguably, likely*) и категорической достоверности (*certainly, exactly, undoubtedly, decidedly, definitely*).

4) Пропозиция, подвергаемая эпистемической оценке, также может быть заключена в придаточном предложении, подчинённом модусному предикату (глаголу или прилагательному), выражающему значение проблематической или категорической достоверности, со словами: *think, guess, know, believe, suppose, sure* и др. в главной части сложноподчинённого предложения.

Эпистемическая оценка пропозиции с помощью модусного предиката может быть выражена в форме вводного предложения или парентезы [Kranich, Gast, 2015].

Рассмотрения требует также глагол *will*, статус которого, как отмечает Д. Зигелер, выступает предметом дискуссий: является ли он модальным глаголом или исключительно оператором будущего времени [Ziegeler, 2013, p. 221]. Следует отметить, что глагол *will* закреплён как модальный в грамматиках [Longman Grammar of Spoken and Written English, 2004] и словарях, где зафиксировано также и эпистемическое значение: «will modal verb 5. used for stating what you think is probably true; 7. used for stating what is true or possible in a particular case» [Oxford Advanced Learner's Dictionary]. Д. Зигелер рассматривает *will* как модальный глагол, выражающий ряд модальных

значений: предиктивное, генерическое, хабитуальное, эпистемическое, отмечая, что последнее не следует ассоциировать с первым, поскольку эпистемическая оценка возможна только по отношению к явлениям, актуальным в момент речи, но не потенциально возможным в будущем: «<...> epistemic modality is the result of deductive inferences on the part of the speaker relating to the existence of states and circumstances co-temporal with the moment of speaking <...>» (эпистемическая модальность является результатом дедуктивных выводов со стороны говорящего в отношении существования состояний и обстоятельств одновременно с моментом речи) [Ziegeler, 2013, p. 223]

Итак, основными маркёрами эпистемической модальности в английском языке являются лексико-синтаксические средства: модальные слова (глаголы, наречия) и словосочетания, а также модусные глаголы и прилагательные с эпистемической семантикой.

1.1.3. Этнокультурная обусловленность категории модальности

Для каждого языкового сообщества характерна национально-специфическая мыслительная деятельность, в результате которой происходит формирование уникальной и неповторимой языковой картины мира.

Являясь основным средством коммуникации, язык как ничто другое показывает этнокультурные особенности мышления, мировоззрения, этических норм поведения и видов социальных взаимоотношений.

Как писал Б.М. Гаспаров, «язык окружает наше бытие как сплошная среда, вне которой и без участия которой ничто не может произойти в нашей жизни. Однако эта среда не существует вне нас как объективированная данность; она находится в нас самих, в нашем сознании, нашей памяти, изменяя свои очертания с каждым движением мысли, каждым проявлением нашей личности. Вот эта наша постоянная, никогда не прекращающаяся жизнь «с языком» и «в языке» [Гаспаров 1996, с. 105]

Всё это находит отражение в структуре и явлениях языка, в частности, в таком явлении, как понятийные категории. В наиболее широком смысле понятийные категории языка – это смысловые компоненты общего характера, свойственные не отдельным словам и системам их форм, а обширным классам слов, выражаемые в естественном языке разнообразными средствами. Впервые понятийные категории были рассмотрены О. Есперсенем, который отмечал, что «наряду с синтаксическими категориями, или кроме них, или за этими категориями, зависящими от структуры каждого языка, в том виде, в каком он существует, имеются ещё внеязыковые категории, не зависящие от более или менее случайных фактов существующих языков» [Есперсен, 2006, с. 158].

Изучая роль человеческого фактора в языке, Б.А. Серебренников пришел к выводу, что понятийные категории, к которым относится категория модальности, находят выражение в языке вследствие многократного повторения определенных отношений, которое создает в голове человека так называемую категорию опыта [Б.А. Серебренников, 1988, с.33]. Понятийные категории являются соединяющим элементом между языковым материалом и общим познавательными процессами человека. Они применимы ко всем языкам, хотя и редко находят в конкретном языке ясное и недвусмысленное выражение. Такие категории относятся к фактам внешнего мира или к умственной деятельности человека. Понятийные категории передаются не через язык, а в самом языке, в его строе, что находит своё выражение в определённой лексической, морфологической или синтаксической системе. Когда же понятийная категория выступает в грамматической форме, то становится грамматическим понятием.

Категория модальности рождается сознанием человека в процессе познания им объективного мира, и относится к понятийным категориям языка, в связи с чем целесообразным представляется её рассмотрение в свете когнитивной лингвистики. В рамках данного раздела лингвистики исследуется проблема того, как хранятся наши знания о мире, как они структурированы в языке в процессе коммуникации. Через понятийные категории представляется

возможным проследить выступающие в языковом материале ведущие нормы национального сознания [Хабекирова, 2016, с. 31].

Как известно, категория модальности – одна из тех языковых универсалий, которая присутствует во всех языках мира. Анализ природы и функции модальности способствуют выявлению языкового мышления человека в целом. В рамках динамично развивающейся когнитивной лингвистики языковая модальность приобретает особое значение. Модальность традиционно определяется как «выражение говорящим отношения к описываемой им ситуации» [Большой энциклопедический словарь, 1993, с. 303-304]. Следовательно, языковая модальность является не дополнительным, вторичным признаком высказывания, а фундаментальной основой реализации речевой деятельности. В аспекте когнитивной лингвистики модальность – это необходимость для говорящего «позиционировать» себя по отношению к языковому миру, который он создаёт. В этом смысле модальность связывает мир внешних явлений и внутренний мир человека: человек определяет отношение высказывания к действительности (реальность/ирреальность), человек оценивает действительность, выражает свое отношение к тому, о чем сообщает. Модальная семантика, таким образом, имеет культурологическую основу.

Лингвокультурная картина мира есть результат соединения когнитивного уровня деятельности человека с прагматическим, результат взаимодействия системы ценностей личности, или «картины мира» с ее жизненными целями, поведенческими мотивами и установками, проявляющийся, в частности, в порождаемых ею высказываниях. Таким образом, модальность можно трактовать не только как языковую, речевую, но и как логическую, философскую, культурологическую категорию – категорию *отношения*.

1.2. Формирование социокультурной компетенции в процессе обучения говорению на этапе основного общего образования

1.2.1. Социокультурная компетенция как компонент коммуникативной компетенции

В условиях интенсивного развития инновационных технологий, глобализации информационно-образовательного пространства и межкультурного взаимодействия иноязычная коммуникативная компетенция становится одной из основополагающих категорий в современной теории и практике преподавания иностранных языков. Исследованием структуры, содержания и роли коммуникативной компетенции в обучении иностранным языкам занимались и занимаются многие российские и зарубежные специалисты, среди них Сафонова В.В., Вятюнев М.Н., Гром Е.Н. Н. Хомский, Д. Хаймс, и другие.

Определения термина «коммуникативная компетенция», наиболее широко употребляемые в современной методике обучения иностранным языкам, опираются, прежде всего, на понимание его сущности, предложенное в середине 1960-х годов американским этнолингвистом Д. Хаймсом. Свои труды Хаймс писал, основываясь на идеях лингвиста Н. Хомского, который проводил различие между знанием своего языка говорящим и его использованием в конкретных речевых ситуациях. В своих исследованиях Хаймс связывает коммуникативную компетенцию с её социолингвистической применимостью в разных ситуациях реальной жизни [Hymes, 1972, с. 63]. Иными словами, коммуникативная компетенция у Хаймса рассматривается как внутреннее понимание ситуационной уместности языка.

Отечественные исследователи (И.Л. Бим, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова, Р.П. Мильруд) определяют иноязычную коммуникативную компетенцию как способность и готовность к иноязычному общению с носителем языка,

пониманию партнеров, адекватному и своевременному выражению своих мыслей [Мильруд, 2007, с. 163].

По своей структуре иноязычная коммуникативная компетенция является сложным понятием и формируется в неразрывном единстве всех её составляющих. Компоненты коммуникативной компетенции в разных источниках обозначаются разными терминами: «составляющие», «компоненты», «субкомпетенции» или просто «компетенции». Различаются также сами подходы к определению ее содержания и структуры. Рассмотрев модели коммуникативной компетенции, представленные в отечественной и зарубежной литературе и изучив их компоненты, мы пришли к выводу о том, что многие составляющие коммуникативной компетенции, выделяемые исследователями, равнозначны и дополняют друг друга. Основное различие состоит лишь в их терминологической интерпретации. Так, И.Л. Бим различает языковую, речевую, социокультурную, компенсаторную и учебную компетенции [Бим, 2002, с. 11-15]. По мнению В.В. Сафоновой, иноязычная коммуникативная компетенция состоит из языковой, речевой и социокультурной [Сафонова, 1996, с. 119]. Е.В. Шуман наиболее оптимальным считает выделение следующих шести компонентов коммуникативной компетенции: лингвистическая, социолингвистическая, социокультурная, социальная, дискурсивная, стратегическая [Шуман, 2006].

В рамках настоящей работы детальному рассмотрению подлежит именно социокультурная компетенция. В процессе её формирования происходит усвоение знаний о национально-культурных особенностях страны изучаемого языка, а также развитие умения выделять общее и специфическое в культуре родной страны и страны изучаемого языка, что является важнейшим шагом к реализации основной цели обучения иностранным языкам согласно Федеральному государственному образовательному стандарту [Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования, 2017].

Ряд исследователей определяют социокультурную компетенцию как способность оперировать совокупностью знаний социокультурного контекста

изучаемого языка и опыт использования этих знаний в условиях диалога культур.

Социокультурная компетенция, являясь одной из составляющих компетенций иноязычной коммуникативной компетенции, также имеет многокомпонентный состав. В интерпретации И.Л. Бим она включает социолингвистическую, предметную, общекультурную и страноведческую компетенции [Бим, 2002, с 67]. В.В Сафонова в качестве составляющих социокультурной компетенции выделяет лингвострановедческую, социолингвистическую, культуроведческую компетенции [Сафонова В.В., 1996].

П.В. Сысоев также считает социокультурную компетенцию комплексным явлением и рассматривает её как совокупность четырех составляющих:

- социокультурные знания (сведения о стране изучаемого языка, о духовных ценностях культурных традиций, знания об особенностях национальной ментальности поведения);
- опыт общения (выбор приемлемого стиля общения, верная трактовка явлений иноязычной культуры);
- личностное отношения к фактам культуры (в том числе способность преодолевать и разрешать социокультурные конфликты при общении);
- владение способами применения языка (правильное употребление национально-маркированных языковых единиц в речи в различных сферах межкультурного общения) [Сысоев П.В. 2008].

Формирование социокультурной компетенции происходит в процессе параллельного изучения лингвистических и экстралингвистических аспектов иностранной речи, так как язык - это продукт развития общества, отражающий его традиции и духовные ценности [Хомский, 1972, с. 316]. Овладение социокультурной компетенцией ведет к достижению понимания новой для учащегося культуры. Оно предполагает последовательное прохождение пути от первичного ознакомления с бросающимися в глаза особенностями и глубинными отличиями иностранной культуры через их понимание к

осознанию их права на существование и к достижению основной цели обучения иностранным языкам, диктуемой ФГОС: к формированию поликультурной языковой личности, способной и желающей участвовать в межкультурной коммуникации.

1.3. Психолого-педагогические характеристики обучающихся на этапе основного общего образования

Работа в школе – серьезный и ответственный труд, и то, насколько успешной и продуктивной будет профессиональная деятельность учителя, зависит не только от его знаний в области преподаваемой дисциплины, но и от понимания психолого-педагогических особенностей учеников на каждом этапе обучения.

В процессе обучения детей среднего школьного возраста (11-16 лет) учитель сталкивается с некоторыми трудностями, обусловленными «кризисностью» этого периода у детей. Данный возраст характеризуется бурным развитием всех ведущих компонентов личности, а также физиологическими перестройками, обусловленными половым созреванием.

Первое, с чем приходится сталкиваться учителю - потеря интереса к изучению школьных предметов, которая ведет к снижению успеваемости и качества усвоения знаний. Если в детстве центральное место в жизни ребенка занимало общение с взрослыми, то теперь ведущим типом деятельности у него становится общение со сверстниками. В кругу друзей подросток усваивает нормы морали и поведения в различных жизненных ситуациях, происходит его социализация. Деятельность общения выходит на передний план. В школе наиболее значимые для подростка события происходят на перемене, а оценка учителя уже не так важна, как мнение, которое сложит о нем классный коллектив [Матюхина, 1984, с. 113-117]. Тем не менее, учебная деятельность остается преобладающей формой организации активности детей, однако теперь

ее роль и место в развитии подростка существенно меняются. В отличие от младшего школьного возраста, когда происходит знакомство с учебной деятельностью, средний школьный возраст – время, когда ребенок учится владеть формами самостоятельной работы. [Рубинштейн, 2015, с. 639]

В переходный период кардинальные изменения претерпевает мотивационная сфера ребенка. Деятельность учащихся средней школы обуславливается главным образом их формирующимся мировоззрением. Мотивы возникают на основе сознательно поставленной цели. Указания учителя больше не принимаются ребенком на веру, ему требуется четкое представление о том, зачем ему нужны теоретические знания по тому или иному предмету, и какую практическую пользу они принесут. Не находя ответа на эти вопросы, ребенок зачастую относится к требованиям учителя с недоверием и недоумением.

Во время переходного периода меняется также самоощущение, отношение подростка к себе. Это связано с появлением у него чувства взрослости, которое является центральным новообразованием на этом этапе развития. Подросток убежден, что может рассчитывать на те же права, которыми обладают взрослые, и требует от родителей и учителей отношения к себе как к равному. Однако ни социально, ни психологически ребенок еще не способен принять все обязанности и всю ответственность взрослого человека за себя и свои действия, и внутреннее чувство взрослости находит выражение, главным образом, в протесте, неподчинении взрослым.

Каким бы сложным и неоднозначным ни казался этап перехода от детства к юности, он отмечен множеством положительных факторов. В первую очередь, возрастает самостоятельность и критичность мышления подростка. К содержанию учебного материала, в отличие от младшего школьника, подросток предъявляет более высокие требования, обнаруживая широкие познавательные интересы [Немов, 2007, с. 231].

Особое внимание следует уделить также умственному развитию подростка, потому как именно в переходный период он учится управлять своим

вниманием, а восприятие информации обретает более целенаправленный, организованный и планомерный характер, улучшается продуктивность памяти. Ребенок начинает владеть высшими формами мыслительной деятельности – формальным, теоретическим, рефлексивным мышлением. Абстрактно – логическое мышление, недоступное школьникам на начальном этапе обучения, активно формируется у обучающегося на среднем этапе наряду с умением оперировать гипотезами [Мухина, 2000, с. 142-151].

Развитие мышления подростка происходит в неразрывной связи с изменением речи. В ней всё больше проявляется тенденция к правильным определениям, доказательным рассуждениям, логическим обоснованиям, речь становится более выразительной и образной [Зимняя, 1991, с. 34-35].

Принимая во внимание вышеперечисленные особенности среднего школьного возраста, главной задачей школьный учитель, в частности учитель иностранного языка, должен считать сохранение у учащихся интереса к изучаемому предмету. При подборе материала и организации учебной деятельности следует учитывать, что именно подростковый период является наиболее благоприятным для развития творческих способностей у детей, наибольший интерес и активность учащиеся проявляют при выполнении заданий, предполагающих самостоятельный поиск решений, выражение своего мнения, поиска причинно-следственных связей, обсуждение проблемных задач.

Выводы по главе 1

В условиях современного образования особое внимание на уроках иностранного языка уделяется формированию социокультурной компетенции. Одним из показателей её сформированности у обучающихся является правильное употребление национально-маркированных языковых единиц в речи в различных сферах межкультурного общения. Категория модальности является культурнообусловленным языковым явлением, категорией отношения, отражающей особенности менталитета языкового сообщества.

У обучающихся 7-9 классов, которые попадают в категорию «подростки», на данном этапе развития возрастает самостоятельность и критичность мышления. В этом возрасте особую важность для учащихся представляет возможность выразить своё мнение и отношение относительно вопросов, обсуждаемых на уроке. Следовательно, именно на данном этапе обучения наиболее целесообразным представляется формирование умения интегрировать в речь средства языковой актуализации эпистемической модальности у обучающихся.

2. Средства языковой актуализации эпистемической модальности в лингвистическом и дидактическом аспектах

2.1. Номенклатура и лингвокультурологический анализ категории эпистемической модальности в современном английском языке

2.1.1. Классификация и анализ частотности языковых средств актуализации эпистемической модальности в учебных текстах по английскому языку на материале УМК Spotlight 7-9

Как отмечалось в предыдущей главе, категория модальности в целом представляет собой этнокультурно обусловленное явление языка. Как обще мыслительная категория, модальность передает отношение говорящего к объективной действительности и находит различные формы языковой актуализации. В ней находит выражение мир субъективных чувств, переживаний, эмоций, оценок, волеизъявлений человека.

Работа с языковым материалом показала, что категория эпистемической модальности получает широкую репрезентацию в английском языке. Следовательно, уже на данном этапе исследования можно утверждать, что концепты англоязычного сообщества, находящие свою актуализацию в средствах выражения эпистемической модальности, имеют высокую культурную значимость. Последующим анализом примеров употребления этих средств в англоязычных текстах мы постараемся доказать данное утверждение.

Для классификации и анализа языковых средств актуализации эпистемической модальности, а также для иллюстрации примеров их функционирования в речи, нами был использован метод сплошной выборки из учебных текстов, подобранных авторами-составителями учебно-методического комплекса «Spotlight» для 7-9 классов. Корпус исследуемого материала составил 108 единиц (Приложение А). При подборе примеров учитывалось, что эпистемическая модальность, как правило, проявляется в повествовательных

предложениях, имеющих пропозитивное значение, т.е. описывающих некоторое положение вещей [Швец, 2007, с. 163]. Для вопросительных высказываний эпистемическая модальность, однако, тоже характерна. При этом следует брать во внимание, что употребление в вопросительных высказываниях модальных слов со значением проблемной достоверности свидетельствует о желании говорящего получить оценку достоверности сообщаемого от адресата, а функционирование в вопросительных высказываниях модальных слов со значением категорической достоверности может свидетельствовать об иной эпистемической установке говорящего [Швец, 2007, с. 175].

Следует ещё раз подчеркнуть, что точки зрения разных исследователей о составе средств выражения эпистемической модальности не совпадают. Рассмотрев отобранный нами корпус примеров, мы посчитали возможным выделить следующих классов маркеров эпистемической модальности на лексическом уровне:

1) Модальные глаголы, которые могут выражать эпистемическое значение, составили 35,19% от всех средств выражения эпистемической модальности в тексте, и считаются самым частотным классом:

- must
- can
- could
- might
- may
- would

Таблица 1 - Статистический анализ частоты использования модальных глаголов для экспликации эпистемической модальности

May	11	28,9%
Can	9	23,7%
Could	8	21%
Might	4	10,5%
Would	3	7,9%
Must	3	7,9%

Как видно из таблицы, наиболее употребляемыми в этой группе оказались глаголы *may* и *can*, наименьшую репрезентацию в тексте (в эпистемическом значении) получают глаголы *must* и *would*.

2) Наречия с модальной семантикой, которые составили 30,56% от общего количества маркеров:

- *really*
- *probably*
- *certainly*
- *perhaps*
- *Maybe*
- *Obviously*
- *indeed*
- *surely*
- *exactly*
- *actually*
- *of course*
- *truly*

Таблица 2 - Статистический анализ частоты использования наречий с модальной семантикой для экспликации эпистемической модальности

Probably	7	21,2%
Really	7	21,2%
Certainly	5	15%
Actually	3	9,1%
Perhaps	2	6,1%
Maybe	2	6,1%
Obviously	1	3,3%
Indeed	1	3,3%
Surely	1	3,3%
Exactly	1	3,3%
Of course	1	3,3%
Truly	1	3,3%

Ядро корпуса эпистемических наречий составляют наречия *probably* и *really*. Наименее частотными оказались наречия *obviously*, *indeed*, *surely*, *truly*, *of course*, *exactly*.

3) Глаголы с модальной семантикой, частотность употребления которых составила 5,56%:

- seem
- appear

Таблица 3 – Статистический анализ частоты использования глаголов с модальной семантикой для экспликации эпистемической модальности

Seem	5	83,3%
Appear	1	16,7%

Среди данных глаголов наиболее частотным оказался глагол *seem*.

Что касается актуализации эпистемической модальности на синтаксическом уровне, в подвергнутом анализу языковом материале выявлены следующие типы главной части сложноподчиненного предложения с эпистемическим модусом:

- такие, в которых субъект соответствует автору пропозиции и выражен личным местоимением первого лица единственного числа, а ключевым носителем эпистемического значения выступает ментальный предикат, выраженный глаголами *think, suppose, hope, believe* или именной частью составного именного сказуемого (прилагательным *sure*);

- главная часть, представленная безличной структурой с составным сказуемым с именной частью, выраженной прилагательным, которое выступает ключевым носителем эпистемической семантики, а именно значения достоверности (*true*);

- безличная конструкция с глаголами *seem, look like*.

- Предложение, в котором главная часть выражает модус общераспространённого знания, всеобщей уверенности в достоверности сообщаемого (при помощи структуры *we all know*).

- Предложение, в главной части которого фактивный статус пропозиции, заключенной в придаточном предложении, подчеркивается с помощью существительных *truth* и *doubt* (в контексте негации) *there is no doubt, the truth is*.

Таблица 4 - Статистический анализ выражения эпистемической оценки в главной части сложноподчиненного предложения

Субъект главной части сложноподчиненного предложения соответствует автору пропозиции, носитель эпистемического значения - ментальный предикат	13	61%
Безличная конструкция с модализированными глаголами	4	17,4%
Главная часть сложноподчиненного предложения, которая выражает модус общераспространённого знания, всеобщей уверенности в достоверности сообщаемого.	2	8,7%
Безличная структура с составным сказуемым с именной частью, выраженной прилагательным, которое выступает ключевым носителем эпистемической семантики	1	4,3%
Фактивность пропозиции подчеркивается в главной части с помощью существительных	3	13%

Общее количество примеров языковой объективации эпистемической модальности в эпистемическом модусе сложного предложения составило 21,3%

В отдельную группу хотелось бы вынести такое лексико-синтаксическое средство как парентеза, частотность которого относительно других средств составила 7,4%. Согласно определению кембриджского англо-английского словаря парентеза - это замечание, которое добавляется к предложению часто для того, чтобы привести объяснение или дополнительную информацию, отделяемое запятой, скобками или дефисом от основного предложения. Если в речи вы употребляете парентезу, то обособляете её интонацией и продолжаете произносить основную часть предложения (parenthesis - a remark that is added to a sentence, often to provide an explanation or extra information, that is separated from the main part of the sentence by commas, brackets, or dashes. If, while you are talking, you say something in parenthesis, you say it as something extra and then continue with the main part of the sentence) [Cambridge Dictionary].

В отобранном корпусе примеров, на наш взгляд, не стоит путать лексическое средство выражения эпистемической модальности с помощью наречия *of course* в предложении «*Of course I would be happy to help you.*», где наречие не обособляется запятой и не выделяется интонацией при произношении как нечто отдельное от основного предложения и такое лексико-синтаксического средства как парентеза: «*Who was the 'Queen of Crime'? Agatha Christie, of course, the world's best known mystery writer.*»

Другими примерами парентезы являются:

- in fact;
- in my opinion.

Таблица 5 - Статистический анализ выражения эпистемической оценки с помощью парентезы

Of course	5	65,5%
In fact	2	25%
In my opinion	1	12,5%

Таким образом, наибольшей частотностью в сфере языковой актуализации эпистемической модальности обладают такие лексические средства, как модальные глаголы и наречия с модальной семантикой. Экспликация эпистемической оценки в главной части сложного предложения составила 21,3 процента. Общие сведения о результатах статистической обработки данных по выражению эпистемической модальности на разных языковых уровнях представлены на рисунке:

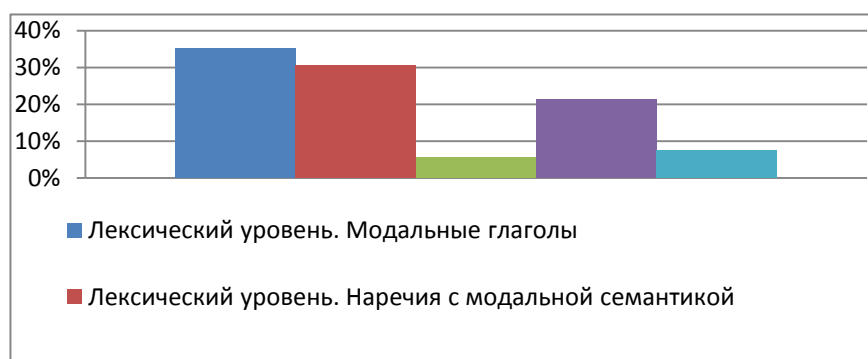


Рисунок 1- Результаты статистической обработки данных по выражению эпистемической модальности на разных языковых уровнях

2.1.2. Анализ частотности языковых средств выражения модальных значений по семантическому наполнению

Классифицируя средства выражения эпистемической модальности по семантическому инварианту, мы будем опираться на представления, изложенные в трудах В.З. Панфилова, который выделяет в составе эпистемической модальности три группы значений: значение простой, проблематической и категорической достоверности.

Эпистемическая модальность отражает соотношение трёх категорий: говорящего, пропозиции и реальности. Простая достоверность выражается имплицитно изъявительным наклонением глагола и представляет пропозицию «по умолчанию» как соответствующую действительности.

Проблематическая достоверность маркирует неуверенность говорящего/пишущего в соответствии содержания высказывания реальному положению дел, в то время как категорическая достоверность выражает уверенность субъекта речевой деятельности в достоверности сообщаемого.

Эпистемически наиболее сильными, согласно концепции Дж. Лайонза, являются высказывания с простой достоверностью, поскольку пропозиция представляется как объективно достоверная, не подвергающаяся сомнению и не нуждающаяся в модальных усилителях, а «само отсутствие показателя достоверности является значимым и свидетельствует о том, что говорящий представляет высказывание как полностью достоверное, как факт». Ввод в высказывание модального маркера как со значением проблематической, так и категорической достоверности приводит к снижению его эпистемической силы: «There is no epistemically stronger statement than a categorical assertion» (Нет эпистемически более сильного высказывания, чем категорическое утверждение) [Lyons, 1995, p. 809].

При рассмотрении средств выражения эпистемической модальности в этнокультурологическом аспекте наибольший интерес представляют значения категорической и проблематической достоверности. В настоящей работе будут

рассмотрены способы их экспликации, семантическое наполнение, включающее оттенки различной степени сомнения или уверенности, а также количественное соотношение средств их выражения.

К средствам выражения *категорической достоверности* из отобранного корпуса примеров относятся:

1) Наречия с семантикой уверенности, основанием которой выступает внешние явления: естественная природа вещей (of course): ***Of course** I would be happy to help you*; либо доступные непосредственному наблюдению проявления ситуации, которые невозможно игнорировать и которые выступают достаточным основанием для оценки пропозиции как достоверной (obviously): ***Obviously**, we buy things because we need them*".

2) Наречия, выражающие внутреннюю уверенность говорящего, отсутствие сомнений в достоверности передаваемой информации (surely, certainly): *"Hogmanay is **surely** the most exciting celebration of the year"*; *"The 16-year-old **certainly** loves speed and already has a career which many people could be jealous of"*.

3) Наречия, выступающие как эмфатический компонент с целью акцентирования достоверности высказывания (really, actually, truly, indeed, exactly): *"I have a new pet dog. He's **really** cute but sometimes a little naughty"*; *"So the residents of the ISS **actually** spend 2 hours a day working out on exercise bikes and rowing machines"*; *"It's **truly** relaxing experience, as nothing presses against the skin."*; *"–What a nice day. –Umm... **indeed** it is.; "Well, that's **exactly** how the astronauts work on the giant International Space Station."*.

4) Модус общераспространённого знания, всеобщей уверенности в достоверности сообщаемого, выраженный в главной части сложноподчиненного предложения с помощью структуры *we all know*: *"Now, **we all know** that the oil industry causes pollution."*;

5) Прилагательное – носитель значения достоверности (true), являющееся частью составного именного сказуемого в главной части сложноподчиненного

предложения: “*It is **true** that we have already got some robots which can perform a single task such as vacuuming the carpets or mowing the lawn.*”

б) Существительные *truth*, *fact* и *doubt* (в контексте негации) подчеркивающие фактивный статус пропозиции (при этом *truth* и *doubt* заключены в главной части сложноподчиненного предложения, а *fact* является частью вводной структуры): “***There’s no doubt** that giant squid exists, but exactly how big they can grow to still remains a mystery.*”; “*The **truth** is, no they haven’t – at least not all the time.*”, “*In **fact**, most of us don’t even think about how we travel; plane or train, it doesn’t matter.*”

7) Ментальный предикат, выражающий отсутствие сомнений говорящего в достоверности пропозиции, выраженный именной частью составного именного сказуемого (прилагательным *sure*): “*Bad luck, Mat. I’m **sure** you’ll be fine soon.*”

8) Модальный глагол *must*, обладающий большой эпистемической силой и оформляющий граничащее с уверенностью предположение: “*This **must** be one of the worst natural disasters in recent history.*”

К средствам выражения проблематической достоверности считаем возможным отнести:

1. Наречия с семантикой возможности, в равной степени допускающей иной вариант развития ситуации: *maybe*, *perhaps*: “***Maybe** you and your friends like the same video games.*”, “***Perhaps** the best way to spend a cold winter night in Ireland is to sit in front of the fire and enjoy the company the storyteller.*”

2. Наречие со значением вероятности, в основе которой лежит анализ фактов объективной действительности с оценкой одного из возможных сценариев как более вероятного в существующих условиях *probably*: “*And you **probably** send e-mails instead of letters, don’t you?*”

3. Глагол *hope*, отражающий чувства говорящего и его отношение к передаваемой информации: “*How are you? I **hope** you are well.*”

4. Глаголы ментальной деятельности *think*, *believe*, *suppose*: “*I **think** I’ve twisted my ankle. It really hurts!*”, “*However, I **believe** that animals should live in an*

as natural environment as possible.”, “*Yes, I **suppose** you should look good on your wedding day.*”

5. Глаголы *seem, appear, look like* с семантическим компонентом «производить определённое впечатление, выглядеть определённым образом»: “*Many of these sayings are still used today and **seem** to be accurate in predicting some weather events.*”; “*Esteban is determined to succeed and it **looks like** he is going the right way about it!*”, “*Eventually, they **appear** to touch, but we all know they don’t really.*”.

6. Модальные глаголы *could, might, can, may*, придающие высказыванию форму «мягкого», вежливого, осторожного предположения, указывая на возможность существования предлагаемого сценария в ряду иных равновероятных вариантов: “*Language **may** be another obstacle as robots have to be able to understand figurative speech.*”, “*If so, then this **could** mean that animals are capable of predicting natural disasters.*”, “*They **can** carry nasty diseases, so don’t let them live in your house.*”, “*You **might** also be surprised to know that we wash, bleach and colour this paper pulp using chemicals that harm the environment.*”

7. Вводная конструкция *in my opinion*, соотносящая высказывание с ментальной сферой автора: “***In my opinion**, teenagers are completely hooked on technology and I believe this has a positive effect on their lives.*”

8. Наречие *really* в отрицании служит для снижения категоричности высказывания и выражает «вежливое сомнение»: “*Furthermore, there are a lot of good documentaries about animals so zoos are **not really** necessary for education.*”

Оно же в вопросительном предложении служит для передачи сомнения или удивления автора: “- There are burglars around here.- **Really?**”

Сопоставив общее количество случаев употребления средств выражения категорической и проблематической достоверности, мы получили следующий результат:

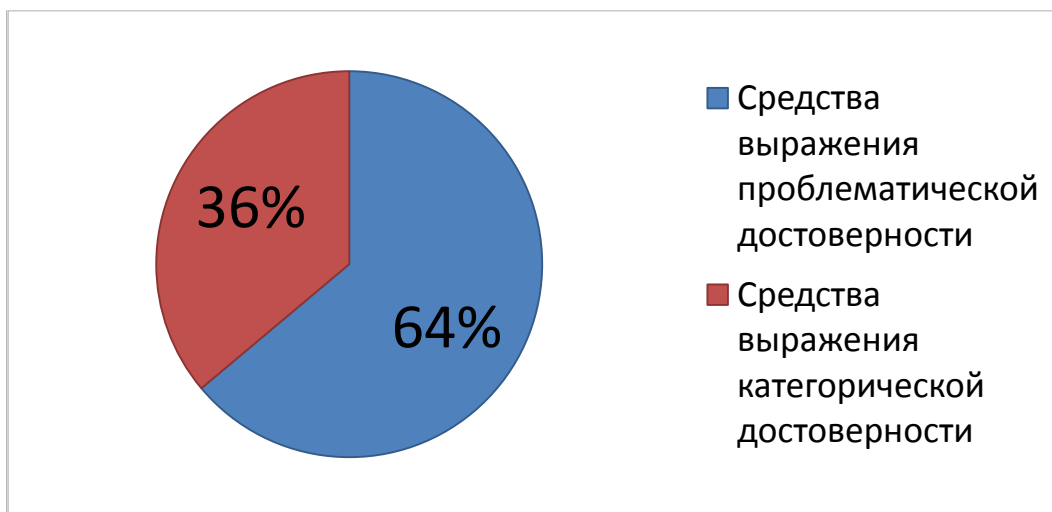


Рисунок 2 - Соотношение частоты использования средств выражения категорической и проблематической достоверности

2.2. Этнокультурная специфика категории модальности в английском языке

Для того чтобы понять, в чем состоит этнокультурная специфичность категории модальности в английском языке, сперва стоит выяснить, в каких этнокультурных концептах проявляются особенности менталитета и языковой картины мира англоязычного сообщества. Прежде всего, хотелось бы уточнить, что под англоязычным культурным сообществом в настоящей работе будут рассматриваться жители Великобритании, поскольку в современных российских школах преподается именно британский вариант английского языка.

Значительная часть национальных особенностей жителей Великобритании, несомненно, обусловлена системой воспитания. Как известно, англичане в воспитании детей придерживаются принципа «не балуй!». Дети с ранних лет привыкают спать в холодных спальнях, расценивать наказания как норму жизни, видеться с родителями строго по расписанию. Всё это ведет к воспитанию у них той самой английской сдержанности, желанию скрывать эмоции [Лаврентьева, 2016, с 1014].

Еще она одна из важных составляющих английской природы - недосказанность, которую принято обозначать английским словом *understatement*. Французский писатель Андре Моруа отмечал, что если англичанин говорит вам, что у него небольшой домик в деревне, приехав к нему в гости, вы можете обнаружить дворец из трехсот комнат [Моруа, 2017, с. 345].

На формирования мировоззрения жителей Великобритании также оказало развитие научной мысли, в частности, труды Джона Локка, в которых он обосновал необходимость, как для развития науки, так и конструктивного общения проводить четкое различие между знанием и мнением, а также необходимость быть осмотрительными и осторожными в своих суждениях, не навязывая собственное мнение другому [Вежбицка, 2001, с. 35].

Эти идеи Дж. Локка имели основополагающее значение для развития англоязычной культуры мышления и общения, и, как следствие, для развития английского языка. Именно на основе предложенных им идей в английском менталитете сформировался принцип толерантности относительно иных взглядов и мнений, правило не навязывать свое мнение другому, тем самым не вторгаясь в его личное ментальное пространство, стремление избегать ассертивности, категоричности высказываний, что в целом позволяет характеризовать английский язык как язык компромиссов, язык, обладающий богатым ресурсом средств, позволяющих избегать конфликтов в общении. [Козлова, 2016, с 90]

Рационализм, антропоцентризм, консерватизм, прагматизм, индивидуализм, сдержанность – все эти черты являются характерными для английской ментальности. Именно они способствовали развитию таких языковых средств, которые необходимы для достижения компромисса, для ухода от прямых ответов, для развития недосказанности, широко используемых в языке. Одним из таких средств и является языковая актуализация эпистемической модальности, обладающая широкой палитрой и высокой частотностью языковых средств выражения.

По мнению исследователей, epistemic commitment, то есть особое внимание, уделяемое эпистемической оценке в английском языке, отличает его от других языков, и умению использовать эти средства в англоязычном общении должно уделяться много места и времени, поскольку от правильного использования этих средств во многом зависит успех адаптации к новой культуре [Holmes, 1982, p. 27].

2.3. Методические рекомендации по обучению говорению в 7-9 классах на примере УМК «Spotlight»

Поскольку мы выяснили, в чем именно состоит этнокультурная обусловленность категории модальности в целом и её специфичность в английском языке в частности, можно утверждать, что умение применять средства выражения эпистемической модальности адекватно коммуникативной ситуации является необходимой составляющей социокультурной компетенции, без сформированности которой не может состояться диалог культур. Модальность является языковой категорией, в которой находят отражение экстралингвистические концепты англоязычного сообщества. Осознание этих концептов, а также формирование умения эксплицировать их в речи ведет к формированию у учащихся социокультурной компетенции и, как следствие, к формированию поликультурной языковой личности, способной и желающей участвовать в межкультурной коммуникации, что является основной целью обучения иностранному языку, согласно ФГОС.

Для того чтобы учащиеся умели правильно интегрировать в речь средства актуализации эпистемической модальности, прежде всего, необходимо учить их формировать субъективную оценку достоверности идей, высказываемых ими на уроке. На наш взгляд, формирование этого умения может быть осуществлено с помощью применения технологии развития критического мышления.

Под критическим мышлением обычно понимается процесс оценки достоверности, точности или ценности чего-либо. Человек, способный мыслить критически, не станет расценивать свои высказывания и суждения как абсолютно и единственно верные, он будет принимать во внимание точку зрения других [Заир-Бек, Муштавинская, 2003, с. 97].

Чаще всего обучающиеся стремятся к однозначности определений, классификаций и взглядов на поставленную проблему, а отсутствие однозначно верного мнения или решения вопроса вызывает у них смятение. Критическое же мышление направлено на развитие гибкости ума, готовности учащегося воспринимать идеи других и понимания того факта, что отсутствие единственно верного ответа на вопрос или решения проблемы является хорошей возможностью глубже проникнуть в сущность вещей [Старцева, 2015, с. 105].

Технология развития критического мышления была разработана в конце XX века в США. Ее авторами являются Ч. Темпл, К. Мередит, Д. Стил, которые предложили развивать критическое мышление в процессе работы с текстом и письмом. Занятие, включающее применение этой технологии, авторы предлагают проводить в три этапа:

- Этап вызова (evocation), на котором с помощью различных приемов пробуждается мотивация учащихся к изучаемой теме, а также производится актуализация уже имеющихся у них знаний;
- Осмысление содержания (Realization of meaning) – этап, который предполагает непосредственное ознакомление с текстом и активную работу учащихся над его содержанием;
- Этап рефлексии (Reflection), на котором учащиеся побуждаются к формированию личной позиции по положениям, изложенным в тексте и её изложению в письменном или устном виде [Мередит, Темпл, Стил, 1997, с. 32].

Разработка и внедрение комплекса упражнений, направленных на развитие умения применять средства языковой актуализации эпистемической

модальности в речи, были произведены с опорой на основные принципы технологии развития критического мышления и с использованием её приемов.

Перед началом занятий для определения уровня понимания учащимися значений средств выражения субъективной оценки достоверности пропозиции автором, учащимся был предложен тест (Приложение Б).

Анализ результатов теста показал, как учащиеся ориентировались в значениях средств выражения эпистемической модальности. Максимальное количество баллов за тест – 10 (0,5 балла за выбор правильного варианта ответа, 0,5 – за правильное выделение в предложении средства актуализации эпистемической модальности). Статистический анализ результатов теста представлен в приложении В.

Количество учащихся, успешно справившихся с заданием, составило 4 человека, что составляет 18% от общего количества учащихся в классе. Количество набравших от 4 до 7 баллов составило 7 человек (32%). 11 человек (50% от общего количества учащихся), на наш взгляд, не справились с заданием, набрав в общей сложности менее 4 баллов.

Первая разработка представляет собой комплекс упражнений, который был внедрен в процесс обучения во время прохождения практики в сентябре 2017 года в 7в классе школы №141 города Красноярск. Он был направлен на формирование монологического умения по теме “A city mouse or a country mouse?” учебно-методического комплекса «Spotlight 7». Его целью являлся выход в монологическую речь по заявленной теме, для реализации цели был выбран индуктивный путь (от освоения отдельных структур к порождению цельного высказывания).

1. На этапе вызова (Evocation) для установки темы урока и стимулирования мотивации учащихся, а также для формирования навыка вероятностного прогнозирования, на проектор была выведена картинка (рисунок 3).



Рисунок 3 - Наглядная опора для развития навыка прогнозирования

Перед учащимся была поставлена задача:

- Look at the picture. What will we talk about?

После того, как прозвучало несколько предположений, для актуализации имеющихся знаний по теме пространство доски было разделено на две колонки: City life и Country life. Учащиеся должны были говорить известные им ассоциации, вызываемые этими понятиями, на английском языке. При выполнении этого задания учащимися была выявлена необходимость пополнения знания лексического материала по заданной теме.

2. Второй этап технологии формирования критического мышления называется осмысление содержания (Realization of meaning). Поскольку в данном случае не был использован текст-эталон, на данном этапе было проведено ознакомление с лексическим материалом и работа учащихся над его содержанием. Для объяснения нового вокабуляра была использована презентация, на которой появлялись картинки-опоры, подсказывающие смысл презентуемой лексической единицы. Когда учащиеся догадывались о том, какое понятие было представлено (на русском языке), учителем выводилось это же понятие на английском, и вслед за учителем учащиеся хором тренировали произношение данного понятия, что являлось имитацией, необходимым этапом

на пути усвоения лексических единиц. Таким образом, учащимся было передано значение следующих слов, описывающих жизнь в городе: *lead unhealthy lifestyle, heavy traffic, constant noise and pollution, convenient public transport, shops, cinemas and theatres, crowded streets, high cost of living, low rate of unemployment*. И жизнь в деревне: *high quality lifestyle, fresh air, feeling isolated, peace and quiet, friendly, helpful people, beautiful landscapes, high rate of unemployment*.

Первым упражнением на закрепление пройденных слов было упражнение на дифференциацию, в котором учащиеся, работая в парах, должны были распределить изученные слова по двум колонкам: *city life* и *country life*.

Для более глубокого проникновения в суть значения новых слов, учащимся было дано задание, которое, на наш взгляд, также способствовало развитию критического мышления: поработать индивидуально и подумать, какие из изученных понятий, относящихся к городской и деревенской жизни, являются положительными, а какие отрицательными.

Прежде чем учащиеся начали обсуждать выполненное упражнение в парах, их внимание было обращено на доску, где были записаны следующие структуры: *I think, that... I'm sure, that...*, которые должны были послужить опорой для порождаемых ими высказываний. Учащимся была объяснена разница между словами *to think* и *to be sure*, и то, когда стоит употреблять каждое из них. Учащиеся обсуждали выполненное задание, начиная свои ответы с более подходящей, по их мнению, структуры. Таким образом, они тренировали навык самостоятельно оценивать степень достоверности своего высказывания, который является необходимым компонентом критического мышления, а также учились применять средства актуализации эпистемической модальности в речи.

Для тренировки пройденной лексики было предложено упражнение на сочетаемость:

Match 1-12 with a-l

1. Lead	a. isolated
---------	-------------

2. Friendly and helpful	b. lifestyle
3. Heavy	c. landscapes
4. Convenient	d. Of living
5. crowded	e. unemployment
6. Constant	f. traffic
7. high cost	g. public transport
8 Fresh	h. streets
9 Feeling	i. Unhealthy lifestyle
10. Beautiful	j. air
11. High rate of	k. people
12. High quality	l. noise & pollution

3. Следующим этапом следовала рефлексия, или формирование личной позиции учащихся для порождения собственного высказывания. Для этого учащимся был задан вопрос: *Do you prefer city or country life? Why?* После того, как учащиеся попытались сформулировать ответ на данный вопрос, на доске в две колонки были записаны средства выражения эпистемической модальности: слева – проблематической достоверности (*I think, I believe, maybe, probably*); справа – категорической (*I'm sure, I know, of course, certainly*). Ребятам был задан вопрос, в чем отличие правой колонки от левой, и дано пояснение: когда мы уверены или точно знаем что то, о чем мы говорим – правда, мы используем слова справа. Когда же мы, наоборот, сомневаемся – лучше использовать слова из левой колонки.

Далее учащимся были выданы предложения, которые могли стать аргументами в их ответах. В предложениях содержались варианты средств выражения категорической и проблематической достоверности:

- 1) I think/ I'm sure that city life is better.
- 2) I know/I believe that people who live in the country are friendly.
- 3) Of course/maybe there is low rate of unemployment in the country.
- 4) Feeling isolated is probably/certainly too bad for me.
- 5) Of course/maybe people in the city lead unhealthy lifestyle.
- 6) Country life is boring. Certainly/probably because there are no theatres or cinemas.
- 7) I would really/probably like to live in the country, as I enjoy fresh air and beautiful landscapes

Ребятам было дано 5 минут на работу над упражнением. Их задачей было подумать над утверждениями и оценить то, насколько они уверены в их правдивости, выбрав одно из подчеркнутых средств. Было оговорено, что в этом упражнении нет верных или неверных вариантов, важно лишь мнение, оценка самих учащихся. После индивидуальной работы ребята в парах зачитывали предложения, сравнивая варианты друг друга. Данное упражнение также способствовало развитию критического мышления, поскольку учащиеся учились формировать собственную оценку пропозиции, развивая более осмысленное обращение с информацией.

В качестве выхода в речь ребятам было предложено составить ответ из 5 предложений на вопрос: *What is better – city or country life?* Учащимся было дано время на то, чтобы сделать пометки, после чего ребята в группах из 4 человек делились своими ответами.

Формирование умения давать оценку достоверности высказываниям – долгий процесс, занимающий не одно занятие. Средства выражения эпистемической модальности должны быть, на наш взгляд, интегрированы в каждый урок английского языка. Учащихся необходимо побуждать к формированию и языковой экспликации субъективной оценки высказываемых ими утверждений, что мы и пытались делать на протяжении всей практики. По окончании занятий, учащимся был повторно предложен тест, подобный тому, который они решали перед началом наших с ними уроков (приложение 4):

Результаты второго теста относительно первого значительно улучшились. Статистический анализ контрольного теста представлен в приложении Д.

Таким образом, сравнив результаты первого и второго тестов, можно подвести итог: количество успешно справившихся с заданием возросло с 18% до 31%. Количество учащихся, показавших средний результат, оказалось на 14% выше. Число учащихся, не справившихся с заданием, снизилось с 50% до 23%.

Из результатов повторного теста можно сделать вывод, что в результате работы с данным классом уровень их осознанности относительно выбора

средств языковой актуализации эпистемической модальности и, как следствие, уровень сформированности у них социокультурной компетенции был повышен.

Комплекс упражнений для 8 класса не внедрялся на практике, однако мы считаем его применение для формирования социокультурной компетенции при обучении говорению возможным.

Целью данного комплекса упражнений является выход в диалогическую речь. Основой высказывания был выбран текст из раздела 5b учебно-методического комплекса «Spotlight 8», посвященный глобальным проблемам.

1. Мотивация, прогнозирование, актуализация имеющихся знаний. Учитель показывает учащимся картинки, иллюстрирующие некоторые из глобальных проблем, описанных в тексте:



Рисунок 4 – Наглядная опора для развития навыка прогнозирования



Рисунок 5 - Наглядная опора для развития навыка прогнозирования

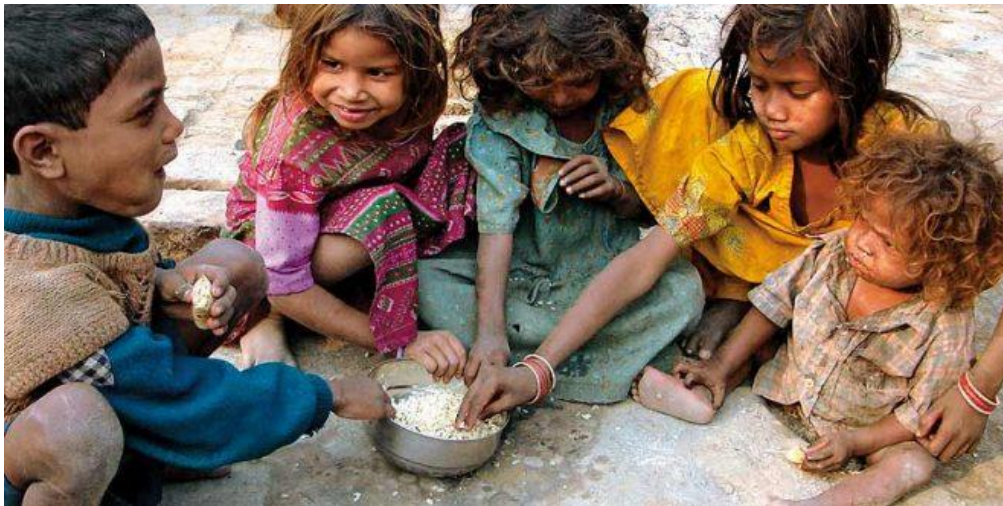


Рисунок 6 - Наглядная опора для развития навыка прогнозирования

Учащимся задается вопрос – что они видят на картинках и предлагается догадаться, о чем будет идти речь в тексте. Предполагаемая учениками тема записывается на доске, но учитель не озвучивает, верный ли вариант они назвали. Это прием отсроченной догадки, который широко применяется при развитии критического мышления.

2. Перед началом работы с текстом (приложение Е) на предтекстовом этапе происходит снятие лингвистических и фонетических трудностей: *ice cap, crop, tool, habitat, to hunt, prison*. Для этого учитель раздает ученикам карточки с дефинициями данных слов в левой колонке и переводами слов, расположенными в случайном порядке справа:

Read the definitions. Match the words in bold with their translations:

1. Ice cap is a thick layer of ice that permanently covers an area of land	А) Инструмент
2. Crop - the total amount collected of a plant such as a grain, fruit, or vegetable grown in large amounts	В) Охотиться
3. Tool - a piece of equipment that you use with your hands to make or repair something	С) Айсберг
4. Habitat – the area in which an animal or plant usually lives	Д) Тюрьма
5. To hunt - to chase and try to catch and kill an animal or bird for food, sport, or profit	Е) Урожай
6. Prison - a building where criminals are kept as a punishment	Ф) Естественная среда обитания

Учащиеся работают в парах, сначала читают дефиниции, после этого ищут перевод выделенных слов.

3. На текстовом этапе учащиеся читают текст, соотнося абзацы, описывающие различные глобальные проблемы с пятью картинками в учебнике. Таким образом, они догадываются о значении ключевых лексических единиц (*endangered species, famine, poverty, global warming, child labour*). О значении тех глобальных проблем, которые не описаны в тексте, учащиеся также догадываются по картинкам.

4. После прочтения текста в качестве одного из приемов развития критического мышления учащиеся возвращаются к предложенной ими теме текста, записанной на доске и проверяют, верной ли была их догадка.

5. Для проверки понимания содержания текста учитель проверяет, верно ли учащиеся соотнесли картинки с абзацами, а также задает вопросы – How can we save the electricity and energy? What do you personally do for that?

- How can governments support poor families?

- What can governments do to help endangered species?

6. Далее учащиеся хором вслед за учителем тренируют произношение названий глобальных проблем. Затем им предлагается поработать индивидуально и выбрать три самые важные проблемы на их взгляд и привести аргументы. Это упражнение способствует формированию личной позиции по заданной теме и умения аргументированно её отстаивать, способствуя развитию критического мышления и соответствуя этапу рефлексии технологии развития критического мышления. Учащимся предлагаются карточки-опоры с фразами для выражения мнения, содержащие различные средства выражения эпистемической модальности: (*... seem to be the most important problems, because.../ ... are surely the biggest problems.../ I think, that ..., because.../ I'm sure, that...because... / Maybe the most important problems*

are..., as....). Учащие обсуждают свой выбор в парах, и приводят аргументы. Их задача - договориться с соседом и вместе выделить одну самую важную на их общий взгляд проблему. Таким образом, ребята учатся брать во внимание чужое мнение, не считая свою позицию единственно верной, что является важным навыком критически мыслящего человека.

7. Далее внимание учащихся обращается на фразы для диалога, представленные в учебнике:

Interacting	Keeping a conversation going
<ul style="list-style-type: none"> • ... you know what I mean? • Did you know that ...? • It is, isn't it? • It's true, and what's more, ... • So, what can we ...? • Exactly. 	<ul style="list-style-type: none"> • Really? (I didn't know that.) • Goodness me! That's terrible! • No, I suppose it isn't. • It's shocking! • I think you're probably right. • True. • I agree.

Рисунок 7 – Словесная опора для выхода в диалогическую речь

Учитель читает фразы с правильной интонацией, учащиеся хором повторяют за учителем, тренируя произношение.

8. Учащиеся слушают диалог-образец. При первом прослушивании их задача – понять общую идею разговора и сказать – что обсуждают друзья. При втором прослушивании они должны продемонстрировать более глубокое понимание и сказать, какие возможные решения проблемы упоминаются в диалоге.

9. После второго прослушивания учащиеся в парах отчитывают диалог, подчеркивая в нем фразы из таблицы:

A: I saw a documentary on TV last night, and it really opened my eyes about poverty in the developing world.

B: Really?

A: Yes. It's shocking. For example, did you know that half the people in the world live on less than \$2 a day? That's nearly 3 billion people!

B: Really? I didn't know that.

A: It's true and what's more, 30,000 children die every day around the world because of lack of food and medicine and a permanent home.

B: Goodness me! That's terrible!

A: It is, isn't it?

B: So what can we do to help?

A: Well, I think the problem happens because people don't get a good education.

B: Yes, I think you're probably right.

A: And if people don't get a good education then they can't find jobs.

B: True. And if they aren't able to find jobs, then they can't earn any money.

A: Exactly. I think the government should set up better schools.

B: I agree. They could also have a system which trains people for jobs.

A: Yes, both solutions would certainly help the situation.

Рисунок 8 – Диалог-основа для выхода в диалогическую речь

10. Для выхода в речь учащимся предлагается представить, что они увидели документальный фильм о самой важной, по их мнению, глобальной проблеме. Учащиеся используют диалог-образец, информацию из текста и фразы из таблицы в качестве опоры для составления собственного диалога.

Комплекс упражнений для 9 класса.

Для разработки комплекса упражнений при обучении говорению в 9 классе был выбран текст из раздела 4а учебно-методического комплекса “Spotlight 9”, посвященный развитию технологий.

1. Для развития навыка антиципации и актуализации имеющихся знаний по теме учащимся дается задача: «You will see a short video. Watch it and say what it is about» и предлагается к просмотру минутное видео (https://www.youtube.com/watch?v=rU_kTnO8gRY), на котором изображены роботы, которые возможно появятся в недалеком будущем. Когда учащиеся ответят, что ролик про роботов, в центр доски помещается слово *ROBOTS*, и учащимся предлагается составить ассоциограмму к данному понятию, что является одним из приемов развития критического мышления. Вопрос звучит

так: “What will robots of the future be able to do?” Ребята по очереди высказывают свои предположения.

Возможный вариант ассоциограммы:

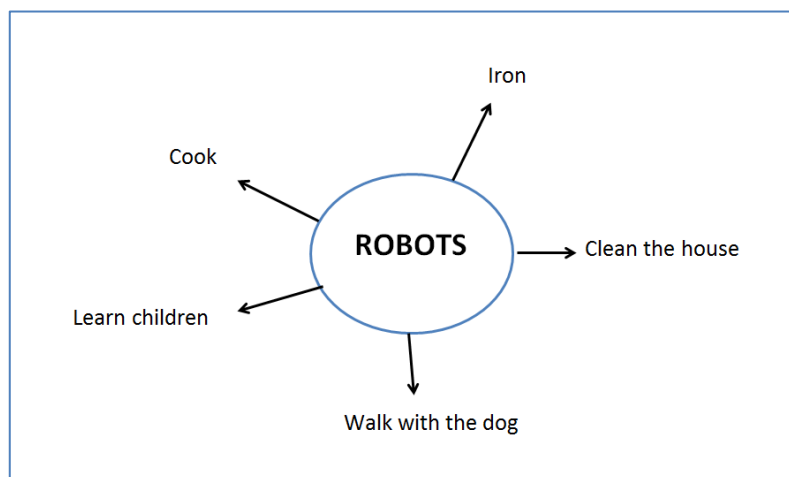


Рисунок 9 – Возможный вариант ассоциограммы, составляемой на предтекстовом этапе работы

2. Для снятия лингвистических трудностей ребятам предлагаются вслед за учителем хором отчитать слова из текста и изучить их перевод:

Nuclear – ядерный
Artificial – искусственный
Figurative – образный
Overcome – преодолевать
Household – домашний
Cater – обслуживать
Perform – выполнять
Obstacle - препятствие

3. На этапе работы с текстом ребята читают текст (приложения Ж, И), по ходу чтения заполняя пропуски. После прочтения для работы с языковым материалом, представленным в тексте, учащиеся выполняют следующие упражнения:

5 Fill in: *built, overcome, divided, become, perform, cater, exist.*

- 1 One day, robots in our homes will a reality.
- 2 Today, we have robots that are able to one task only.
- 3 Scientists have not yet the problem of how to make a robot think.
- 4 Experts are as to when we will all have robot assistants.
- 5 It would be great to have a robot to for all our needs.
- 6 Honda a robot called ASIMO that can climb stairs .
- 7 Robots that can think like humans do not yet.

Рисунок 10 – Упражнение, направленное на работу с языковым материалом текста

6 Match the words from the text to make phrases, then use them in sentences of your own to talk about the text.

1 nuclear	a brain
2 figurative	b robots
3 household	c a problem
4 artificial	d power
5 emotional	e speech
6 overcome	f responses

Рисунок 11- Упражнение, направленное на работу с языковым материалом текста

Для проверки понимания текста учитель предлагает задание на true/false:

Are these statements true (T) or false (F)?

1. The household robots are now a reality.
2. We have already got some robots that can perform a single task like vacuuming the carpets or mowing the lawn.
3. Scientists know how to give robots the ability to think.
4. A possible solution could be to study the human brain and create an artificial brain for robots.
5. Scientists have already overcome such problem as language, so now robots can understand figurative speech.

6. All experts think that robots may become a reality in 5 years.

Далее учитель снова обращает внимание учащихся на созданную ранее ассоциограмму, для развития критического мышления она дополняется и корректируется.

После работы с текстом учащиеся читают законы создания роботов Исаака Азимова, представленными на рисунке 12:

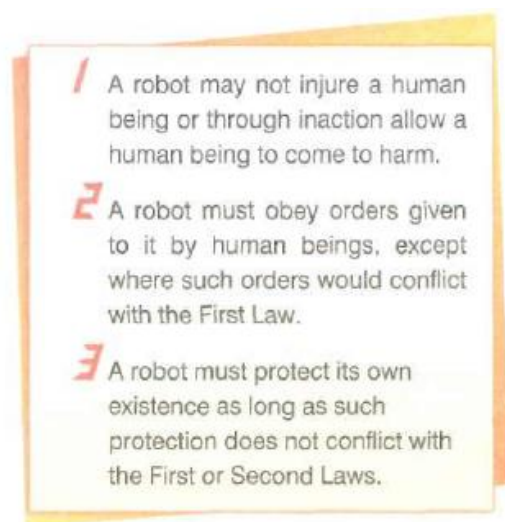


Рисунок 12 – Текст-основа для выявления основной проблемы текста на послетекстовом этапе работы

Их задача – сформулировать проблему, которая может возникнуть при эксплуатации роботов и выявить спорный момент самой идеи создания и повсеместной эксплуатации роботов. Выслушав предложения учащихся, учитель пишет на доске тему дискуссии: «Robots of the future: advantages and possible dangers».

Следующим шагом предлагается разделить учащихся на 2 команды: те, кто выступает в пользу широкого внедрения роботов и искусственного интеллекта в жизнь людей и те, кто против.

Выход в речь на основе текста осуществляется в форме дискуссии, что является одним из приемов развития критического мышления, так как предоставляет возможность учащимся высказать свою точку зрения, свое понимание обсуждаемого вопроса.

Командам дается несколько минут на подготовку аргументов в поддержку своей точки зрения. В это время учитель записывает на доске различные опоры для оформления аргументов с включением в них средств выражения оценки проблематической и категорической достоверности высказывания:

Obviously	Maybe
Surely	Probably
Certainly	Perhaps
Of course	We believe, that...
In fact ...	It could be ...
We all know that...	It seems, that...
There is no doubt, that ...	I think, that...

Перед началом дискуссии учащиеся знакомятся с данными средствами, и учитель предлагает командам самостоятельно сформулировать критерии, по которым будут оцениваться их аргументы. Во-первых, будет оцениваться содержательность аргумента. Во-вторых, грамотность его оформления. В-третьих, отдельно будет оцениваться включение приведенных выражений в высказывания. По итогу проведения дискуссии выявляется команда победителей.

Выводы по главе 2

В проведенном нами исследовании средств выражения эпистемической модальности в учебных текстах показало, что эпистемическая модальность в английском языке получает широкую репрезентацию. Также, сопоставляя частотность средств выражения модальных значений, мы выяснили, что средства выражения проблематической достоверности преобладают над средствами выражения категорической достоверности, что доказывает отражение культурных концептов в данной категории.

Вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что средства выражения модальности вносят значительный вклад в формирование национального стиля коммуникации и, как следствие в формирование социокультурной компетенции, а потому овладение этими средствами в процессе изучения иностранного языка является одним из условий успешного межкультурного общения.

На основании сделанных нами выводов были разработаны комплексы упражнений, направленные на выполнение следующих задач:

- формирование социокультурной компетенции, поскольку предложенные упражнения побуждают учащихся к формированию и выражению личной оценки с поощрением использования средств выражения эпистемической модальности. Таким образом, учащиеся принимают специфику образа мышления англоязычного сообщества, повышая уровень готовности к диалогу культур;
- развитие критического мышления, поскольку предложенные варианты работы с лексическим материалом и текстами предполагают осознанное и вдумчивое осмысление материала, развивают умение выражать и аргументировать личную позицию учащихся, а также способность выслушивать и принимать позицию оппонента.

Заключение

В настоящей выпускной квалификационной работе было изучено одно из наиболее культурно обусловленных языковых явлений – категория эпистемической модальности. Данная категория рассматривалась как одна из составляющих категории модальности в целом, а именно как один из её субъективных компонентов. Категория эпистемической модальности была изучена как материал для формирования социокультурной компетенции в процессе обучения говорению с точки зрения семиотики и синтаксической структуры английского языка.

В ходе исследования были рассмотрены теоретические аспекты формирования социокультурной компетенции при обучении говорению в 7-9 классах, то есть на этапе основного общего образования; осуществлен теоретический анализ понятий: иноязычная коммуникативная компетенция, социокультурная компетенция. Были рассмотрены методические средства и приемы развития социокультурной компетенции у обучающихся 7-9 классов с применением средств актуализации эпистемической модальности.

В ходе исследовательской работы с целью раскрытия потенциала средств выражения эпистемической модальности как эффективной основы для формирования у обучающихся социокультурной компетенции была проведена номенклатура этих средств, их классификация по принадлежности к разным языковым уровням и по семантическому наполнению.

Была рассмотрена этнокультурная обусловленность категории модальности и доказана специфика категории эпистемической модальности в английском языке. В результате статистического анализа частотности средств языковой актуализации эпистемической модальности было установлено, что эпистемическая модальность в целом получает широкую репрезентацию в тексте; средства выражения значения проблематической достоверности при этом преобладают над средствами выражения категорической достоверности, что подтверждает факт отражения специфических особенностей менталитета

англоязычного сообщество через данную категорию, а именно присущие ему ключевые характеристики: рационализм, вежливое отношение к мнению оппонента, консерватизм, прагматизм, свобода личности, индивидуализм, сдержанность, попытка избегать ассертивности высказываний.

Всё это позволяет утверждать, что обучение владению средствами выражения эпистемической модальности на уроке иностранного языка является необходимым этапом при развитии у обучающихся социокультурной компетенции, поскольку не зная, как применять эти средства в соответствии с коммуникативной задачей, учащиеся не могут считаться готовыми к диалогу культур.

На основании проведенных исследований и сделанных выводов были разработаны комплексы упражнений для обучающихся 7-9 классов, которые способствуют формированию социокультурной компетенции путем развития умения критически подходить к собственным высказываниям, навыка формулировать и выражать субъективную оценку достоверности высказывания. Комплекс упражнений, направленный на формирование социокультурной компетенции в 7 классе был внедрен в процесс обучения во время прохождения практики в 7В классе школы №141 г. Красноярска и показал свою эффективность.

Библиографический список

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам): М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Аристотель. Аналитики первая и вторая: СПб.: Государственное издательство политической литературы, 1952. 489 с.
3. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов: Изд. 2-е, перераб. и доп. М.: УРСС, 2004. 571 с.
4. Ахунзянова Р.Р. Эпистемическая модальность и средства её выражения в английском и татарском языках: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20. Казань, 2013. 23 с.
5. Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы // Иностранные языки в школе. М.: Просвещение, 2002. 398 с.
6. Большой энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1993. 1632 с.
7. Вежбицка А. Сопоставление культур через посредство лексики и прагматики: монография / пер. с англ. и предисловие А.Д. Шмелева. М., 2001. 272 с.
8. Виноградов В.В. О категории модальности и модальных словах в русском языке // Исследования по русской грамматике. М.: Наука, 1975. С. 53-87.
9. Гаспаров Б. М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. М.: Новое литературное обозрение, 1996. 352 с.
10. Добричев С.А., Козлова Л.А., Пшенкина Т.Г. Этнокультурный потенциал языковых единиц различных уровней. Барнаул: АлтГПА, 2013. 243 с.
11. Есперсен О. Философия грамматики М.: КомКнига, 2006. 408 с.
12. Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке: изд. 2-е дораб. М.: 2013. 223 с.
13. Зеленщиков А.В. Пропозиция и модальность. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. 216 с.

14. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: учеб. пособие для вузов. М.: Просвещение, 1991. 160 с.
15. Козлова Л.А. Модальная оформленность высказывания как один из маркеров национального стиля коммуникации // Филология и Человек. 2016 №6. С. 88-99
16. Лаврентьева А. П. Особенности английского быта как отражение национального характера англичан // Молодой ученый. 2016. №28. С. 1013-1017.
17. Матюхина П. В. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для вузов. М.: Просвещение, 1984. 287 с.
18. Мередит К. С., Стил Дж. Л., Темпл Ч. Критическое мышление: углубленная методика. М.: ИОО, 1997. 55с.
19. Мильруд Р.П. Методика преподавания английского языка: учеб. пособие для вузов. М.: Дрофа, 2007. 256 с.
20. Моруа А. История Англии: М.: КоЛибри, 2017, 608 с.
21. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М.: Глосса-пресс, 2000. 254 с.
22. Немов Р.С. Психология: учеб. пособие для студентов выш. пед. учеб. заведений. М.: Просвещение, 2007. 576 с.
23. Панфилов, В.З. Категория модальности и её роль в конструировании структуры предложения и суждения // Вопросы языкознания. 1977. №4. С. 37-48.
24. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2015. 705 с.
25. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Проспект, 1996. 263 с.
26. Серебренников Б.А. Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка. М.: Наука, 1970. 602 с.
27. Старцева Л.В. Приемы обучения критическому мышлению на уроках английского языка // Актуальные проблемы германистики и методики преподавания иностранных языков. 2015. №8. С 103-110.

28. Сысоев П.В. Языковое поликультурное образование: теория и практика: Монография. М.: Глосса-пресс, 2008. 389 с.
29. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования // Приказ Минобрнауки России от 17 мая 2012 года № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (с изменениями и дополнениями от 23 декабря 2014 года, 31 декабря 2015 года, 29 июня 2017 года) [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/70188902/#friends> (дата обращения 17.05.2018).
30. Хабекирова З.С., Куек Ф.А., Хатхе А.А., Асланова М.А. Введение в когнитивную лингвистику: методические указания. учеб. электрон. изд. Майкоп, 2016. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dx.doi.org/10.18411/2016-03-002>. doi 10.18411/2016-03-002 (дата обращения 01.06.2018).
31. Хомский Н. Язык и мышление. М.: изд-во Моск. ун-та, 1972. 541 с.
32. Швец В. М. Субъективная (эпистемическая) модальность и ее выражение в детской речи // Семантические категории детской речи. СПб.: Нестор-история, 2007. С. 161–180.
33. Шуман Е.В. Возможности и перспективы межкультурной коммуникации на немецком языке в школе, 2006. [Электронный ресурс]. URL: www.my-luni.ru/journal/clauses/101/ (дата обращения 20.12.2017).
34. Boye K. Epistemic Meaning: A Crosslinguistic and Functional-Cognitive Study. Berlin: Walter de Gruyter, 2013. 374 p.
35. Bybee J. The Evolution of Grammar: Tense, Aspect, and Modality in the Languages of the World. Chicago, London: The University of Chicago Press, 1994. 415 p.
36. Cambridge Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru> (дата обращения: 10.05.2018).

37. De Haan F. Strong Modality and Negation in Russian // Using Corpora to Explore Linguistic Variation. Netherlands: John Benjamins Publishing Company, 2002. P. 91-110.
38. Holmes J. Expressing Doubt and Certainty in English // RELC Journal. 1982. № 13. p 25-33.
39. Hymes D. On Communicative Competence. New York: Harmondsworth: Penguin, 1972. 476 p.
40. Kranich S. Explicitness of Epistemic Modal Marking: Recent Changes in British and American English // Modality in English. 2015. №4. p 69-76.
41. Longman Grammar of Spoken and Written English. Harlow: Pearson Education Ltd, 2004. 1205 p.
42. Lyons J. Linguistic Semantics: An Introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. 381 p.
43. Oxford Advanced Learner's Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <http://www.oxfordlearnersdictionaries.com> (Дата обращения: 4.05.2018).
44. Palmer F.R. Mood and Modality. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 236 p.
45. Ziegeler D. On the generic argument for the modality of *will* / D. Ziegeler // English Modality: Core, Periphery and Evidentiality / Ed. by Marín-Arrese, Juana I. / Carretero, Marta / Arús Hita, Jorge / van der Auwera, Johan. Berlin / Boston: De Gryunter, 2013. P. 221-250.

Приложение А

Номенклатура средств языковой актуализации эпистемической модальности,
представленных в УМК «SPOTLIGHT»

Spotlight 7

1. - There are burglars around here.
- **Really?**
- Yes, you *should* tell your parents.
2. – They *should probably* install an alarm, too
3. I **think** you're right.
4. Who was the 'Queen of Crime'? Agatha Christie, *of course*, the world's best known mystery writer.
5. It's a very old knife. It *must* be Arne Saknussemm's.
6. *Perhaps* the best way to spend a cold winter night in Ireland is to sit in front of the fire and enjoy the company the storyteller.
7. – Well, well, well. You don't see that every day, do you?
- No, **certainly** don't.
8. Esteban is determined to succeed and it *looks like* he is going the right way about it!
9. The 16-year-old **certainly** loves speed and already has a career which many people **could be** jealous of.
10. - Board games! They're a bit boring, aren't they?
- He doesn't *seem to think* so.
11. It *seems* that the turtle was crawling on the balcony of their tenth floor apartment when it fell off onto my car.
12. **Of course**, boys don't usually find these magazines very interesting!
13. Some parents *might* be shocked to find out that their son or daughter *could* be sleeping on a gold mine.
14. It *seems* fair to say that as new technology increases so does the value of kids' bedrooms!

15. There **can't** be many people around the world who haven't heard of LEGO.
16. This is *certainly* one of the most spectacular sights at Legoland California.
17. You *probably* know how to swim, but some people don't.
18. You *may* know him from his roles in 'The Aviator' and 'Cold Mountain'.
19. He's most *certainly* funnier than your average guy!
20. Your grandparents *may* remember the old silent Charlie Chaplin comedy films.
21. In addition, a good zoo **can** be very educational as it teaches us how animals behave and how they act in their habitat.
22. Zoos cannot recreate an animal's natural habitat and animals **can** be very unhappy in cages.
23. Furthermore, there are a lot of good documentaries about animals so zoos are **not really** necessary for education.
24. However, **I believe** that animals should live in an as natural environment as possible.
25. **Obviously**, we buy things because we need them.
26. **Maybe** you and your friends like the same video games.
27. People like to gossip. Most of the time it's harmless, but it **can** also be hurtful.
28. You **can't** always have it your way. Learn to co-operate.
29. I **think** I've twisted my ankle. It really hurts!
30. Your ankle **might** be broken, you know.
31. Bad luck, Mat. I'm **sure** you'll be fine soon.
32. **It seems** that you are exhausted. Here are a few things you can try in order to feel better.

Spotlight 8

33. The new girl in your class *seems* very interesting.
34. – Have we met before?
– I don't **think** so.
35. – What a nice day.
– Umm... **indeed** it is.

36. I have a new pet dog. He's **really** cute but sometimes a little naughty.
37. Acceptable small talk topics are family, films, television, sport, studies, food and **of course**, the weather.
38. *Anyway*, I'm **really** glad your sister is visiting London.
39. It is said that charity begins at home, and people in the UK **seem** to have put these words on practice.
40. You **may** not know that it takes about three tons of wood chips to get one ton of paper pulp.
41. You **might** also be surprised to know that we wash, bleach and colour this paper pulp using chemicals that harm the environment.
42. Now, **we all know** that the oil industry causes pollution.
43. As your body matures, you **may** think that it draws attention to you, and you **may** feel uncomfortable. 46
44. You **may** also compare yourself to your friends to see if you are 'normal'.
45. Media images from TV **may** also affect your self-esteem. They **may** put pressure on you to go on extreme diets.
46. This **can** make you believe that something is wrong with you if you don't look this way.
47. Although you **may** think that your classmates notice every single pimple on your face, this is not the case.
48. The **truth** is, no they haven't – at least not all the time.
49. Wow! She **must** be really busy then.
50. Yes, I **suppose** you should look good on your wedding day.
51. Her husband-to-be looks **really** great at the moment.
52. **Of course** I would be happy to help you.
53. **Probably** the best known traditional costume in the UK is the Scottish kilt.
54. This **must** be one of the worst natural disasters in recent history.
55. It's **true**, and what's more, 30 000 children die every day because of lack of food.
56. I **think** a problem happens because people don't get a good education.

57. I **think** the government should set up better schools.
- 58.If so, then this **could** mean that animals are capable of predicting natural disasters.
59. Animals **may** know more than we think.
- 60.They **could** be trying to tell you something!
- 61.Many of these sayings are still used today and **seem** to be accurate in predicting some weather events.
- 62.Another solution **would** be to encourage people to participate in car sharing programs.
- 63.**In fact**, most of us don't even think about how we travel; plane or train, it doesn't matter.
64. I really **think** that Generation M should take time to relax and reflect.

Spotlight 9

- 65.Whenever there is a party, most girls get **really** excited about it so you can imagine how much fuss it made about a sweet sixteen party.
- 66.Many girls spend most of their senior year of junior high school planning their parties – what theme to have, where to celebrate it and, **of course**, what to wear!
- 67.Hogmanay is **surely** the most exciting celebration of the year. (p 18)
- 68.Hogmanay is **certainly** a great celebration. (p 18)
- 69.Young people **seem** to get all excited about Fool's Day. (p 20)
- 70.You **would** think that they **would** get bored after a while, but no. (p20)
- 71.Well, that's **exactly** how the astronauts work on the giant International Space Station.
- 72.‘Cool!’ you **might** say. Well...**maybe**.
- 73.First of all, you **can** forget about having a nice hot shower in the morning.
- 74.So the residents of the ISS **actually** spend 2 hours a day working out on exercise bikes and rowing machines.
- 75.It's **truly** relaxing experience, as nothing presses against the skin.
- 76.You **probably** have millions of these at home, but they're far too small to see.
- 77.They **can** carry nasty diseases, so don't let them live in your house.

78. Cockroaches **can** live for up to a week without their heads!
79. Hi. How are you? I **hope** you are well.
80. I **really** like her a lot and we often go out to the cinema or for a coffee together.
81. So what can we do to help protect the habitats around our towns and cities?
- Well, quite a lot, **actually**.
82. It's **actually** quite easy to do!
83. **I'm sure** you've all heard of our famous Loch Ness Monster, with its humped back, long tail and snake-like head.
84. But you **probably** didn't know that people have been reporting sightings of this strange monster since the 6th century!
85. There's **no doubt** that giant squid exists, but exactly how big they can grow to still remains a mystery.
86. As you **probably** already know, a strange-looking big hairy creature called Bigfoot has been part of American folklore for years.
87. Investigators say there's no way that its footprints, at around 40 cm long, **could** be human prints.
88. Some scientists believe that Bigfoot **could** be a species of extinct ape. 43
89. I **think** someone got out of the wrong side of the bed this morning!
90. It **could** mean that you are afraid of letting someone down.
91. Eventually, they **appear** to touch, but **we all know** they don't really.
92. It is **true** that we have already got some robots which can perform a single task such as vacuuming the carpets or mowing the lawn.
93. **Perhaps** it is much more difficult in practice than in theory to build such a robot.
94. Language **may** be another obstacle as robots have to be able to understand figurative speech.
95. It **could** be a virus that's causing your problem.
96. And you **probably** send e-mails instead of letters, don't you?
97. **In my opinion**, teenagers are completely hooked on technology and I **believe** this has a positive effect on their lives.

98. There's **no doubt** about it, electronic and electric goods make our lives much easier, but unfortunately there's a price to pay for that!

99. So how do visitors to Willard Wigan's exhibitions view his work? Through a microscope, **of course!**

100. **In fact**, many people want to keep his work on the walls of their buildings as it adds value to the property because it is considered by many people to be a valuable work of art

Приложение Б

Тест на определение уровня понимания значений средств выражения субъективной оценки достоверности пропозиции автором

Epistemic modality in English

Read the sentences and choose the best option. Then underline the words which helped you make your choice.

1) **The teacher seemed to believe every story that the students told her.**

- a) *говорящий уверен в достоверности высказывания*
- б) *высказывание основано на впечатлении, оценке говорящего*

2) **Of course you should be careful in crowded places.**

- a) *говорящий уверен в достоверности высказывания*
- б) *высказывание основано на впечатлении, оценке говорящего*

3) **Jane is, probably, the prettiest girl in class.**

- a) *говорящий уверен в достоверности высказывания*
- б) *высказывание основано на впечатлении, оценке говорящего*

4) **Maybe he was stupid – or maybe he was just lazy.**

- a) *говорящий уверен в достоверности высказывания*
- б) *высказывание основано на впечатлении, оценке говорящего*

5) **He surely has to install the alarm system.**

- a) *говорящий уверен в достоверности высказывания*
- б) *высказывание основано на впечатлении, оценке говорящего*

6) **He didn't seem to worry about anything.**

- a) *говорящий уверен в достоверности высказывания*
- б) *высказывание основано на впечатлении, оценке говорящего*

7) **We all know he's a good boy, who always does what he's told.**

- a) *говорящий уверен в достоверности высказывания*
- б) *высказывание основано на впечатлении, оценке говорящего*

8) **That might have been Joe's car. I hardly saw it.**

- a) *говорящий уверен в достоверности высказывания*
- б) *высказывание основано на впечатлении, оценке говорящего*

9) **I hope Jack will be back before midnight.**

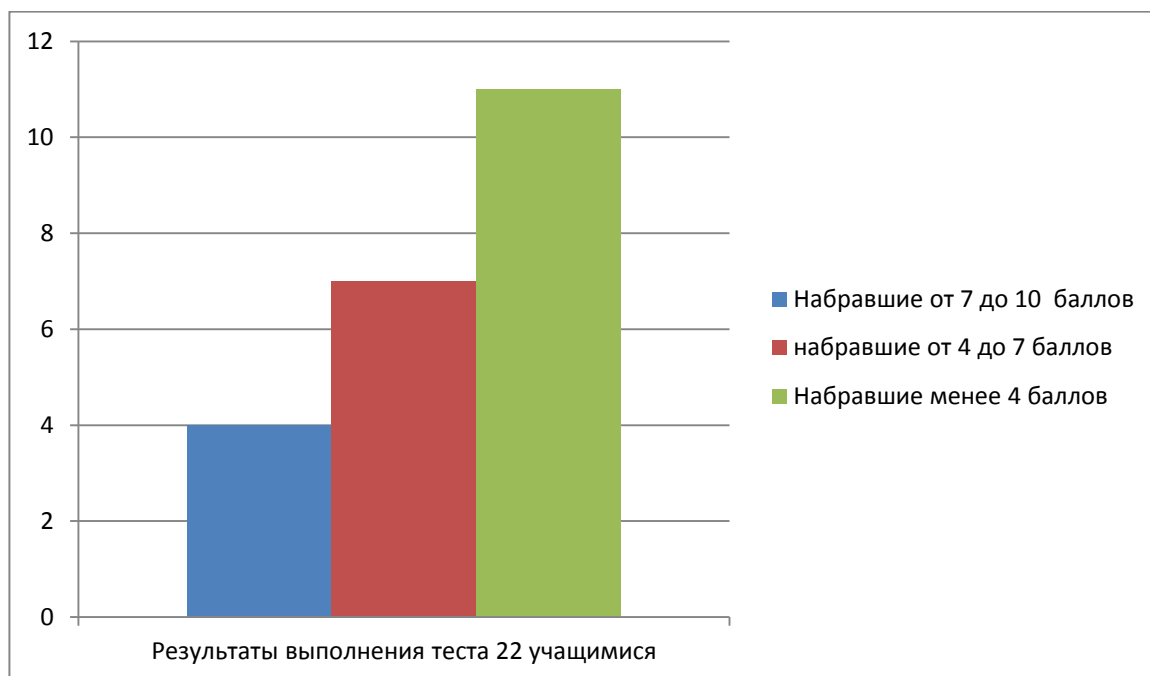
- a) *говорящий выражает твердую уверенность*
- б) *говорящий не вполне уверен в том, о чём говорит*

10) **Carrying a lot of cash is really dangerous.**

- a) *говорящий выражает твердую уверенность*
- б) *говорящий не вполне уверен в том, о чём говорит*

Приложение В

Статистический анализ результатов теста на определение уровня понимания значений средств выражения субъективной оценки достоверности пропозиции автором



Приложение Г

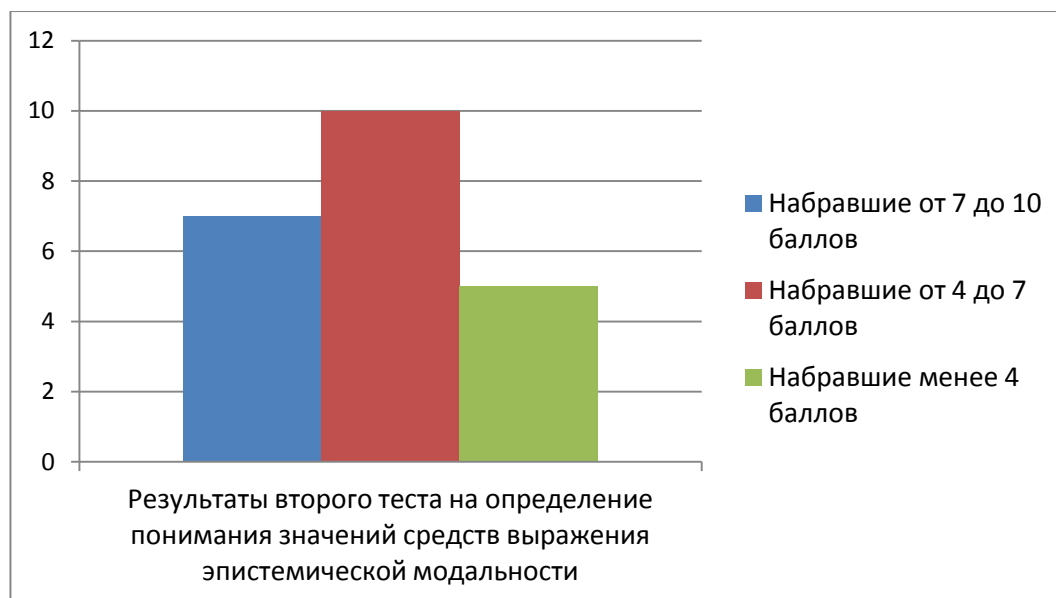
Тест на определение уровня сформированности понимания значений средств выражения субъективной оценки достоверности пропозиции автором у учащихся после внедрения разработанного комплекса упражнений

Read the sentences and choose the best option. Then underline the words which helped you make your choice.

- 1) **Your parents should probably install an alarm system.**
 - a) *говорящий уверен в достоверности высказывания*
 - б) *высказывание основано на впечатлении, оценке говорящего*
- 2) **Of course walking alone at late hours is dangerous.**
 - a) *говорящий уверен в достоверности высказывания*
 - б) *высказывание основано на впечатлении, оценке говорящего*
- 3) **He seems to be the most intelligent boy at school.**
 - a) *говорящий уверен в достоверности высказывания*
 - б) *высказывание основано на впечатлении, оценке говорящего*
- 4) **Maybe your grandparents remember the old silent Charlie Chaplin comedy films.**
 - a) *говорящий уверен в достоверности высказывания*
 - б) *высказывание основано на предположении, оценке говорящего*
- 5) **Reading is surely one of the greatest pleasures of life.**
 - a) *говорящий уверен в достоверности высказывания*
 - б) *высказывание основано на впечатлении, оценке говорящего*
- 6) **You don't seem to worry much about your marks at school, do you?**
 - a) *говорящий уверен в достоверности высказывания*
 - б) *высказывание основано на впечатлении, оценке говорящего*
- 7) **Novels are certainly my favorite books.**
 - a) *говорящий уверен в достоверности высказывания*
 - б) *высказывание основано на впечатлении, оценке говорящего*
- 8) **The father may come home soon.**
 - a) *говорящий уверен в достоверности высказывания*
 - б) *высказывание основано на впечатлении, оценке говорящего*
- 9) **I think that feeling isolated in the country makes many people move in cities.**
 - a) *говорящий выражает твердую уверенность*
 - б) *говорящий не вполне уверен в том, о чём говорит*
- 10) **People who live in the country are really friendly.**
 - a) *говорящий выражает твердую уверенность*
 - б) *говорящий не вполне уверен в том, о чём говорит*

Приложение Д




Статистический анализ результатов теста на определение уровня сформированности понимания значений средств выражения субъективной оценки достоверности пропозиции автором у учащихся после внедрения разработанного комплекса упражнений

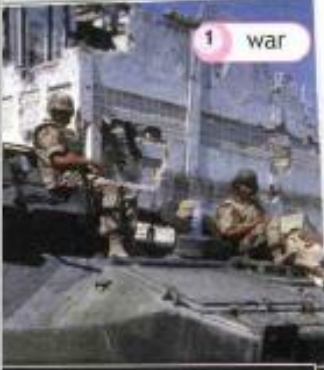


Приложение Е


Учебный текст-основа для выхода в диалогическую речь, представленный в УМК «SPOTLIGHT 8»

5b
Listening & Speaking









1 war



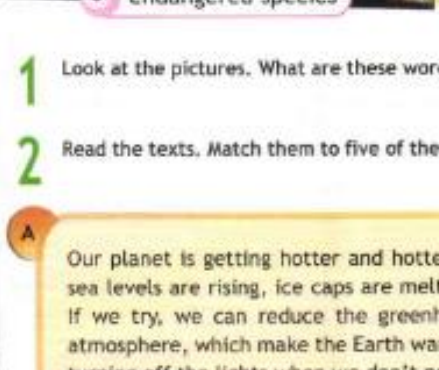
2 poverty



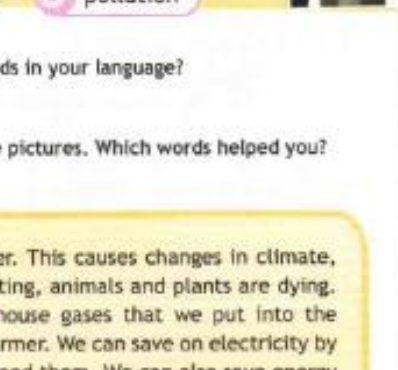
3 famine



4 global warming



5 endangered species



6 pollution

1 Look at the pictures. What are these words in your language?

2 Read the texts. Match them to five of the pictures. Which words helped you?

A Our planet is getting hotter and hotter. This causes changes in climate, sea levels are rising, ice caps are melting, animals and plants are dying. If we try, we can reduce the greenhouse gases that we put into the atmosphere, which make the Earth warmer. We can save on electricity by turning off the lights when we don't need them. We can also save energy by taking the bus, riding a bike or walking. Every little bit helps.

B In some countries there are just too many people to feed. It hardly rains so crops can't grow and animals die. Countries should help by sending food, tools and other things to help these people have better lives.

C In some families, everybody has to work or there won't be enough food to eat. Governments should support these families. They should also set up schools so children get an education that will help them find jobs when they are older.

D Animals' habitats are being destroyed. Also, lots of people hunt even when they are not allowed to. Governments should protect areas where animals live and hunters should be sent to prison.

Listening

3 Listen and match the speakers to the statements. Which global issue is each talking about?

- A The speaker thinks countries should stop fighting against each other.
- B The speaker thinks there should be a free house building programme.
- C The speaker thinks people are killing all the creatures on the planet.
- D The speaker thinks we can easily prevent many people from getting ill.
- E The speaker thinks young children shouldn't have to work.
- F The speaker thinks the planet is getting too hot.

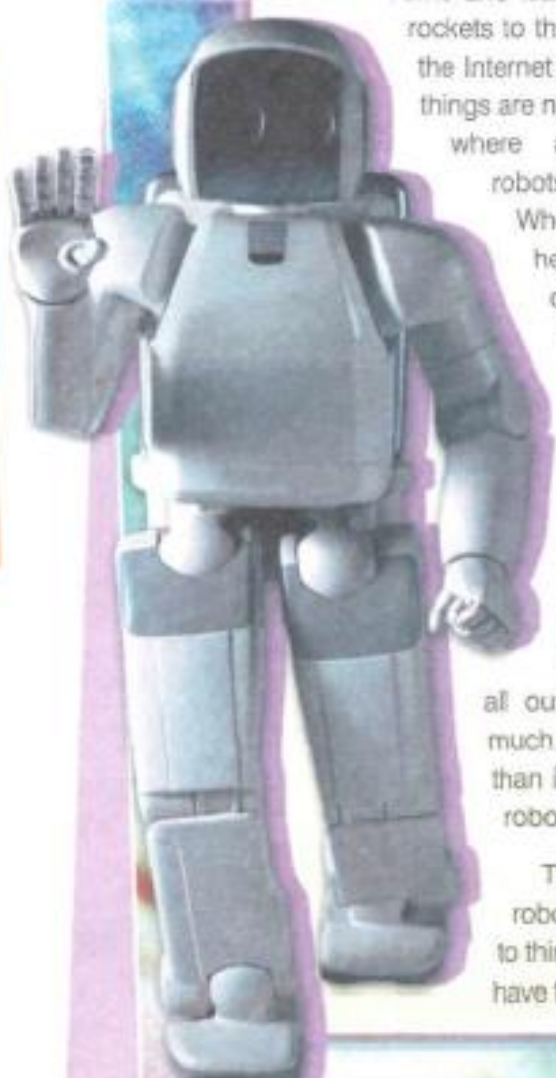
Speaker	1	2	3	4	5	6
Statement						

Приложение Ж

Учебный текст-основа для выхода в диалогическую речь, представленный в УМК «SPOTLIGHT 9»

vocabulary

Where are the **ROBOTS**?



Science fiction writers, including Jules Verne and Isaac Asimov, wrote about rockets to the moon, nuclear power, the Internet and robots. All of these things are now a reality: **1)** So where are these household robots we were promised? Where are our robot helpers to do the ironing, cook dinner, walk the dog, clean the house and so on?


It is true that we have already got some robots **2)** but what about the human-like companions we were promised that can walk, talk and cater for all our needs? Perhaps it is much more difficult in practice than in theory to build such a robot.

The truth is that for such a robot to exist it must be able to think **3)** They don't have the knowledge to give a

y
an
ra
en
ipt
ict
h
do
in
ie
t do

Приложение И

Учебный текст-основа для выхода в диалогическую речь, представленный в УМК «SPOTLIGHT 9»



robot intelligence or the power of reasoning. Worse still, it seems that they may never work it out. Researchers say that the best way to overcome this problem is to study the human brain 4)

Nevertheless, scientists have already overcome other problems such as mobility. For example, Honda's ASIMO robot can walk, run and climb stairs without any problems. Also, robots can now look more human thanks to roboticist David Hanson's invention of a skin covering called Frubber 5) Language may be another obstacle as robots have to be able to understand figurative speech such as idioms, 6)

All in all, experts are divided as to when robot assistants may become a reality. Some say five years, others say fifty. Who knows – soon household robots may be as common as home computers.

A and try and create an artificial brain that copies its functions
B and scientists simply don't know how to give robots this ability
C as well as gestures and emotional responses
D that is of course, except for the robots.
E which has been used on robots such as Repliee Q2.
F which can perform a single task such as vacuuming the carpets or mowing the lawn,
G but robots do not have this ability.