

Владимир
25 октября 2013



Vladimir
October 25, 2013

Ministry of Education and Science of the Russian Federation
Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs

Research and Educational Centre
for Linguistics, Educational Innovations
and Cross-Cultural Communication «Dialog»

INNOVATIVE APPROACH
TO TRAINING SPECIALISTS
IN THE AGE OF EDUCATIONAL
GLOBALIZATION

Proceedings of the 3rd International Scientific Conference

October 25, 2013

Vladimir



Vladimir 2013

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

Научно-образовательный центр
в области лингвистики, образовательных инноваций
и межкультурной коммуникации «Dialog»

**ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ
К ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТА
В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ**

Материалы III Международной научной конференции

25 октября 2013 года

г. Владимир



Владимир 2013

УДК 378.1
ББК 74.58
И66

Редакционная коллегия

О. Н. Стракатова (*ответственный редактор*),
Е. П. Марычева, Н. А. Камайданова, Г. Н. Замараева,
Т. Г. Скребнева, Т. Н. Федуленкова,
Л. В. Сулова (*секретарь*)

Печатается по решению редакционно-издательского совета ВлГУ

Сборник содержит материалы III Международной научной конференции «Инновационные подходы к подготовке специалиста в условиях глобализации образовательных процессов», проведенной кафедрой иностранных языков профессиональной коммуникации и Научно-образовательным центром в области лингвистики, образовательных инноваций и межкультурной коммуникации «Dialog» Владимирского государственного университета 25 октября 2013 года.

Издание адресовано преподавателям высших учебных заведений, специалистам сферы неформального образования, аспирантам, студентам вузов, а также читателю, интересующемуся инновационными процессами в образовании.

УДК 378.1
ББК 74.58

ISBN 978-5-9984-0425-2

© Коллектив авторов, 2013
© ВлГУ, 2013

СОДЕРЖАНИЕ / TABLE OF CONTENTS

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ / PLENARY SESSION

<i>Homburg Reinhard. Метафоры – сила слова / Kraft der Worte. Metapher in der Sprache der Planer</i>	9
<i>Нефедова Л.А. Книжные фразеологизмы немецкого языка: презентация в словаре и употребление / Phraseological units of the German language, pertaining to the distinctive vocabulary of the educated class, in language system and usage</i>	18
<i>Подстрахова А.В. Иностраный язык в программах научной подготовки магистров и аспирантов: образовательный и воспитательный аспекты / Foreign Language Teaching/Learning as a Component of Research Programmes for Graduate and Postgraduate Students: Education and Personality Development</i>	23
<i>Федуленкова Т.Н. Деловая фразеология и терминология в коммуникативной компетенции / Business Phraseology and Terminology in Communicative Competence</i>	27
<i>Яшина Н.К., Беспалова Е.С. Подход к переводу с позиции лингвистики текста / Approach to Translation with Position of Text Linguistics</i>	31

СЕКЦИЯ 1. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ В СТРАНАХ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА И ИХ ВЛИЯНИЕ НА УРОВЕНЬ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ. ВОПРОСЫ ТОЖДЕСТВЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТАХ РАЗНЫХ СТРАН / INNOVATIVE EDUCATIONAL PROCESSES IN BOLOGNA COUNTRIES AND THEIR IMPACT ON TRAINING LEVEL. IDENTITY OF EDUCATION CONTENT AT THE UNIVERSITIES OF DIFFERENT COUNTRIES

<i>Graham Welling, Kelsey Maher. Inequality in American Education: The Impact of Location</i>	34
<i>Блинова Г.А. Использование инновационных технологий в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов (специальность «Изобразительное искусство») / Using of Innovative Technologies in Teaching Foreign Languages the Students of the Faculty of Arts</i>	41
<i>Бобылева Г.А. Интегрированный подход в подготовке учителя иностранных языков в контексте модернизации образования / Integration Approach to Teaching Foreign Languages Teachers in the Context of Educational Modernization</i>	43
<i>Ломакина И.С. Роль образовательной политики ЕС в подготовке специалистов, ориентированных на рынок труда: реализация компетентностного подхода / The Role of the EU Education Policy in the Market Oriented Specialists Training: Competence Approach</i>	46

СЕКЦИЯ 2. ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ МИССИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ МИРЕ. РОЛЬ ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА ПРЕДМЕТОВ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ / PEDAGOGIC MISSION OF HIGHER EDUCATION IN MULTICULTURAL ENVIRONMENT. HUMANITIES IN THE DEVELOPMENT OF INDIVIDUAL PROFESSIONAL STRENGTHS

<i>Ермолаева Л.Д. Оценка качества информационных ресурсов по иностранному языку / Quality Assessment of Information Resources in Foreign Language</i>	53
<i>Жиркова О.П. Цели поликультурного образования и воспитания / The Aims of Polycultural Education: Aims of Developing</i>	55

<i>Константинова О.М.</i> Антинаркотическое воспитание учащейся молодежи (опыт США и России) / <i>The Drug-abuse Education of the Learning Youth (the American and Russian Experience)</i>	58
<i>Малькина А.П.</i> К вопросу об иноязычной подготовке бакалавров инженерных специальностей в условиях модернизации высшего профессионального образования / <i>About the Problem of Foreign-language Preparation of Bachelors of Technical Specialties in the Condition of Higher Education Modernization</i>	64
<i>Новикова М.Р., Зверева Е.Б.</i> Опыт использования метода деловой игры на занятиях по русскому языку и культуре речи при обучении студентов гуманитарного профиля (журналистов, юристов) / <i>The Use of Business Games in Teaching Russian and Culture of Speech to Students in Humanities (Journalists and Lawyers)</i>	68
<i>Селиверстова О.А.</i> Языковая политика университета в контексте модернизации образования: анализ нормативно-правовой базы. / <i>The Role of University Language Policy in Modernization of Education: legal grounds</i>	73
<i>Стракатова О.Н.</i> Роль предметов гуманитарного цикла в техническом вузе / <i>The Role of Liberal Arts in Technical Universities</i>	78

СЕКЦИЯ 3. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ: НОВЫЕ КОНЦЕПТЫ ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ / THEORETICAL AND LINGUISTIC ASPECTS OF TEACHING PROFESSIONAL COMMUNICATION: NEW CONCEPTS OF LINGUISTIC CONSCIOUSNESS

<i>Акимова Н.Н.</i> Методические указания или новое платье для короля? / <i>Methodical Instructions or a New Dress for a King?</i>	80
<i>Александров К.В.</i> Электронный учебник как средство повышения мотивации к овладению иностранным языком / <i>Using E-books for Increasing Student Motivation in Language Learning</i>	82
<i>Алиев Т.А.</i> Описание значения слова в энциклопедических и толковых словарях / <i>Description of Word Meaning in Encyclopedic and Notional Dictionaries</i>	85
<i>Арсеньева Е.А.</i> Бессловесный, чувственный «язык» взгляда (на материале немецкого и русского языков) /	90
<i>Важенина В.П.</i> Специфика когезии в рассказе Шервуда Андерсона «Яйцо» / <i>On Specific Cohesibility in Sherwood Anderson's Story "The Egg"</i>	100
<i>Голикова Ж.А.</i> Изменения в лексике и фразеологии родного языка в зеркале событий нового времени (конец XX – начало XXI вв.) / <i>Changes in Lexics and Phraseology of Native Language Referring Events of Modern Time (late XX – early XXI cc.)</i>	106
<i>Голубкова Е.Е.</i> Наука о коммуникации и лингвистика / <i>Communicology and Linguistics</i>	112
<i>Григораш Э.В.</i> Иноязычные заимствования в текстах военной тематики на датском языке, некоторые приемы их перевода / <i>Loanwords in Texts on Military Subjects in Danish, some Methods of Translation</i>	121
<i>Есаулов Н.Н.</i> Перевод с русского языка на английский: к проблеме лексикографического обеспечения (Ч.1) /	131
<i>Зинцова Ю.Н.</i> К вопросу о разработке электронных упражнений для тренировки орфографии и правил чтения в немецком языке / <i>On the Development of E-exercises for the German Language Spelling and Reading Rules Training</i>	145

<i>Камайданова Н.А., Тоцкий Е.С. Когнитивный аспект подачи терминов в специальных текстах / Cognitive Aspect of Using Special Terms</i>	150
<i>Койкова Т.И. Письменное деловое общение на английском языке / Business Letter in English.....</i>	154
<i>Крылова Г.Ф. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку как технология повышения качества подготовки специалистов / Foreign Language Professional Oriented Teaching as a Technology of Upgrading Foreign Language Specialists</i>	159
<i>Крылова Г.Ф. Проблемы обучения иностранному языку в условиях расширения коммуникаций в современном мире / Foreign Language teaching Problems in Communication Expansion in the Modern World</i>	161
<i>Макимова О.А. Лексический ансамбль темы устной речи как средство обучения лексическому аспекту иноязычной речевой деятельности / “Lexical group” of a topic as means of teaching lexical aspect of foreign language speaking activity</i>	164
<i>Новикова Л.В., Гребнева Е.В. Возникновение переводческой науки: к истории вопроса / Translation and its Historical Background</i>	167
<i>Новикова Л.В., Беспалова Е.С. Когнитивная лингвистика в системе наук / Cognitive linguistics as a part of scientific system</i>	169
<i>Писарева Л.Н. О профессиональной направленности при обучении чтению бакалавров и магистров неязыковых факультетов / Professional Focus on Teaching Reading for Bachelors and Masters.....</i>	172
<i>Поддубская О.Н. Компьютерные обучающие программы в системе современного языкового образования / Computer Training Programmes in the System of Modern Language Education</i>	175
<i>Суслова Л.В. Einige Trainingsbausteine für die praktische Fremdsprachenunterrichtsarbeit an der Universität / Some Structural Units for the Practical Work at the University Foreign Languages Lessons</i>	179
<i>Тюрина С.Ю., Гладышева Ю., Корякова Ю. Внеаудиторная работа при подготовке переводчиков в сфере профессиональной коммуникации / Extracurricular Activity for Translators in Professional Communication</i>	184

СЕКЦИЯ 4. ДЕЛОВАЯ ФРАЗЕОЛОГИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ / BUSINESS PHRASEOLOGY IN TRAINING SPECIALISTS

<i>Барбашов В.П. Интенциональный анализ фразеологизмов в публицистических текстах как инновационный подход к подготовке магистрантов в условиях глобализации образовательных процессов / Innovative Approach by the Training of Undergraduates under the Circumstances of the Globalization of Education.....</i>	189
<i>Блытова Е.В. Структурное своеобразие немецких эмотивных фразеологизмов / Structural Peculiarity of German Emotive Phraseological Units</i>	195
<i>Богоявленская Е.В. Особенности фразеологической синонимии / Peculiarities of Phraseological Synonymy</i>	199
<i>Игнатович Я.П. Частотные модели в современной английской фразеологии (на материале ФЕ с компонентом give) / Frequent Models in the Modern English Phraseology (on Base of Phraseological Units with a Component Give)</i>	206

<i>Катамадзе М.О.</i> Фразеологизмы современного немецкого языка в официальной коммуникации / <i>Phraseological Units of the Modern German Language in the Formal Communication</i>	210
<i>Уралова Л.А.</i> К вопросу об устойчивости единиц деловой фразеологии / <i>Word-combinations in English Business Vocabulary as Stable Language Units</i>	215
<i>Фархутдинова Ф.Ф., Костин А.В.</i> Лингвокультурологический комментарий пословиц в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции иностранных студентов-филологов / <i>The Cultural and Linguistic Comment of the Proverbs in the Shaping of Foreign Philology Students' Foreign Language Communicative Competence</i> ...	223
<i>Федуленкова Т.Н.</i> Основные структурные модели фразеологических единиц делового английского языка / <i>Main Structural Models of Phraseological Units of Business English</i> ...	230

СЕКЦИЯ 5. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ВУЗЕ / DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE AT THE UNIVERSITY

<i>Датчук Н.Ю., Левицкая Л.В.</i> Развитие коммуникативно-познавательной самостоятельности / <i>Autonomous Learning Development</i>	236
<i>Марычева Е.П., Федуленкова Т.Н.</i> Lehrgrundsätze für den Fremdsprachenunterricht unterschiedlicher Bereiche / <i>Basic Elements of LSP-Teaching</i>	240
<i>Матяр Т.И.</i> Основные принципы обучения профессионально-ориентированному общению на иностранном языке / <i>The Main Principles of Profession Oriented Communication Teaching in Foreign Languages</i>	244
<i>Никонова Л.В.</i> Грамматическая составляющая как полноценный компонент межкультурной компетенции студентов неязыковых вузов / <i>Grammar Component of Students' Intercultural Competence in Teaching Foreign Languages</i>	247
<i>Редкина И.П.</i> основополагающие действия для формирования коммуникативных и профессиональных компетенций у студентов, изучающих второй иностранный язык в качестве специальности / <i>Some Basic Principles to Develop Different Competences in Students Learning the Second Foreign Language</i>	249

СЕКЦИЯ 6. РОЛЬ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ МИРЕ. ПЕРСПЕКТИВЫ МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА В СФЕРЕ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ / THE ROLE OF NON-FORMAL EDUCATION IN TRAINING FUTURE SPECIALISTS IN MULTICULTURAL WORLD. PROSPECTS OF INTERNATIONAL COLLABORATION IN NON-FORMAL EDUCATION

<i>Höfinghoff Marina.</i> Extracurricular language training at the Language Center of Vienna University.....	252
<i>Безрукова Н.П., Дятлова В.А., Безруков А.А.</i> Сетевое исследовательское сообщество как среда развития межкультурной компетентности его участников / <i>Network Research Community as an Environment for Intercultural Competence Development of its Participants</i>	257

<i>Кашипарова Н.О., Пчелкин П., Замаева Г.Н. Интеграция формального и неформального образования как условие достижения акме /Integration of Formal, Non-formal and Informal Education as a Condition for Acme Achievement</i>	263
<i>Кузнецов Е.Г. Подготовка бакалавров водного транспорта в процессе прохождения тальманской практики / Training Bachelors of Water Transport at Tally Practice</i>	267
<i>Лысова Е.Б. “Deutsche Welle” на занятиях практикума по межкультурной коммуникации / “Deutsche Welle” in the Classroom Workshops on Intercultural Communication</i>	271
<i>Попкова О.В. Дистанционное обучение английскому языку с использованием видеосвязи как один из видов неформального образования / Distant Learning of English by Means of Visual Communication as a Variety of Non-formal Education</i>	273
<i>Чурич М., Замаева Г. Н. Что такое неформальное обучение? / What is Non-formal Education?</i>	276

СЕКЦИЯ 7. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМИ УБЕЖДЕНИЯМИ, ВОСПИТАНИЕМ И СЕМЕЙНЫМИ ТРАДИЦИЯМИ И ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ / PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF TEACHING STUDENTS WITH VARIOUS BELIEVES, UPBRINGING AND FAMILY TRADITIONS. DEVELOPING TOLERANCE

<i>Ионова Е.Н. Политика Картера в решении вопроса об образовании детей-иммигрантов / Carter’s Policy in Solving the Educational Problem of Children of Immigrants</i>	280
<i>Карякина П.К. Обучение толерантности в американских высших учебных заведениях / Teaching Tolerance in American Educational Institutions of Higher Level</i>	282
<i>Набиев В.Ш. Акцентуация воспитательного потенциала содержания основных образовательных программ бакалавриата / The Accentuation of the Educational Potential of Basic Educational Programs of the Undergraduates</i>	285
<i>Скрёбнева Т.Г. General English in the crosscultural context</i>	289
<i>Цветкова М.В. Организация образовательной и культурно-просветительской деятельности иммигрантов / Educational and Cultural Activities for Immigrants</i>	294

СЕКЦИЯ 8. ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ / DEVELOPING CREATIVE PERSONALITY IN THE AGE OF GLOBALIZATION

<i>Вульфович Е.В. Компьютерно-опосредованная коммуникация в профессиональной языковой подготовке специалиста / Computer-mediated Communication in Foreign Language Training</i>	297
<i>Козырева О.А., Калашник А.М., Шварцкопф Е.Ю. Некоторые особенности формирования культуры самостоятельной работы будущих педагогов по ПК в условиях использования технологии системно-педагогического моделирования / Some Peculiarities of Forming Culture Self-study of Future Teachers in PC According to Methods of System and Pedagogic Modeling</i>	300
<i>Логачева Н.В., Горбунова И.А., Козырева О.А. Подготовка будущих педагогов по ПК к работе с портфолио обучающегося / Training of Future Teachers in PC to Portfolio of Students</i>	303

<i>Мухаева Н.М.</i> К вопросу о повышении статуса учащегося в образовательном процессе (в вузе) / <i>The Problem of the Students' Status Increasing in the Academic Process</i>	306
<i>Фокина С.П.</i> Современные подходы к развитию критического и творческого мышления студентов в системе юридического образования США / <i>Current Approaches to the Development of Critical and Creative Thinking of Students in the System of Legal Education in the USA</i>	307

СЕКЦИЯ 9. СТУДЕНЧЕСКИЙ МЕРИДИАН / *STUDENT MERIDIAN*

<i>Багдасарян А.Т., Волкова Е.Ю.</i> Экспликация культурной информации во фразеологии / <i>Explication of Cultural Information in Phraseology</i>	311
<i>Беспалова Е.С., Гребнева Е.С.</i> Английский язык в средствах массовой информации /	315
<i>Вишенкова Е.А., Евдокимова О.А.</i> Характеристика моделей глагольного фразеологического сегмента (на материале английских ФЕ с глаголом обладания) / <i>Characteristics of Models of Verbal Phraseological Segment (on the basis of English PUs with the verb of obtaining)</i>	319
<i>Волкова Е.Ю., Крылов Г.С., Марычева Е.П.</i> Национально-культурный компонент значения в современной английской фразеологии / <i>National-Cultural Component of Meaning in Modern German Phraseology</i>	325
<i>Грехова М.А., Марычева Е.П.</i> Основные элементы компетенции преподавателя делового английского языка / <i>Main Element of Competence of the Teacher in Business English</i>	331
<i>Игнатович Я.П., Лемм К.С.</i> Освоение деловой фразеологии с глаголом “to give” / <i>Mastering Business Phraseology with the Verb “to give”</i>	334
<i>Кузина Д.</i> Английский язык на примере музыкальных хитов XX века /	337
<i>Курочкина Т., Логинова А., Присакаръ Я.</i> Национальные варианты английского языка / <i>National Variants of the English Language</i>	342
<i>Паланчук Т.В., Воронин Р.А.</i> Фразеологическая номинация и перенос значения / <i>Phraseological Nomination and Meaning Transference</i>	347
<i>Поцелуева Н.В., Трофимова Е.С.</i> Фразеологический прототип: простой сдвиг значения / <i>The Phraseological Prototype: Simple Shift of Meaning</i>	352
<i>Середенкова А.И., Вишенкова Е.А.</i> Фразеология как средство экспрессии в деловой коммуникации / <i>Phraseology as a Means of Expression in Business Communication</i>	355
<i>Чулкова Н.А., Антонова И.В., Федуленкова Т.Н.</i> Результаты усечения компонентного состава пословицы (на материале современного английского языка) / <i>Results of Reduction in the Component Structure of the Proverb (on the Basis of Modern English)</i>	359
<i>Язкулиева А.Д., Игнатович Я.П.</i> Фразеологические единицы и их частотные функции / <i>Phraseological Units and their Frequent Functions</i>	363
<i>Сведения об авторах / Authors</i>	369

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ
PLENARY SESSION

Reinhard Homburg
Landschaftsarchitekt, Konstanz-Wahlwies

KRAFT DER WORTE. METAPHER IN DER SPRACHE DER PLANER

Landscape designer, as a creative person, in his practical work deals with the problem of nomination some feelings and emotions which do not, in fact, have definite names. In such cases he appeals to metaphors. The author gives a detailed description of a bulk of metaphors from the point of view of their emotive expressiveness, semantic functions, generalizing functions, etc. the author touches also upon veiled metaphors. The examples presented by the author refer not only to the sphere of landscape design, but embrace also modern forms of man's activities, such as politics, advertising, architecture, gardening, etc.

Sprache hat einen verblüffenden Einfluss auf das Denken: Andere können uns durch Wörter subtil manipulieren. Und unsere Muttersprache beeinflusst sogar, wie wir die Welt sehen. Ein Planer und Landschaftsarchitekt muss sich mit der Aufgabe auseinandersetzen, Dinge zu erklären, die es noch nicht gibt, und er soll Landschaft und Garten beschreiben, die keine begreifbaren Koordinaten haben sowie überwiegend aus Stimmungen und Gefühlen bestehen.

Wie uns Sprache prägt

Barack Obama hat seine erste Präsidentschaftswahl gewonnen, als er mit starken Metaphern die Wähler für sich ansprach. Er sagte unter Anderem, dass es zur Moral der USA gehöre, sich um einander zu kümmern, der Staat als eine fürsorgliche Familie. Danach argumentierte er nur noch mit Fakten. Als Obama zur nächsten Wahl vor einem Jahr antrat, blieb er bei seiner kühlen Redeweise. Die Republikaner übernahmen nun mit Metaphern die Redeschlacht und sagten zu Obamas Gesundheitsreform, in der zu entscheiden sei, wer welche Behandlung bekommt: „die Todeskommission“. Obama hat die Wahl nun nur noch knapp gewonnen.

Nicht nur in politischen Diskursen werden Metaphern eingesetzt. Besonders geschieht dies im Marketing. Tee schmeckt besser und exotisch, wenn auf dem Etikett „Tropical Feeling“ steht, aber der Inhalt sich nicht vom Tee mit dem Etikett „am Kamin“ unterscheidet. Offensichtlich wirken Metaphern im Verborgenen. Sie strukturieren Informationen und lehnen sich an Assoziationen an, die im Gehirn zu konkreten Bildern oder Erfahrungen geformt werden.

Wie stark Worte tatsächlich das Handeln bestimmen, wurde in einer Sprache der Aborigines nachgewiesen. Dort werden keine relativen Lagebeschreibungen verwendet wie „neben, vor, links oder rechts“. Stattdessen sagen die Aborigines in

absoluter Koordination „nördlich des Flusses“ oder „südwestlich krabbelt eine Ameise an deinem Bein vorbei“. Wer diese Sprache spricht, gibt diesen Menschen einen ausgeprägten Orientierungssinn. Sie können sich darin auch in bisher unbekanntem Gelände zurechtfinden und berichten auch nach Jahren von einem lokalen Ereignis, dabei deuten sie die korrekte Richtung mit den Händen an.

Dass zunächst uns weniger wichtige Worte zu bestimmten Empfindungsmustern verleiten, ist auch aus dem Artikel zu sehen. Hier ein Beispiel: das Bauwerk Brücke ist im Spanischen männlich, im Deutschen weiblich. Testpersonen wurden nach ihren Assoziationen zu Brücke gefragt. Deutsche Probanden fanden Brücken eher elegant, schön und friedvoll, also weiblich. Spanier hingegen fanden Brücken eher gewaltig und stark, also männlich. Dies ist auch ein Plädoyer zur Mehrsprachigkeit. Denn durch sie werden gleich Dinge aus verschiedenen Sprachen unterschiedlich wahrgenommen und erweitern damit die kognitiven Fähigkeiten.

Sprachkultur und Politik

Wie sehr die Wortbildung in einer Kultur und dieser kulturellen Sicht auf die Welt verankert ist, zeigt sich am Beispiel des Grases mit der botanischen Bezeichnung *Briza media*. Dieses Gras ist sehr feingliedrig. Blütenstand und Ähre schwingen schon bei leichtem Wind hin und her. Im Deutschen sieht man in der Pflanze die Mechanik und sagt „Zittergras“. Die Ähre des Grases erinnert an ein Herz. Deshalb heißt das Gras im Französischen „amourette“, mit Bezug auf den Liebesgott Amor.

Siegfried Schieder hat 2006 in seiner Dissertation „die gestaltende Kraft von Sprachbildern und Metaphern, Deutungen und Konstruktionen von Staatlichkeit in der Debatte im Deutschen Bundestag über den europäischen Verfassungsvertrag“ eine umfassende Analyse über Wirkung und Handlungsanleitung von Metaphern gegeben. Danach gehören zum politischen Diskurs unabdingbar Metaphern. Ohne sie werden Redebeiträge blutleer und sind wegen des hohen Abstraktionsgrads vieler politischer Sachverhalte kaum begreifbar. Und man bedient sich ihrer gerne, um Zustimmung zu erzeugen, wo mit Ablehnung zu rechnen ist.

Die meisten Redner konzentrierten sich auf nur wenige Metaphernquellen. Das am häufigsten verwendete bildspendende Feld entstammt der Architektur. Mit den Begriffen „Haus“ und „Fundament“ werden Sicherheit, Geschlossenheit und Gemeinsamkeit der EU-Staaten assoziiert. Damit werden statische und räumliche Bilder von Europa erzeugt. Eine Kausalitätsprüfung zur Verwendung oder Nichtverwendung von Metaphern in den Debatten ist nicht erfolgt. Dies wäre ein weiteres, interessantes Thema.

Auch aktuell werden Metaphern für ein intensiv diskutiertes und politisiertes Thema, der Energiewende in Deutschland verwendet. Es handelt sich unter anderem um die Installation von Energiefarmen und Windkraftanlagen in der Landschaft. Sie soll für die Bevölkerung und Betroffene begreifbarer werden.

Landschaft

Der Begriff Landschaft ist noch relativ jung. **Darunter** wird eine emotionale Zusammenfassung von Relief, Gewässer, Bewuchs, kultiviertem Land, unberührte Natur, Bauwerke, Wetter und Geräusche verstanden und diese zu einem persönlich geformten Bild komponiert. Damit ist die Landschaft naturwissenschaftlich nicht eindeutig definierbar. Ihre Unbestimmtheit einerseits und hoher Wertigkeit andererseits macht die Landschaft selbst zu einer Metapher. Aus einem der herausgegriffenen Unterglieder ist die Metapherfähigkeit wohl jedem deutlich: dem Wald.

Der „Deutsche Wald“ wurde als **Metapher** und Sehnsuchtslandschaft seit Anfang des 19. Jahrhunderts in der **Romantik** beschrieben und überhöht. Historische und volkskundliche Abhandlungen erklärten ihn zum Sinnbild germanisch-deutscher Kultur. In der **nationalsozialistischen** Ideologie wurde das Motiv des „Deutschen Waldes“ vergleichbar mit „**Blut und Boden**“. Dies ist zwar politisch und emotional bereinigt, lebt aber bis heute in der Wertschätzung des Deutschen zum Wald fort. Bedeutungsinhalt und Metapher „Wald“ sind auch zu einer realen Macht geworden. Seit seiner Verklärung im frühen 19. Jahrh. breitet sich der Deutsche Wald noch immer aus, obwohl durch Landwirtschaft und Siedlung eine höhere Wertschöpfung zu erreichen wäre.

Joseph Beuys, einer der bedeutendsten Aktionskünstler des 20. Jahrhunderts, hat 1982 in Kassel seine wohl aufwändigste Kunstaktion **7000 Eichen – Stadtverwaltung statt Stadtverwaltung** installiert. Das ist einer der wenigen Wort- und Inhaltsmetapher über den Wald. Wort und Begriff sind derart ineinander verschmolzen und festgefügt, dass trotz umfangreicher Recherche keine weiteren metaphorischen Synonyme zum Wald zu finden sind, die eine Sinnsteigerung oder parallele Begrifflichkeit haben können.

Die Metapher als Landschaft wird dagegen weiter inflationär aufgeweitet. Hier einige Beispiele:

Kulturlandschaft:

die vom Menschen bearbeitete und genutzte Natur,

Naturlandschaft:

das Bild einer weitgehend unberührten Natur,

Stadtlandschaft:

ein optisches und funktionales Zusammenspiel von Gebäuden, Straßen und Freiflächen,

Dachlandschaft:

im verdichteten Stadtraum ein Blick auf mehr oder weniger homogen gestaltete Hausdächer,

Alltagslandschaft

Bereich in dem wir wohnen und uns lebensweltlich aufhalten,

Bildungslandschaft:

beispielhaft der Kulturraum mittlere Elbe, in der UNESCO-Welterbestätten, historische Gärten, das Bauhaus in Dessau, Reformationsstätten und ein Biosphärenreservat eng nebeneinander besucht werden können,

Bergbaufolgelandschaft:

unter anderem im Ruhrgebiet aufgegebene und neu gestaltete Elemente aus der Kohle- und Stahlindustrie,

Seelenlandschaft:

eine widersprüchliche Metapher, die die Unergründlichkeit der Seele mit einem Bild verknüpft und verortet,

Körperlandschaft:

in der Bildenden Kunst verwendet zur Interpretation von Werken aus der Malerei, Grafik und Bildhauerei.

Landschaftsplanung im Sinne von Umweltplanung und vorsorgeorientiertem Planungsinstrument ist vor allem eine naturwissenschaftliche Disziplin. Ihre Aufgabe besteht in einem Nutzungsausgleich von Ansprüchen an die Landschaft und einer Optimierung ihrer Leistungsfähigkeit. Das schließt viele Widersprüche ein. Sie ergeben sich einerseits aus den Interessen des Naturschutzes und der Erholung an der Landschaft und andererseits ihrer wirtschaftlichen Nutzung und besteht aus einem Abwägungsprozess. Landschaftsplanung erfolgt nach wissenschaftlichen Parametern und nachvollziehbaren, skalierten Bewertungen. Ihr Vortrag ist sachbezogen. Gegen die ohnehin in der Allgemeinheit emotional besetzte Vorstellung von Landschaft muss die Planung abstrahieren und kann aus der Metaphernvielfalt und ihren Möglichkeiten kaum argumentativ Nutzen ziehen.

In der schon angesprochenen Energiewende in Deutschland hat die Landschaftsplanung eine Schlüsselrolle. Sie ist entscheidend an der Standortauswahl von Windkraftanlagen und Solarfeldern beteiligt. Im öffentlichen und politischen Diskurs prallen die Auffassungen hierzu heftig aufeinander. Obwohl der Nutzen regenerativer Energie allseits anerkannt ist. Mit den Windrädern bis zu 200 m hohen Masten und Rotoren will man vom häuslichen Blickfeld aus möglichst verschont werden. Die Rotation erzeugt Unruhe. Höhe und Vielzahl solcher Anlagen stören das traditionelle Landschaftsbild. In den Diskussionen spürt man, dass die Windräder bestenfalls hingenommen werden. Als sinnstiftend saubere Quelle unseres Wohlstands **sind** sie noch nicht kollektiv verankert. Um dies zu erreichen, werden zugunsten der Windenergie Metaphern in die Diskussionen eingebracht: die Räder sollen „gute Nachbarn“, „skulpturale Elemente“ sein, sie sind „sichtbarer Umweltschutz“, „deine Heizquelle“ und wer „will Don Quichotte sein?“. Von den Gegnern ist zu hören: „optischer Wahnsinn“, „Windgiganten“, „Verspargelung der Landschaft“ bis zur der böartigen „Luftguillotine“. Es wird verständlich, wenn ein Standortplaner hier nicht

mit Metaphern, sondern mit Fakten und Zahlen sowie mit struktureller Ästhetik spricht. Begriffe wie „Warenästhetik“ oder „Produktästhetik“, wie in der Werbung für Konsumgüter verwendet, haben jedoch keine überzeugende Wirkung, obwohl Windkraftanlagen inzwischen hohe Designqualität erreichen.

Erfolgreicher sind bildliche Darstellungen und Modelle. Wobei in Fotomontagen auch Bildmetaphern eingesetzt werden. Es hat sich gezeigt, dass ein geplanter Windenergiepark eine größere Akzeptanz erreicht, wenn er auf einem blühenden Sonnenblumenfeld skizziert wird. Allerdings haben wiederum Gegner in Fotomontagen Blitzeinschläge und brennende Turbinen dagegen gesetzt. Hier darf man die Wirkung von Bildern und Fotometaphern nicht unterschätzen, sie sind in unserer stark medial beeinflussten Umgebung durch Fernsehen, Video und digitalisierter Kamertechnik der Sprache zumindest ebenbürtig, wenn nicht überlegen.

Architektur

An dieser Stelle kann über Architektur und ihre r Kraft in Worten und Metaphern nur gestreift werden. Eine Google-Suche mit den Worten „Architektur Metapher“ ergab 74.700 Treffer, bei „Architekturen“ waren es sogar 367.000, und das war nur eine Momentaufnahme. Dass die Architektur eine wichtige Quelle zu Sprachbildern leistet, wurde schon im Abschnitt Politik behandelt. Die Architektur ist aber nicht nur Lieferant, sie übernimmt auch Metapher und baut sie zur Wirklichkeit.

In jeweils zwei Beispielen wird gezeigt, dass 1. Metaphern aus einem fertigen Werk entstehen in der Folge Sache → Wort → Metapher und 2. eine ideelle Metapher vorgegeben ist und daraus ein fertiges Bauwerk entsteht in der Folge Wort → Metapher → Sache.

Flatiron Building, New York, Fifth Avenue/Madison Square, *in der Bevölkerung Bügeleisenhaus genannt (flatiron – Plätteisen, Bügeleisen, (auch Fuller Building), ein 1902 errichtetes Hochhaus. Die ungewöhnliche Keilform gleicht einem alten Bügeleisen und ist auf das spitzwinklig zugeschnittenen Grundstück zurück zu führen. Das 87 Meter hohe Gebäude gehört zu den Wahrzeichen New York Citys.*

Golden Gate Bridge, San Francisco

deutsch Goldenes-Tor-Brücke, fertig gestellt 1937. Die Brücke überspannt bei San Francisco die Golden Gate Bucht. Der Buchtname entstand zur Zeit des Goldrausches und liefert den geschichtlichen Hintergrund. Die Brücke ist ein mehrfaches Symbol des Landes: Überwindung, Höchstleistung, einzigartig, ein verwirklichter Traum.

Gebaute Metaphern sind:

Universitätsklinik Aachen, Deutschland

Eines der größten europäischen Krankenhausgebäude, 257 m lang, fertig gestellt 1973 in Stahlbetonskelettbauweise. Zeitzeichen moderner Technik in der

Medizin, durch Verlegung der Versorgungsleitungen vor die Gebäudefassaden assoziiert sie einen operierten Organismus mit externen Schläuchen und Adern. Gilt als bedeutendstes Zeugnis der High-Tech-Architektur. Heute wird der Großkomplex auch als Krankenfabrik oder als Symbolbau der anonymen Medizin bezeichnet.

BMW-Vierzylinder, München

1972 gebautes Hochhaus als Wahrzeichen der Firmenzentrale. Vier runde, zylindrische Gebäude sind mit Technikelementen verbunden und symbolisieren einen Vierzylindermotor.

Beim BMW-Zylinder und dem entwerfenden Architekten ist die Frage, und die stellt sich bei jeder planerisch, kreativen Arbeit, wie die Idee zu dem fertigen Werk zustande kam und kommt. Man hat eine Sache begriffen, wenn sich innerlich ein lebendiges Bild dazu geformt hat. Das hört sich einfach an. Jedoch um einen Begriff zu bilden, muss man erst einmal erkennen, dass es etwas zu erkennen gibt, es differenzieren, erhellen, eingrenzen und wieder in Beziehung setzen. Wortschöpfung und Begriffsbildung sind Wachstumshormon des Gehirns. Spiritueller formuliert: Bewusstseinsweiterung. Was im Gehirn geschieht, um nur ein neues Wort oder eine Figur zu etablieren und zwar so, dass aus dem Pinocchio ein lebendiges und assoziativ metaphorisch mit archetypischer Energie und Macht geladenes seelisches Sprachwesen wird, ist kaum zu überschätzen.

Garten

„Garten“ ist schon im Kern eine Metapher. Seine Wurzeln hat er in der Bibel. Danach hat sich der Garten Eden weiterentwickelt, zu einem Versorgergarten für Gemüse, einem Erholungsgarten, Stadtgarten, Botanischem Garten, Kindergarten. Trotzdem ist das Metaphysische des Garten Eden geblieben, seine Erholungswirkung und der Kulturgenuss an ihm sind nicht restlos erklärbar. Im Gegensatz zur Landschaft, ist Garten ein Stück abgegrenztes Land, das durch uns Menschen bebaut, genutzt und gestaltet wird. Ihm liegt demnach ein Gestaltungswille zugrunde und ist der Architektur ähnlich. Landschaftsarchitektur in der Fachrichtung Gartenarchitektur oder Freiraumplanung beschäftigt sich mit dem Außenraum unserer gebauten Umwelt. Sie plant öffentliche und private Gärten, Parks, Plätze, Friedhöfe, Sport- und Freizeitanlagen, gestaltet Straßen und Industrieanlagen und entwirft zusammen mit anderen Fachrichtungen städtebauliche Konzepte. Ihre Tätigkeit ist kreativer bis künstlerischer Art und nicht wissenschaftslastig. Um ihre Planungsideen begreifbar zu machen, ist eine kraftvolle, bildreiche und mit Analogien gefütterte Sprache hilfreich.

Garten lässt sich unterschiedlich definieren. Bertold Brecht, einer einflussreichsten deutschen Dramatiker und Lyriker des 20. Jahrhunderts erklärt einen Garten im dem Gedicht „Der Blumengarten“:

Am See, tief zwischen Tann und Silberpappel Beschirmt von Mauer und Gesträuch ein Garten So weise angelegt mit monatlichen Blumen Dass er vom März bis zum Oktober blüht.

Hier in der Früh, nicht allzu häufig, sitz ich Und wünsche mir, auch ich mög allezeit In den verschiedenen Wettern, guten, schlechten Dies oder jenes Angenehme zeigen.

Brecht verwendet darin eine Vielzahl von Metaphern. Die Bäume Tann und Silberpappel fungieren hier als Schutz bzw. Wächter, sie stehen für gegensätzliche Charaktere: Tanne für das Statische, Ruhige und Verlässliche; Silberpappel für Geschwätzigkeit, Wechsel von Laub und Farbe, aber auch der Helligkeit und des Edlen, und beschreibt damit die große Spannweite der Natur. Der Garten ist ummauert, begrenzt auf einen definierten Raum. Der Garten ist choreographisch geordnet und auf eine bestimmte Zeit angelegt. Stein, Blumen, Sträucher, Bäume und Wasser sind die Materialien. Die zweite Strophe gibt einen Bezug auf den Menschen, der im Garten das Angenehme sieht, sich besinnt und durch Wünsche inspirieren lässt und damit den Sinn eines Gartens erklärt.

Wenn ein Garten ummauert, begrenzt ist, muss er eine Türöffnung besitzen. Türe und auch Fenster trennen das Innere vom Äußeren, sind aber auch durchlässig und fordern auf zu einer Wechselbeziehung zwischen innen und außen. Um zwischen innen und außen eine Differenz zu erzeugen, benötigt der Garten eine Programmatik gegen die äußere Welt. So wie Brecht diese Programmatik in eine Gedichtform verschlüsselt, so planen Landschaftsarchitekten oder auch Laien – im Idealfall – einen Themengarten, dies jedoch eher aus einer unbestimmten Gefühlswelt unter Verwendung unbewusster Metaphern.

So werden „Traumwelten“ geboren, manchmal mit trivialen Gartenzwerge, heute mehr und mehr durch Buddhas ersetzt. Für eine Traumwelt genügen nur wenige Requisiten, zum Beispiel eine rote Bank unter einem Baum. Die Form ist wichtig, sie muss ein „aus dem Alltag herausgeschnittener Raum“ sein. Gegensätze zwischen Stein und Pflanze im Kleinen, Nähe und Ferne oder Barockgarten kontra Landschaftsgarten ermöglichen ein Bewusstsein zu einem Garten. Diese Differenzen geben einen Denkanstoß für den Planer, sie sind dialektisch weiter zu verarbeiten, um sie für die Benutzer mindestens untergründig spürbar zu machen.

Pflanzen spielen darin eine wesentliche Rolle. Alle Kulturen sehen in bestimmten Pflanzen bestimmte Eigenschaften, die sie im Weiteren zu Metaphern verwenden. Lilie, Mimose, Kaktus, Palme sind im Wort- und Mythenschatz tief verankert. Nur ein Beispiel wird weiter erklärend herausgegriffen: die Rose. Rosen erfahren die wohl größte Wertschätzung. Man kennt sie als Mädchenname. Es gibt vielfältige Rosenprodukte. Rosenzüchter kreieren immer neue Sorten. Weil diese Blumen durch ihre Knospen, Schönheit der Blüten, Duft, Früchte und Dornen eine breite Symbolik

entfalten, sind sie ideale Metapher für das Schöne und seine Nebenwirkungen. Die Literatur greift immer wieder auf sie zurück. Unter anderem setzt Umberto Eco mit dem Roman „Der Name der Rose“ der Pflanze ein großes postmodernes Denkmal. Wer deshalb Rosen pflanzt, ist auch ein Mensch mit Kultur.

Für den Arbeitsbereich Park- und Stadtgrün gibt es andere Begriffe. Sie können „Marktplatz“ sein und verbunden mit Spiel- und Sportanlagen der „Kommunikation“, der „Begegnung“ zwischen alt und jung, alten und neuen Bürgern dienen. Die Räume haben „unterschiedliche Geschwindigkeiten“ und „wechseln zwischen dicht und durchlässig“. Es gibt das „Pantoffelgrün“ wohnungsnaher Erholungsflächen. Im Konflikt mit einer wachsenden Stadt gibt es die Diktion „Stadt frisst Natur/Natur frisst Stadt“. Wenn dieses nicht erscheinen soll, lassen sich die Gegensätze im „Verweben von Stadt und Natur“ zusammenführen.

Um noch nicht existente Kunstlandschaften zu erklären, ist zu inszenieren, sind Partituren zu komponieren, ist zu zelebrieren, erfahren, erleben, erspüren. Es kann poetische Orte, Landmarken, Meditationsräume, Farbkästen usw. geben. Rasenflächen werden nicht modelliert, sondern „gefaltet“. Wind wäre durch wiegende Gräser, Wasser durch Spiegel und Wasserfälle, Musik durch rauschendes Pappellaub darzustellen. Die Aufzählung ist nicht vollständig.

Große Kraft entwickeln allgemein bekannte und übertragbare Gartenbilder. [Anton Pawlowitsch Tschechow](#) hat in seiner tragisch gesellschaftskritischen [Komödie](#) „Der Kirschgarten“ eine Geschichte über einen Garten geschrieben, der keine Ernte mehr abwirft. Darin wird der russische Adel symbolisiert, der für die russische Gesellschaft keinerlei Nutzen mehr erbringt. Der Kirschgarten hat nur noch eine dekorative Funktion, er symbolisiert das Schöne. Am Ende wird er abgeholzt. Man muss derartige literarische Werke nicht kennen. Aus der Symbolik dieses Titels lassen sich aber eigene, persönliche Phantasien und Geschichten entwickeln. Unter Anderem sind Kirschen in Japan Boten des Frühlings und Anlass für das wichtigste Fest im japanischen Jahr. Kirschen sind Fruchtbarkeitssymbole und regen zum kleinen Diebstahl in Nachbars Garten an. Das ist eine indirekte Wertschätzung der Kirsche. Die aus diesen Symbolen und Metaphern entstehenden Bilder sind ein wichtiges Instrument, um bei der Plan- und Bildbeschreibung nicht von den neuen Möglichkeiten der Computersimulation überholt zu werden. Diese neue Technik kann räumliche Eindrücke eines sonst zweidimensionalen Planes sehr gut darstellen und den Eindruck vermitteln, wie zum Beispiel der Betrachter durch einen neuen Park schreitet. Simulationen können aber auch täuschen und manipulieren. Um Waffengleichheit gegen die digitale Simulation herzustellen und als Ergänzung, ist eine kraftvolle, bildhafte Sprache notwendig. Metapher helfen dabei, die Idee des Planers in die Gefühlswelt und das Vorstellungsvermögen der Betrachter zu implantieren.

Literatur

1. Guy Deutscher: Im Spiegel der Sprache – warum die Welt in anderen Sprachen anders aussieht. 2013
2. DGGL Jahrbuch 2013: Energielandschaften - Geschichte und Zukunft der Landnutzung.
3. James Geary: I Is an Other - The Secret Life of Metaphor and How It Shapes the Way We See the World. 2012.
4. Achim Hahn: Alltagslandschaft. 2007.
5. Sonja Hnilica: Metaphern für die Stadt - Zur Bedeutung von Denkmodellen in der Architekturtheorie. 2012.
6. Heiderose Kilper, Ludger Gailing: Die politische Konstruktion von Kulturlandschaften. 2013.
7. Martin Kluda: Die Konzeptualisierung von Politik als Krieg - Metaphern in der politischen Berichterstattung, SASI Heft 12, 2008
8. Markus Leibenath (Hrsg): Wie werden Landschaften gemacht? 2013.
9. Monika Michel: Subjektive Konstruktionen von (Kultur-)Landschaft in der Alltagspraxis. 2013.
10. Siegfried Schieder, Dissertation: Die gestaltende Kraft von Sprachbildern und Metaphern - Deutungen und Konstruktionen von Staatlichkeit in der deutschen Debatte über den europäischen Verfassungsvertrag. Trier 2006.
11. Wolf Schneider: Deutsch fürs Leben - was die Schule zu lehren vergaß. 1994.
12. Sören Schöbel: Windenergie und Landschaftsästhetik. Zur landschaftsgerechten Anordnung von Windfarmen. 2012.
13. Stefanie Schramm, Claudia Wüstenhagen: Macht der Worte. URL: <http://www.zeit.de/zeit-wissen/2012/06/Sprache-Worte-Wahrnehmung>.

Нефедова Л.А.

*Московский педагогический государственный университет,
Москва, Россия*

**BILDUNGSSPRACHLICHE PHRASEOLOGISMEN DES DEUTSCHEN IM
SPRACHSZSTEM UND SPRACHGEBRAUCH: EIN ÜBERBLICK
PHRASEOLOGICAL UNITS OF THE GERMAN LANGUAGE, PERTAINING
TO THE DISTINCTIVE VOCABULARY OF THE EDUCATED CLASS,
IN LANGUAGE SYSTEM AND USAGE**

The paper describes phraseological units of the German language which are denoted in the DUDEN dictionary as pertaining to the distinctive vocabulary of the educated class. The research indicates that all the above mentioned phraseological units are borrowings from other languages, especially from Latin and French. The paper although analyses the frequency of their use in the SPIEGEL ONLINE magazine.

1. Einführung

Bei der Beschreibung der Idiomatik in der linguistischen Literatur wird darauf hingewiesen, dass die Mehrheit der Idiome stilistisch markiert ist. Die meisten Idiome sind umgangssprachlich, sie liegen unter der normalsprachlichen Stilschicht und werden in der Alltagskommunikation gebraucht (Баранов/Добровольский: <http://www.dialog-21.ru>). Gegenstand meines Beitrags sind solche festen Redewendungen, die in der Phraseologie als bildungssprachliche Phraseologismen bezeichnet werden. Dazu gehören nicht nur phraseologische Einheiten sondern auch festgeprägte Sätze in der Klassifikation von I.I. Černyševa (Чернышева 1970). Deswegen benutze ich den Terminus „Phraseologismus“ als Oberbegriff für feste Wortkomplexe verschiedener Art.

Baranov/ Dobrovolskij sind der Meinung, dass die Markierung „bildungssprachlich“ (russisch „книжное“) in den Wörterbüchern zu den diskursiven Angaben gehört, die nicht stilistische Sprachregister sondern die Besonderheiten der Nomination in konkreten Subsprachen charakterisieren (Баранов/Добровольский: <http://www.dialog-21.ru>). Mit der Angabe „bildungssprachlich“ werden solche lexikalischen Einheiten markiert, die für die geschriebene Sprache typisch sind. Diese Angabe hängt mit der stilistischen Angabe „gehoben“ zusammen, in der gesprochenen Sprache werden bildungssprachliche lexikalische Einheiten in den Situationen gebraucht, die ein gehobenes Stilregister verlangen.

Um die Bedeutung von bildungssprachlichen lexikalischen Einheiten zu verstehen, muss man eine gewisse Bildung haben. Die Verwendung von diesen Lexemen ist beschränkt: in der Alltagskommunikation kommen sie sehr selten vor. Einige bil-

dungssprachliche Lexeme sind unter den Menschen nicht allgemein bekannt, sie werden von Personen mit höherer Ausbildung, d.h. von Akademikern, Intellektuellen gebraucht. Bildungssprachliche Phraseologismen werden auch kulturelle Phraseologismen genannt, sie stellen kulturelles Erbe dar und können ihren Ursprung in der Bibel, Mythologie, Antike, Geschichte oder in den literarischen Werken haben (vgl. Junková 2006).

Für meine Forschung habe ich zuerst alle Phraseologismen mit der Markierung „bildungssprachlich“ aus dem DUDEN ausgeschrieben, danach sie nach ihrer Herkunft klassifiziert und anschließend im Wochenmagazin SPIEGEL ONLINE, das vor allem für Intellektuelle und gebildete Menschen bestimmt ist, Häufigkeit ihres Gebrauchs ermittelt. Im Folgenden möchte ich die Ergebnisse meiner Untersuchung in einem kurzen Überblick darstellen.

2. Bildungssprachliche Phraseologismen aus der Sicht ihrer Herkunft und Häufigkeit des Gebrauchs im SPIEGEL ONLINE

Die erste Feststellung, die ich gemacht habe, betrifft den quantitativen Aspekt der „Bildungssprachlichkeit“ in der Lexik der deutschen Gegenwartssprache. Laut dem DUDEN verfügt der Wortschatz über 3781 als bildungssprachlich markierte Lexeme. 240 davon sind bildungssprachliche Phraseologismen, das macht etwa 6,5 % von der Gesamtzahl der bildungssprachlichen lexikalischen Einheiten im Wörterbuch aus.

Ich habe auch festgestellt, dass alle bildungssprachlichen Phraseologismen im Deutschen Entlehnungen aus anderen Sprachen sind. Dabei sind sie ausnahmslos äußere oder direkte Entlehnungen: sie wurden in ihrer fremdsprachlichen Form übernommen. Es gibt keinen einzigen Beleg für Lehnübersetzungen, wie es z.B. im Russischen der Fall ist.

Unter den Quellen der bildungssprachlichen Phraseologismen sind folgende Sprachen: Latein, Griechisch, Französisch, Englisch, Italienisch und Spanisch. 182 bildungssprachliche Phraseologismen sind Latinismen, 48 sind Gallizismen. An dritter Stelle liegt die englische Sprache, nur mit 6 Phraseologismen vertreten.

Die meisten bildungssprachlichen Phraseologismen (fast zwei Drittel) sind **Latinismen**. Sie bilden etwa 75 % Prozent von der Gesamtzahl der im Duden markierten bildungssprachlichen Phraseologismen.

Sehr gebräuchlich sind aber wenige Latinismen, das liefern die Belege aus dem Magazin SPIEGEL ONLINE.

Man gebraucht häufig adverbiale phraseologische Einheiten: *ante portas* (im Anmarsch, im Kommen), *a priori* (von vornherein, grundsätzlich; ohne weitere Beweise), *ex lege* (Rechtsspr.) (kraft gesetzlicher Vorschrift), *in dubio* (im Zweifelsfalle), *in facto* (in der Tat, in Wirklichkeit, wirklich), *in flagranti* (auf frischer Tat), *in globo* (im Ganzen; insgesamt), *in perpetuum* (für ewige Zeiten, auf immer, immerzu),

in persona (in [eigener] Person, selbst, persönlich), *in summa* (veraltend) (im Ganzen, insgesamt, alles zusammengenommen), *in toto* (im Ganzen, vollständig, insgesamt), *nolens volens* (wohl oder übel), *per definitionem* (wie es das Wort ausdrückt; erklärtermaßen), *per se* (von selbst, aus sich heraus), *post mortem* (nach dem Tode).

Manche Phraseologismen werden in den Wendungen gebraucht, Z.B. *urbi et orbi* (der ganzen Welt) *verkünden*, *ad absurdum* in der Wendung *etw., jmdn., sich ad absurdum führen* (das Widersinnige, die Sinnlosigkeit von etw. nachweisen; sich als widersinnig, sinnlos erweisen), *ad acta* in der Wendung *etw. ad acta legen* (eine [lästige] Sache, Angelegenheit als erledigt betrachten), *ad hoc* a) zu diesem Zweck, *einen Ausdruck ad hoc bilden*; b) aus dem Augenblick heraus [entstanden], *ex cathedra* (abwertend) (kraft höherer Entscheidungsgewalt, sodass Zweifel od. Einwände nicht zulässig sind) *etwas ex cathedra verurteilen*.

Einige substantivische phraseologische Einheiten sind von den Journalisten des Magazins beliebt, z.B.: *Casus Belli*, der; (Kriegsfall; Krieg auslösendes Ereignis), *Deus ex Machina*, der; (unerwarteter, im richtigen Moment auftauchender Helfer in einer Notlage; überraschende, unerwartete Lösung einer Schwierigkeit), *Homo Faber*, der, (der Mensch mit seiner Fähigkeit, für sich Werkzeuge und technische Hilfsmittel zur Bewältigung und Kultivierung der Natur herzustellen), *Modus Vivendi*, der; (Form eines erträglichen Zusammenlebens zweier od. mehrerer Parteien [ohne Rechtsgrundlage]), *Primus inter Pares* (der Erste von mehreren im Rang auf der gleichen Stufe stehenden Personen), *Tabula rasa*, die; (etw., was durch nichts [mehr] vorgeprägt ist, [einen Neubeginn ermöglicht], in der Verbindung [mit etw.] *Tabula rasa machen* ([mit etw.] unnachsichtig aufräumen, rücksichtslos Ordnung, Klarheit schaffen), *Terra incognita*, die; (unbekanntes, unerforschtes Gebiet).

Nur ganz wenige festgeprägte Sätze sind in der Zeitschrift zu treffen. Das sind: *ex est* (es ist aus); *nomen est omen* (der Name deutet schon darauf hin); *pater, peccavi* (Gebetsformel, die das Geständnis eigener Schuld einleitet), *pater, peccavi sagen* (flehentlich um Verzeihung bitten).

Gebräuchlich sind noch andere Latinismen.

An erster Stelle sind auch adverbiale phraseologische Einheiten: *ad infinitum* (bis ins Unendliche, unbegrenzt [sich fortsetzen lassend]), *expressis verbis* (ausdrücklich), *in corpore* (gemeinsam, alle zusammen), *in praxi* (in der Praxis, im wirklichen Leben, in Wirklichkeit), *in infinitum, ad infinitum* (bis ins Unendliche, unbegrenzt [sich fortsetzen lassend]), *in praxi* (in der Praxis, im wirklichen Leben, in Wirklichkeit: das muss sich erst in p. bewähren), *per pedes* (zu Fuß), *post festum* (hinterher, im Nachhinein; zu einem Zeitpunkt, an dem es eigentlich zu spät ist, keinen Zweck od. Sinn mehr hat), *pro patria* (für das Vaterland), *sui generis* (nur durch sich selbst eine Klasse bildend; einzig, besonders, [von] eigener Art), *vice versa* (umgekehrt ge-

nauso, in der gleichen Weise zutreffend (in Bezug auf einen Sachverhalt, ein Verhältnis).

Den adverbialen phraseologischen Einheiten folgen substantivische phraseologische Einheiten: *Circulus vitiosus*, der; (Zirkelschluss, Teufelskreis), *Modus Operandi*, der; (Art u. Weise des Handelns, Tätigwerdens), *Status quo ante*, der; (Stand vor dem infrage kommenden Tatbestand od. Ereignis).

Die folgenden festgeprägten Sätze werden zwar nicht sehr oft, aber manchmal gebraucht: *carpe diem* (nutze den Tag!; genieße den Augenblick!), *non olet* (Geld stinkt nicht), *ora et labora* (bete und arbeite); *veni, vidi, vici* (das war ein überaus rascher Erfolg; kaum angekommen, schon erfolgreich); *vivat, crescat, floreat* (er, sie, es lebe, blühe und gedeihe!).

Die zweitgrößte Gruppe der bildungssprachlichen Phraseologismen sind die **Gallizismen**. Diese Gruppe der Phraseologismen ist bedeutend weniger als die Gruppe der Latinismen.

Sehr gebräuchlich sind die Gallizismen, die substantivische phraseologische Einheiten sind: *Crème de la Crème* [es ist eine französiere Bildung] (häufig iron.): (die höchsten Vertreter der gesellschaftlichen Oberschicht), *Femme fatale* (Frau mit Charme und Intellekt, die durch ihren extravaganten Lebenswandel und ihr verführerisches Wesen ihren Partnern häufig zum Verhängnis wird), *L'art pour l'art* [die Kunst für die Kunst] (Kunst, die keine bestimmte Absicht und keinen [gesellschaftlichen] Zweck verfolgt; Kunst als Selbstzweck), *Tour de Force* (Gewaltaktion, mit Mühe, Anstrengung verbundenes Handeln), *Tour d'Horizon* (informativer Überblick (über zur Diskussion stehende Themen).

Einige adverbiale phraseologische Einheiten aus dem Französischen sind sehr verbreitet: *en suite* (ununterbrochen), *par excellence* (in typischer, mustergültiger Ausprägung, in höchster Vollendung; schlechthin), *va banque*, (auch:) *Vabanque* in der Wendung *va banque*, (auch:) *Vabanque spielen* (ein sehr hohes Risiko eingehen; alles auf eine Karte setzen).

Ein festgeprägter Satz ist ein willkommener Ausspruch: *laissez faire, laissez aller*, (auch:) *laissez faire, laissez passer* [lassen Sie machen, lassen Sie laufen] (1. Schlagwort des wirtschaftlichen Liberalismus (bes. des 19. Jh.s), nach dem sich die von staatlichen Eingriffen freie Wirtschaft am besten entwickelt. 2. Schlagwort für das Gewährenlassen).

Gebräuchlich sind folgende Gallizismen: zuerst sind substantivische phraseologische Einheiten zu nennen: *Carte blanche* (unbeschränkte Vollmacht), *Cordon sanitaire* (Fachspr.): (Sperrgürtel zum Schutz gegen das Einschleppen epidemischer Krankheiten), *Fait accompli* (vollendete Tatsache), *Homme de Lettres* (Literat); danach die adverbiale phraseologische Einheit *en route* (unterwegs) und der festgeprägte Satz *mon dieu* [mein Gott]: Ausruf der Bestürzung.

An dritter Stelle sind die bildungssprachlichen Phraseologismen aus **dem Englischen**. Sehr gebräuchlich sind substantivische phraseologische Einheiten *Elder Statesman* [(alt)erfahrener Staatsmann] (Politiker, der nach seinem Ausscheiden aus einem hohen Staatsamt aufgrund seiner im Amt erworbenen Verdienste als über den Parteien stehende Persönlichkeit mit großer Erfahrung angesehen wird und dessen kompetente Ratschläge gerne von anderen eingeholt werden), *New Look* (neue Linie, neuer Stil); adverbiale phraseologische Einheiten: *last, not least* (zwar in der Reihenfolge zuletzt, aber durchaus nicht in der Bedeutung; nicht zu vergessen), *up to date* (zeitgemäß, auf dem neuesten Stand).

Zu den gebräuchlichen Anglizismen gehört die Redewendung *Splendid Isolation* (ganzvolles Alleinsein, freiwillige Bündnislosigkeit eines Landes, einer Partei o. □Ä.):

Nur zwei bildungssprachliche Phraseologismen sind aus dem Griechischen entlehnt. Sie sind aber nicht gebräuchlich. Das sind: *Autos epha* (er selbst hat es gesagt, Formel der Pythagoreer, mit der sich die Schüler auf Worte des Meisters beriefen) Hinweis auf die höchste Autorität, auf die höchste Entscheidungsgewalt, *Thalatta, Thalatta* (das Meer, das Meer, Jubelruf der griech. Söldner beim Anblick des Schwarzen Meeres) es ist geschafft; wir sind am Ziel.

Auch zwei bildungssprachliche Phraseologismen vertreten das Italienische *Tempi passati* (das liegt leider, zum Glück schon viele Jahre zurück), *tutti quanti* (alle zusammen, ohne Ausnahme) und nur ein Phraseologismus kommt aus dem Spanischen. (*Buen Retiro* (Ruhe-, Zufluchtsort) gute Zuflucht.

Zu erwarten wäre Häufigkeit des Gebrauchs von folgenden Gallizismen, aber es ist nicht der Fall. Sie werden selten gebraucht: *cherchez la femme* (Formel, mit deren Hilfe die Schuld für jeden auftretenden Missstand o. □Ä. einer Frau gegeben wird), *comme il faut* (wie sichs gehört, mustergültig, vorbildlich), *Femme fatale*, die; (Frau mit Charme u. Intellekt, die durch ihren extravaganten Lebenswandel u. ihr verführerisches Wesen ihren Partnern häufig zum Verhängnis wird), *noblesse oblige* (oft scherzh.): (eine höhere gesellschaftliche Stellung verpflichtet zu Verhaltensweisen, die von anderen nicht unbedingt erwartet werden).

Nicht gebräuchlich sind folgende bekannte Latinismen: *ad calendas graecas* (niemals, am Sankt-Nimmerleins-Tag), *in vino veritas* (im Wein (ist, liegt) Wahrheit; *Lupus in fabula*: Ausruf, wenn jemand kommt, von dem gerade gesprochen wurde, *non scholae, sed vitae discimus* (was man lernt, lernt man für sich selbst), *quod licet Iovi, non licet bovi* (was dem höher Gestellten zugebilligt, nachgesehen wird, wird bei dem niedriger Stehenden beanstandet), *sapienti sat* (für den Eingeweihten bedarf es keiner weiteren Erklärung o. □Ä.), *sic transit gloria mundi* (oft scherzh.): so vergeht der Ruhm der Welt, *tempora mutantur* (alles wandelt, ändert sich), *ubi bene, ibi patria* (wo es mir gutgeht, da ist mein Vaterland).

3. Fazit

Bildungssprachliche Phraseologismen im Deutschen sind fremdsprachlicher Herkunft: das sind vorwiegend Entlehnungen aus dem Lateinischen und Französischen. In vielen Fällen werden sie von den Journalisten des Magazins SPIEGEL ONLINE vermieden, weil ihr Gebrauch zur Unverständlichkeit der Texte führen könnte. Aber einige bildungssprachliche Phraseologismen (vor allem kurze adverbiale und substantivische feste Redewendungen sowie festgeprägte Sätze) werden im Magazin sehr häufig gebraucht. Es wird damit gerechnet, dass sie als kulturelles Erbe den meisten Lesern der Zeitschrift bekannt sind.

Literaturverzeichnis

1. Чернышева И.И. *Фразеология современного немецкого языка*. М.: Высш. школа, 1970.
2. Баранов А.Н., Добровольский Д.О. *Парадоксы стилистической дифференциации идиом* // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dialog-21.ru/dialogue2003/content> Дата обращения 30.09.2013.
3. DUDEN. *Das große Wörterbuch der deutschen Sprache. In zehn Bänden. 3.* [Электронный ресурс]. Auflage. Hrsg. v. d. Dudenredaktion. Mannheim u.a. 1999.
4. *Spiegel online* // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.spiegel.de/> Дата обращения 30.09.2013.
5. Junková, . *Kulturní frazeologie v současné publicistice*. In Jaklová, A: *Komunikace – styl – text*. – JU: České Budějovice, 2006. S. 87 – 91.

Подстрахова А.В.

*Владимирский юридический институт ФСИН России,
Владимир, Россия*

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В ПРОГРАММАХ НАУЧНОЙ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ И АСПИРАНТОВ: ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ И ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТЫ

FOREIGN LANGUAGE TEACHING/LEARNING AS A COMPONENT OF RESEARCH PROGRAMMES FOR GRADUATE AND POSTGRADUATE STUDENTS: EDUCATION AND PERSONALITY DEVELOPMENT

The paper is an overview of some crucial problems of EFL teaching to Russian graduate and post-graduate students, based on the “Education of educated people” concept. The communication and linguistic competence termed as the “Basic competences”, or “Soft communication skills” in recent European methodology, is discussed as part of educational programmes for graduate and post-graduate studies. Adult learners` communication and language skills are presented in conjunction with a relatively new idea of “Emotional Intelligence, or EQ”.

Глобализация всех сторон жизни общества, беспрецедентные темпы появления новой и устаревание имеющейся информации делают актуальной разработку идей образования взрослых людей. Андрогики, воплощаясь в концепциях непрерывного образования (Lifelong Learning), исходит из того, что образование становится пожизненным занятием, а способность людей выживать и адаптироваться к новым ситуациям зависит от способности быстро учиться и переучиваться, переключаться на другие сферы профессиональной деятельности. Возникает новый вид человека – Homo Studens, «Человек учащийся». [1, 2]. Все растущую актуальность приобретает «Образования образованных людей», касающееся лиц, ведущих активную научно-исследовательскую и педагогическую работу или получающих новые профессиональные знания и навыки в рамках второго высшего образования.

Защите магистерской и кандидатской диссертаций предшествует период формирования общекультурных, в том числе – языковых, компетенций для ведения научно-исследовательской и педагогической деятельности. Однако, как считают многие специалисты сегодня ситуацию с преподаванием иностранных языков в вузе можно в определенной мере считать кризисной. Это выражается в следующем:

- отсутствие единого национального стандарта послевузовского профессионального образования;
- нечеткость и противоречивость в формулировке целей языкового образования в программах вузовской и послевузовской подготовки;
- отсутствию в России европейских стандартов преподавания и оценки иностранных языков;
- частичная или полная утрата языковой компетенции, формируемой на более ранних этапах образования;
- значительное снижение у молодежи уровня гуманитарной культуры в целом и языковой – в частности, что становится тормозом в успешной профессиональной и научной подготовке студентов и аспирантов;
- существенные кадровые проблемы на кафедрах иностранных языков большинства российских вузов

Современное, уточненное понимание коммуникативно-языковой компетенции в проектах Совета Европы включает несколько измерений (лингвистическое, прагматическое, социолингвистическое) и основана на **базовой компетенции**, или «**soft skills**» [3, 4]. Она основана на жизненном опыте обучающихся и включает знания об окружающей действительности; социокультурные и межкультурные знания; умение и потребность учиться и познавать новое в течение всей жизни, умение творчески мыслить и реализовывать инновационные идеи, умения критично оценивать себя, свои проблемы и достижения, работать

в команде, корректно отстаивать собственную точку зрения. Именно в процессе формирования базовой компетенции реализуется воспитательный потенциал образования вообще, и языкового – в частности. Кроме того, чем ближе профессиональная деятельность к сфере социального взаимодействия людей, тем «мягкие, коммуникативные навыки» становятся более профессионально значимыми.

Коммуникативные навыки напрямую соотносятся с тем, что сегодня принято называть «эмоциональным интеллектом» (emotional intellect, **EQ**), по аналогии с **IQ** – «Уровнем интеллектуального развития» [5]. Навыки эмоционального и рационального поведения человека не просто дополняют друг друга; но вторые, как правило, малоэффективны без первых. Эмоциональный интеллект представлен такими параметрами, как самооценка, саморегуляция, мотивация, эмпатия и навыки социального общения.

Применительно к взрослым обучающимся базовая компетенция характеризуется рядом противоречивых черт. С одной стороны, эта категория студентов имеет высокую внутреннюю мотивацию к учебной деятельности, значительный профессиональный и жизненный опыт, достаточно высокий социальный статус, определенные навыки самоконтроля и самооценки. Все это позволяет разрабатывать индивидуальные образовательные траектории с активным использованием современных педагогических, в том числе мультимедийных, технологий и модульных форм организации образовательного процесса. С другой стороны, именно взрослая учебная аудитория, как правило, имеет значительные пробелы и перерывы в процессе предыдущего изучения иностранных языков; ослабление ряда психолого-когнитивных параметров по сравнению с обучаемыми более молодого возраста; острый дефицит времени при необходимости сочетать научную работу с профессиональной деятельностью. Но самое главное, взрослые люди часто испытывают своеобразный «культурный шок» при необходимости снова учиться, потому что многие из предыдущих навыков, особенно организационные навыки самостоятельной учебной деятельности оказались утерянными или изначально не сформированными, а полученные ранее знания безнадежно устарели. Так, нет опыта самостоятельной учебной и научной работы в медиапространстве, недостаточно владение родным языком в необходимой и достаточной мере, чтобы выполнять новые задачи; нет навыков обработки больших объемов информации из различных источников.

Модульный принцип преподавания иностранных языков, в отличие от линейного, позволяет гибко реагировать на фактические ситуации, в которых протекает образовательный процесс. Уже сегодня кафедры иностранных языков многих ведущих вузов страны разработали ряд таких типовых модулей, как модуль интенсивного языкового курса по грамматике английского языка с осо-

бым вниманием к особенностям текстов по специальности; модуль по обучению произношению и аудированию (на основе общенаучных и специальных текстов); модуль в языковой подготовке аспирантов по обучению письменной научной коммуникации (academic writing); модуль обучения практическим языковым навыкам с применением телекоммуникационных и мультимедийных средств обучения с целью подготовки к международному языковому тестированию.

Так, для курса английского языка профессионального и научного общения, разработанного для подготовки магистров по направлению «Менеджмент», целесообразным представляется включение двух основных модулей – «Деловое общение» и «Публичная коммуникация в сфере профессиональной деятельности и научных исследований».

Для научных работников всех профессиональных направлений формирование базовой коммуникативно-языковой компетенции («soft skills») должно осуществляться с учетом уровня эмоционального интеллекта человека. Применительно к обучению иностранным языкам взрослых людей, профессионально занимающихся научной работой, это идея представляется особенно продуктивной и ждет своего всестороннего изучения и воплощения.

Библиографический список

1. Jensen H.P. Life-long Learning in Engineering // Proceedings of the 3d Asia-Pacific Forum on Engineering and Technological Education. Changhua, Taiwan, 2001. p. 17-20.
2. Knowles, M.S. An American Imperative: Higher Expectations for Higher Education. An Open Letter to Those Concerned about the American Future. // Report of the Wingspread Group on Higher Education. – The Johnson Foundation, Inc. – 1993.
3. Ирисханова К.М. Компетентностная модель владения и овладения иностранным языком. – Вестник Московского государственного лингвистического университета, выпуск 546. «Компетентностный подход как основа совершенствования методики обучения иностранному языку в неязыковых вузах: проблемы и перспективы». – М.: 2008.
4. Reimer M.J. Communication Skills for the 21st Century Engineer // Global Journal of Engineering Education, vol.11, # 1, 2007. – UNESCO International Centre for Engineering Education, Monash University, Clayton, Melbourne, Australia. – 100 p.
5. Goleman D. Emotional Intelligence: Why It Can Matter More than IQ // New York: Bantam Books, 2012.

Федуленкова Т.Н.

*Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых,
Владимир, Россия*

**ДЕЛОВАЯ ФРАЗЕОЛОГИЯ И ТЕРМИНОЛОГИЯ
В КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
*BUSINESS PHRASEOLOGY AND TERMINOLOGY
IN COMMUNICATIVE COMPETENCE***

The paper deals with (a) the types of semantic transformation in the component structure of phraseological units used in the sphere of business and (b) those of the terminological word combinations of phraseological character. The lingual-didactic targets pursued are as follows: a) work with defining dictionaries, b) study official papers for the sake of finding out phraseological units, c) grouping phraseological terminology in different fields of economics, d) outlining and compiling course papers and reports. The paper deals also with domains of the phraseology under study.

Вне зависимости от того, с какой областью специального экономического знания мы имеем дело, невозможно не заметить, что без детального знакомства с основами фразеологии усвоение специальных терминов, носящих фразеологический характер, является весьма проблематичным.

Овладевая азами экономической терминологии, студент, как правило, задает себе вопрос: какое же отношение к экономике имеет так часто встречающееся в специальных текстах сочетание слов *a sleeping partner* (букв.: спящий партнер). В целях обеспечения правильного восприятия информации, нарушаемого интерференцией экстралингвистических, ассоциаций, следует объяснить студентам, что в языке существуют устойчивые сочетания слов с полностью или частично переосмысленным значением. К последним относится и рассматриваемое выражение, в котором второй компонент употребляется в своем первоначальном значении, а первый компонент в данном словосочетании употребляется в переосмысленном, метафорическом, значении [2; 22]. В результате метафорической трансформации компонентного состава данное устойчивое словосочетание приобретает значение «лицо, инвестирующее совместное предприятие, дело и имеющее право на долю в распределении доходов, но не участвующее активно в управлении делами». Подтверждение такому пониманию этого фразеологического оборота студенты могут найти в одноязычном толковом словаре делового английского языка, где в соответствующей словарной статье читают следующую дефиницию: *one who only invests money in a partnership*

business. He has the right to a share in the profits but takes no active part in the management of the firm [5; 335].

В процессе преподавания английской фразеологии убеждаемся, что определенную трудность в семантизации терминов фразеологического характера для делающих первые шаги экономистов представляют даже двухкомпонентные фразеоматические обороты со структурой А + К (адьюнкт + ядро)[1; 149], где в качестве адьюнкта выступает имя собственное, так как кроме соответствующей языковой подготовки понимание таких оборотов требует специальных знаний персоналий, наименование которых аккумулирует определенную информацию. В современном менеджменте, например, используется термин *Parkinson's Law*, значение которого определяется в толковом словаре следующей дефиницией: a set of ideas put forward by C. Northcote Parkinson, English writer, in a half-amusing but half-serious way, relating to the administration of companies and other organizations: firstly, that work expands to fill the time available to do it, i.e. employees and managers will find or make unnecessary work if allowed to do so; and secondly, that expenditure rises to meet income, i.e. if expenses are not strictly controlled, money will be spent on unnecessary things [5; 334]. Согласно приведенной словарной дефиниции, смысл данного термина заключается в том, что деньги будут потрачены на ненужные вещи, если отсутствует строгий контроль расходов в производственном процессе.

Рассматриваемый ряд терминов фразеологического характера может быть пополнен следующими оборотами: *Delphi method*, *Monte Carlo technique*, *Massachusetts rule*, *Wilson's formula* [7; 74] и мн. др. Все они являются частично переосмысленными фразеологическими единицами, о значении которых можно догадаться лишь с опорой на соответствующую пресуппозицию.

В случае же полного переосмысления компонентного состава подобного двухчленного фразеологизма-термина [3; 98] догадаться о значении такой фразеологической единицы практически не представляется возможным, как, например, в случае с терминологической идиомой *Ockham's razor*, первый компонент которой есть имя собственное, обозначающее английского средневекового философа-схоласта, и второй компонент именуется общеизвестный бытовой предмет – бритву. Значение же всего словосочетания нельзя сложить из значений его компонентов. Поэтому, обращаясь к толковым словарям, студенты находят значение данного экономического термина, формулируемое следующим образом: «закон предпочтительности минимума допущений в экономической модели» [4; 322].

Среди терминологических сочетаний экономики и бизнеса встречается значительное количество оборотов с полностью переосмысленным значением компонентов, адекватная семантизация и активизация в речи которых требует

особого внимания со стороны преподавателя английского языка [8; 247]. Например, биржевой оборот *black knight* служит для обозначения лица или компании, пытающейся купить другую компанию, которая не желает продаваться, см. дефиницию: (informal) a person or company that tries to buy another company that does not want to sell [9; 58]. Интересно, что данная фразеологическая единица имеет в современном английском языке фразеологический антоним, в котором повторяется ее структурно-грамматическая организация «адьюнкт + ядро», но первый компонент, обозначающий цвет, заменяется наименованием объективно существующего противоположного референта. В результате антонимической замены адьюнкта появляется новая единица вторичной номинации *white knight*, имеющая противоположное значение, а именно: лицо или организация, которая спасает компанию от невыгодной продажи своих акций, ведущей к потере контроля над предприятием, о чем и сообщает соответствующая словарная дефиниция: (informal) a person or an organization that rescues a company from an unfavourable takeover bid [9; 480].

К биржевому разговорному лексикону принадлежит также недавно пополнившая его фразеологическая единица *to catch a cold*, которая вошла в язык бизнеса из общеразговорной лексики благодаря вторичной фразеологизации со значением «потерять деньги в невыгодной сделке», что зафиксировано в дефиниции нового оксфордского словаря бизнеса *Longman Dictionary of Business English*: to lose money in an unprofitable business affair [5; 87].

Исследования в области деловой фразеологии последнего времени показывают, что терминология экономики и бизнеса современного английского языка интенсивно пополняется новыми фразеологизмами. К значительному числу фразеологических неологизмов, употребляемых в деловой коммуникации, можно отнести следующие: *to go green* (досл.: идти зеленым) со значением to produce or use products that do not harm the environment [9; 186] – производить и использовать продукты, которые не приносят ущерб окружающей среде, *grey pound* (букв.: серый фунт) со значением the purchasing power of older people [6; 587] – покупательная способность пожилых людей, *green shoots* (букв.: зеленые побеги) со значением signs of economic recovery [6; 586] – признаки экономического оздоровления, *negative equity* (букв.: негативная справедливость / акция) со значением the indebtedness that occurs when the market value of a property falls below the outstanding amount of a mortgage secured on it... [6; 593] – задолженность, которая случается, когда рыночная стоимость имущества падает ниже суммы обеспечиваемой им закладной, и многие др.

Семантический анализ показывает, что фразеологическими оборотами насыщен активный словарь во многих деловых сферах общения:

- 1) компьютер: *hard copy, Web site, home page*;

- 2) маркетинг: *binding offer, fast-moving consumer goods, premium offer*;
- 3) бухучет: *external liabilities, wasting asset, budget margin*;
- 4) биржа: *takeover bid, spot market, penny share, jungle market*;
- 5) коммерция: *spot cash, sellers' market, period of grace*;
- 6) менеджмент: *kite mark, extraordinary general meeting*;
- 7) офисная практика: *headed paper, recorded delivery*;
- 8) страхование: *wear and tear, blanket insurance, insurance of title*;
- 9) банк: *fiduciary issue, retired bill, long-range crediting*;
- 10) финансы: *Retail Price Index, final demand, company doctor*;
- 11) экономика: *free market, balance of payments* и многие другие.

В заключении отмечаем, что в области современной деловой фразеологии встречается много фразеологических единиц терминологического характера. Среди них большим коммуникативным потенциалом обладают термины-фразеологизмы, в которых в качестве семантически определяющих компонентов выступают имена собственные, обозначения колористики и зоонимы. О значении многих из них трудно догадаться, не обращаясь к их словарным дефинициям, вследствие полного переосмысления их компонентного состава и отсутствия мотивированности. Поэтому считаем целесообразным организацию работы по развитию коммуникативной компетенции у студентов экономических специальностей по следующим направлениям:

- работа с одноязычными толковыми словарями;
- изучение деловых бумаг на предмет поиска фразеологизмов;
- систематизация терминов-фразеологизмов по разделам экономики;
- написание курсовых работ на темы, связанные с деловой фразеологией;
- участие в студенческих научных конференциях с докладами;
- участие в конкурсах научных студенческих работ с применением деловой фразеологии и др.

Подчеркнем, что важным условием для организации такой работы является введение спецкурса по деловой фразеологии для студентов, изучающих экономику, финансы, менеджмент, риэлтерское дело.

Библиографический список

1. Аракин В.Д. Сравнительная типология английского и русского языков. – Л.: Просвещение, 1979.
2. Федуленикова Т.Н. Фразеологические единицы в языке экономики и бизнеса // Инновационные методы преподавания иностранных языков: Межвуз. сб. науч.-метод. тр. – Тюмень, 1998. С. 22-25.

3. Федуленикова Т.Н. Фразеология деловой речи // Особенности изучения феномена культуры в системе социально-гуманитарных наук: Материалы докладов межвуз. науч.-практ. конф. – Тюмень, 2000. С. 97-100.
4. Терехов Ю.Д. Англо-русский словарь по бухгалтерскому учету, аудиту и финансам. – М.: Аскери, 1994.
5. Adam J.H. Longman Dictionary of Business English. – London: Longman Group Limited, 1993.
6. Ayto J. Twentieth Century Words: The Story of the New Words in English over the Last Hundred Years. – Oxford: Oxford University Press, 1999.
7. Fedulenkova T. Proper Names in Business Idioms: Metaphor Old or New? // Россия и Запад: диалог культур: Материалы 10-й Юбилейной Международ. конф. – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2003. С. 74-75.
8. Fedulenkova T. Idioms in Business English: Ways to Cross-cultural Awareness / T. Fedulenkova // Linguistics Insights: Studies in Language and Communication. Vol. 2: Domain-specific English / Giuseppina Cortese & Philip Riley (eds.). – Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt-am-Mein, New York, Oxford, Wien: Peter Lang, 2002. Pp. 247-269.
9. Tuck A. Oxford Dictionary of Business English. – Oxford: Oxford University Press, 2000.

Яшина Н.К., Беспалова Е.С.

*Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых,
Владимир, Россия*

ПОДХОД К ПЕРЕВОДУ С ПОЗИЦИИ ЛИНГВИСТИКИ ТЕКСТА APPROACH TO TRANSLATION WITH POSITION OF TEXT LINGUISTICS

The given article is concerned with the development of new branch of linguistics – text linguistics, its characteristics and their reflection in translation process.

Одним из заметных достижений современного языкознания является развитие в течение последних десятилетий его новой отрасли – лингвистики текста. Лингвистика текста – направление лингвистических исследований, объектом которых являются правила построения связного текста и его смысловые категории, выражаемые по этим правилам.

В современной лингвистике проблемы изучения текста по-прежнему остаются одними из наиболее актуальных. Текст – основная единица общения. Люди общаются не отдельными словами и предложениями, а именно текстами. Само понятие «текст» существует давно, но в терминологическом понимании

используется сравнительно недавно. Многие лингвисты (Кубрякова Е.С, Бабенко Л.Г, Васильев И.Е, Казарин Ю.В.), исследуя текст и размышляя о том, что такое текст и какие признаки или свойства характеризуют то, что обозначается данным термином, указывают на различные аспекты этого явления: на существование его создателя, реализующего в тексте некий замысел; на основополагающую роль текста как вербальной коммуникации; на функциональную завершенность этого речевого произведения и т.д. Из множества лингвистических определений наиболее показательным является определение, предложенное И.Р. Гальпериным «Текст – это произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединённых разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющей определённую целенаправленность и прагматическую установку» [1].

Так как текст несёт некий смысл, он изначально коммуникативен и поэтому представляется как единица коммуникации. Само слово «текст» (лат. textus) означает ткань, сплетение, соединение. Следовательно, важно установить и то, что соединяется и то, как и зачем соединяется. Данная задача стоит перед лингвистикой текста: выявить сущность связей в тексте и способы их осуществления; обнаружить систему грамматических категорий текста с её содержательными и формальными единицами, описать на материале текста сущность и организацию человеческой коммуникации в процессе перевода с одного языка на другой. Проблема текста – одна из центральных проблем теории перевода. Именно текст является объектом анализа на первом этапе перевода, и именно текст является предметом синтеза на заключительном этапе переводческого процесса. Связь между теорией перевода и лингвистикой текста первым отметил американский учёный и переводовед Ю. Найда. По его мнению, теория перевода должна учитывать некоторые общие признаки текстов, которые он назвал «универсалиями дискурса». Ю. Найда отмечает, что в разных языках для выражения универсалий дискурса используются не одни и те же средства. Таким образом, для перевода представляется важным, каким образом реализуются универсалии дискурса в контактирующих в процессе перевода языках[2].

Многие теоретики перевода прошлого и современные переводоведы пытались разработать транслатологическую классификацию текстов (Алексеева И.С, Виноградов В.С, Райс К., Тюленев С.В). Все без исключения теоретики прошлого и современные переводоведы устанавливают зависимость между типом текста, процессом его перевода и критериями оценки качества.

Лингвостилистический (текстологический) анализ оригинала обязательно должен предшествовать переводу любого текста и сочетаться с ним. Б.А. Оль-

ховников совершенно справедливо замечает, что успешная работа переводчика обеспечивается деятельностью лингвиста – лексикографа, лингвиста-грамматиста, текстолога, литературоведа и литературного критика (если речь идёт о художественном переводе) [3].

Первостепенной задачей переводчика является определение ведущей коммуникативной установки в переводимом тексте с последующим анализом основных лингвистических характеристик, способствующих её реализации.

Текст, прежде всего, должен быть прочитан полностью и воспринят как единое целое, как законченное речевое произведение. Несмотря на различия в переводческих стратегиях при работе с текстами разной функционально-стилевой принадлежности, непосредственный текстологический анализ любого текста предполагает декодирование всех компонентов содержания, заложенного в подлиннике, в целях их сохранения в тексте перевода.

Анализ текста допускает множество подходов и методик. Процесс перевода обычно начинается с предпереводческого анализа текста. Переводчик рассматривает его внешнюю и внутреннюю структуры, прагматические и социолингвистические аспекты, определяет основные параметры текста, распределение информации, детально изучает средства выражения ведущих текстовых категорий в оригинале и рассматривает возможность пути обеспечения эффективной коммуникации в цепочке: автор - переводчик – читатель. Далее переводчик переходит к «тактическим» ходам: переводческому анализу текста, в ходе которого рассматриваются конкретные способы достижения как семантической, так и прагматической адекватности перевода, передачи всей полноты содержания текста, обосновывается выбор наиболее оптимальных путей решения переводческих задач. В целях достижения адекватности переводчик производит в тексте перевода целый комплекс преобразований (трансформаций): лексических, лексико-грамматических, стилистических. При этом он должен руководствоваться принципом целесообразности использования отдельных переводческих приёмов.

Библиографический список

1. Гальперин И.Р. Текст как субъект лингвистического исследования. М., 1981.
2. Nida E.A. Toward Science of Translating. Leiden, 1964
3. Ольховиков Б.А. Актуальные проблемы межкультурной коммуникации: Сб. науч.тр. М.: Изд-во Моск. Линг. Ун-та, 1999, Вып № 444 С.105

СЕКЦИЯ 1. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ В СТРАНАХ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА И ИХ ВЛИЯНИЕ НА УРОВЕНЬ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ. ВОПРОСЫ ТОЖДЕСТВЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТАХ РАЗНЫХ СТРАН / *INNOVATIVE EDUCATIONAL PROCESSES IN BOLOGNA COUNTRIES AND THEIR IMPACT ON TRAINING LEVEL. IDENTITY OF EDUCATION CONTENT AT THE UNIVERSITIES OF DIFFERENT COUNTRIES*

Graham Welling

The American Home, Cleveland, Ohio, United States

Kelsey Maher

The American Home, Salisbury, North Carolina, United States

INEQUALITY IN AMERICAN EDUCATION: THE IMPACT OF LOCATION

I. Introduction

For almost twenty years, educational activists, politicians, and taxpayers have argued over the equality and effectiveness of funding for public schools in Ohio. Funding for schools is partially provided by the federal and state governments, while the rest is supplied through tax levies that are voted upon by residents. It is essential that the residents approve local taxes, especially property taxes. Property taxes and, occasionally, income taxes provide about half of the average budget for districts. However, the Ohio Supreme Court has denied the constitutionality of this particular division of funds three times. The ruling was initially decided in 1997 in the *DeRolph v. the State* case. The decision claimed that by funding schools based on local taxes, wealthier areas benefited more than the poorer districts; however, legislative action has yet to be accomplished. Since the 1997 case, several politicians have initiated reform programs, which have failed to come to fruition. Therefore, one still sees inequality flourishing within the Ohio public school system today. By comparing school districts' performance indices given by the Ohio Department of Education for the 2010-2011 school year with per-student property-tax revenues, we suspect that low funding from local property taxes contributes to low performance.

II. History

The citizens of Ohio have always considered funding for public education a high priority. Even before the State Constitution was developed, the Land Ordinance of 1785 and the Northwest Ordinance of 1787 called for funding public education. In 1851 when the Constitution was created, the government aspired to provide a “thorough and efficient system of common schools throughout the state (Ohio Const., art. VI § 2.).”

The “Foundation” program in 1935 was adopted by many states in the Midwest including Ohio. This program advocated educational funding be provided by state and local taxes. Essentially, those school districts in wealthier areas would receive less funding from the state than those districts in less wealthier areas. However, there were, and still are, two problems that plague this program. The unknown total cost of public education is the first problem. The second issue is the General Assembly’s priority level regarding educational funding. Usually, funding for schools falls behind more pressing issues; therefore, they leave little money to create equal education. Schools that are from wealthier districts are able to provide better programming while depending less on government funding, compared to schools from more impoverished districts, which heavily rely on funding from the state government to provide basic education. These districts are usually incapable of providing the same level of education due to the lack of funds at the local level. Over the years, the Foundation program has developed as funding for schools and their programs have become more complex.

During that time, another law was passed that exacerbated the situation. House Bill 920 passed in 1970 essentially created a flat property tax for Ohio citizens. This meant that the money allocated for schools did not change to adjust for inflation. School districts were then forced to propose levies each election season to cover educational costs. This furthered the inequality of educational opportunity among the students in varying districts.

Who is DeRolph?

DeRolph v. State is the most well-known court case in Ohio questioning the equality of public education. This thirteen-year battle began in the 1980’s when school districts in southeast Ohio formed a coalition to organize their complaints. The Southeastern districts, which border the Appalachian Mountains, were sparsely populated. The schools in these areas were characterized by a lack of supplies, dilapidated school buildings, and outdated textbooks (Pittner, 2010, p. 115). Therefore in 1988, the Coalition of Rural Appalachian Schools (CORAS) was formed. CORAS completed a report, *Fiscal Equity of the Ohio System of Public Schools*, documenting the inequality of funding. After the report was distributed, CORAS evolved into the Ohio Coalition for Equity and Adequacy of School Funding, which included 500 school district members from across the state, and their mission was to seek litigation (Pittner 2010).

In 1991, CORAS organized a claim that went to court on behalf of a student from southeastern Ohio, Nathan DeRolph. One day at school, Nathan was required to sit on the floor while taking a test because there was not enough funding at the school to order desks for all of the students. Nathan became the symbol for unequal funding during the court case. The plaintiffs argued that unequal funding inhibited the ability

of students to pursue educational goals due to the great disparities among the school districts. The model of inequality, or the eligibility to receive state money for each district, was based on three factors of funding: the amount of money from the Foundation, the operating costs and the average daily attendance for the district (Drummond 2000). The results from these factors created huge disparities. For instance, “the school district assessed valuation per pupil in Ohio ranged from \$680,242 to only \$14,557, and the amount spent on education per pupil ranged from \$11,208 to only \$2,807” (Pittner, 2010, p.116). The litigation led to conversations within the media about inequality over educational opportunities such as remedial classes or extracurricular, to equality of school structures to student-to-teacher ratios.

At the end of 30 days, the Ohio Supreme Court judges ruled in favor of the plaintiffs, and found that the schools were neither “thorough nor efficient” as the Constitution demands. The three factors to qualify for state money were deemed unconstitutional (Drummond 2000). The foundation money, which is a per-student dollar amount, had no basis in the real costs of educating a child. The second factor, the cost of doing business, also had no basis in the real costs of operating a school. The legislature had assumed that all costs of operating schools in rural areas were significantly lower, including the same textbooks and other materials used in urban schools. Finally, the average student turnout negatively affected the amount of money districts would receive because the amount of students determines the initial amount of funding districts could qualify for under the Foundation program. The Court advised the legislature to revise Ohio’s funding laws within a year. This litigation is known as *DeRolph I*.

The coalition of educators would have to go back to court three more times until a final decision was made. In *DeRolph II*, plaintiffs returned to the courtroom questioning the effectiveness of the new funding laws that the General Assembly had passed as a result of *DeRolph I*. The courts ruled that the new laws did not help equalize districts, but continued to intensify the problem. After *DeRolph II*, lawmakers still had not followed the advice of the Ohio Supreme Court to create a new funding scheme. This dissatisfaction brought about *DeRolph III*. In the litigation of *DeRolph III*, the opponents and proponents remained the same on and off the bench. However this time, the final decision was for the two parties to talk through a court appointed mediator for the sake of coming to a compromise. The mediation failed, and the parties found themselves in court one more time. In the final episode of the *DeRolph* litigation (*DeRolph IV*), decisions made in *DeRolph III* were retracted, and the rulings from *DeRolph I* and *DeRolph II* were upheld. However, unlike *DeRolph I* and *DeRolph II*, the court did not advise the legislature to pursue any actions; instead, the Courts just deemed the funding unconstitutional. For the plaintiffs in these cases,

this final decision was a false victory: on paper they had won, but there were no legal ramifications.

The Aftermath of DeRolph

Due to the *DeRolph v. State* case, few changes have been made, while some problems remain. After the case, the Ohio legislature returned to using the Foundation model to fund schools. Many of the schools that had received extra funding during the case now had to function without this money. Additionally, school funding continued to come from local taxes in the form of levies that have often been rejected by voters. For instance, there have been “2,447 ballot issues between 2003 and 2008—an average of about four per school district over the course of five years. The passage rate for all these issues combined was only 49.37%, and the passage rate of new emergency operating levies was even lower at only 25.48% (Pittner, 2010, p. 121).” One of the positive changes that occurred after the case, was the creation of the Ohio Schools Facilities Commission which was developed to modernize and fix school facilities across the state. As of 2010, the Commission had redesigned or created over 1,000 schools.

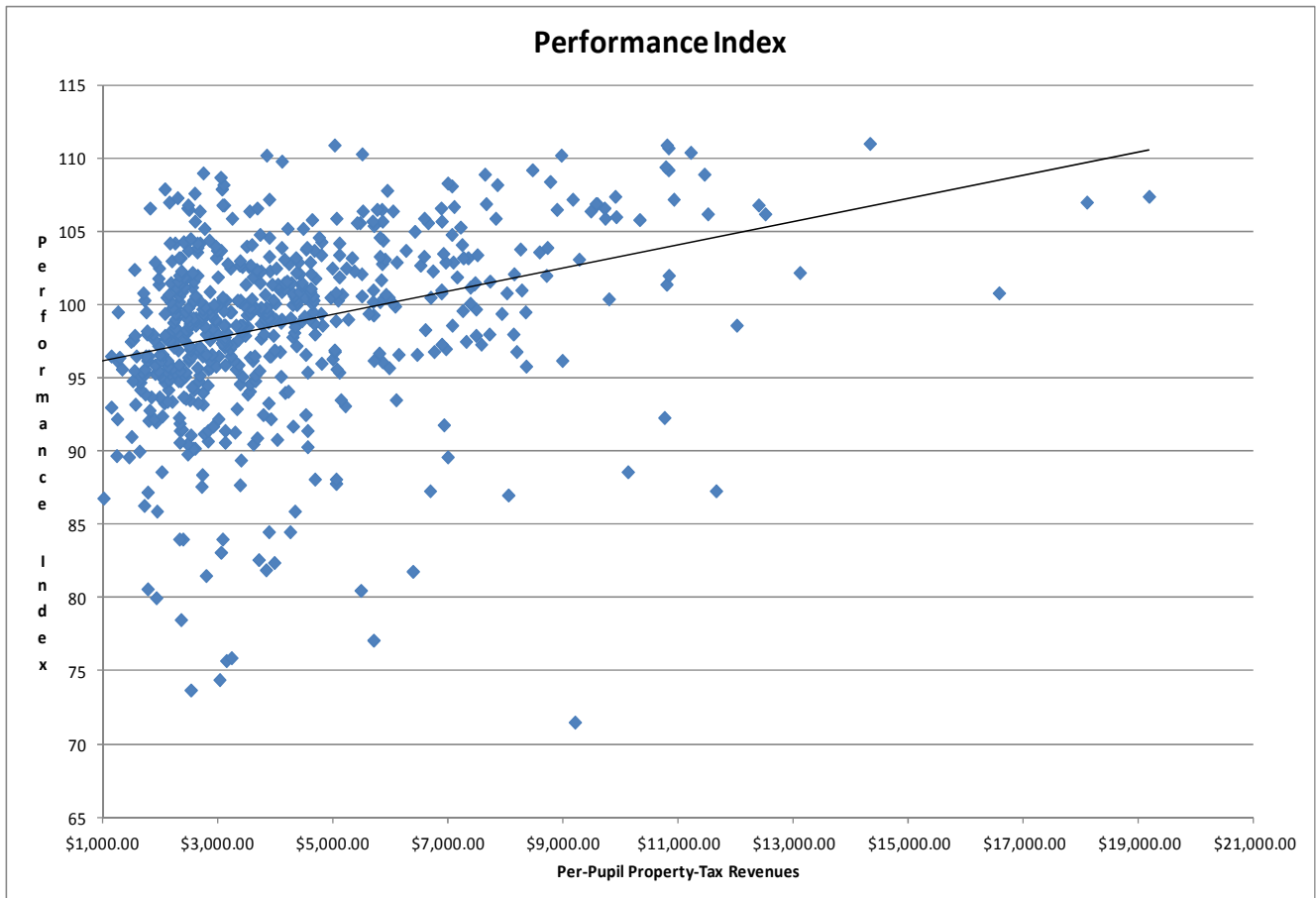
Currently, the governor of Ohio, John Kasich, is waiting for his educational funding program to make its way through the legislature. His program, *Achievement Everywhere Plan*, scraps the Foundation model and creates a process that would equalize funding from property taxes. The state government would provide enough funds to raise the lower-income districts budgets to that of the higher-income districts. Unfortunately, it is not known how long the legislature will take to decide on this bill.

IV. Data

In order to test our hypothesis that more local tax dollars equate to better educational outcomes, we analyzed data provided by the Ohio Department of Education. Ohio’s school-funding system is heavily based on local property-tax levies, and so we chose to compare per-pupil property-tax receipts with performance index--Ohio’s comprehensive measure of school quality. We analyzed results from the 2010-11 school year.

Performance index is a compilation of standardized-test scores and provides the basis for state-administered Title I funds, state-directed interventions, and state-takeovers of school districts and is given as a number between 0 and 112 (Ohio Dept. of Education). The mean performance index score for 2010-11 is 98.7, with the highest-performing district scoring 111 and the lowest-performing district scoring 71.5.

We used regression analysis to determine if a correlation exists between property-tax revenues and school quality. Our regression was calculated with per-pupil tax revenues as the independent variable. The regression shows a statistically significant correlation between the two data sets.



V. Analysis

Our statistical analysis shows a significant relationship between local property-tax revenues and educational achievement. According to our data, each dollar of tax revenues raised boosts a school district's likelihood of providing quality education. The top-tier school districts in terms of per-pupil tax revenues also are some of the highest achieving school districts. There are, however, a number of school districts that buck this trend, providing either high-quality education with only modest funding from taxes or delivering less-than-desirable results despite high per-pupil tax revenues--a fact that illustrates the complex web of socio-economic factors influencing educational outcomes.

The Beachwood City School District, which serves one of Cleveland's affluent east-side suburbs, enjoys the highest rate of tax revenues, collecting \$19,184 per student; Ohio's per-pupil average is \$4,208. Beachwood's schools were given an A+ ranking in 2011, indicating that those tax dollars had not been spent in vain. One hundred percent of Beachwood's students graduate from high school, and 93% of students score more than a three on the Advanced Placement Exams (Exner, 2011).

A short drive from wealthy Beachwood and its high-achieving school district is the city of Cleveland, the majority of whose children are educated by the Cleveland Municipal School District. Cleveland’s public schools were given a D rating in 2011, showing that its students are ill-prepared to pass state standardized tests and not meeting state guidelines for proficiency in subjects like reading and mathematics. In fact, the district met only one of the state’s 26 performance standards that year. Perhaps it is not surprising, then, that Cleveland’s school district collects only \$3,147 dollars in taxes per student.

Cleveland’s students are educated in conditions that are a far cry from those in nearby Beachwood. Class sizes are large; substitute teachers lead classes in place of regular teachers; and support services, such as school psychologists and guidance councilors, have been reduced to a bare minimum (O’Donnell, 2013). Cleveland’s school facilities have also deteriorated to such a level that in the year 2000 a section of the roof at a Cleveland high school collapsed (Ott, 2010). This roof collapse prompted the school district to begin a facility-reconstruction campaign, but the money for these capital upgrades are provided mainly by the state, with only a small contribution from local tax dollars.

The trend of more tax dollars equating to better educational outcomes holds true throughout the state. School districts that ranked in the top quartile by property-tax revenues had an average performance index score of 101.6, whereas schools in the bottom quartile averaged a performance index score of 96.8. There are, however, exceptions to this trend.

The Cleveland Heights-University Heights school district is a noteworthy exception. The CH-UH school district is bisected by a major commuter route that connects Cleveland to its eastern suburbs--one of those being Beachwood. The school district collects a substantial \$11,659 per student, but it received a C rating in 2011. Despite being number nine statewide in terms of tax collections, CH-UH ranks near the bottom when it comes to educational outcomes. Clearly, other factors are at play.

Cleveland Heights and University Heights are older, inner-ring suburbs that are home to a racially and economically diverse mix of educated professionals and low-income families. These suburbs are also overwhelming residential, with only a limited base of commercial uses and virtually no industry. The school district faces a challenging demographic picture: While only about 10% of the population of these suburbs is below the poverty line, 60% of students attending district schools are from families that are in poverty (Ohio Department of Education, 2011). Students coming from impoverished backgrounds pose a challenge for educators. Schools that serve impoverished populations have to provide services that schools serving wealthier districts don’t, such as reduced-price lunches, remedial courses, and more after-school programming. This all adds to the cost of education. The district is lucky that its resi-

dents continue to pass operating levies, keeping local funding to the schools strong, but money can only go so far in addressing educational challenges.

VI. Conclusion

Ohio’s schools are not all equal. Some school districts meet and exceed all state standards and turn out legions of graduates who go on to pursue higher education and earn a place in the high-skilled, information-age economy. Other school districts struggle to meet even a handful of state standards and contend with graduation rates that dip below 60%.

The causes for this inequality are myriad, as the story of Cleveland Heights-University Heights shows, but Ohio’s school-funding scheme clearly plays a role in fostering the current situation. School districts that have a strong tax base and a population wealthy and willing enough to pass levies have a marked advantage over districts that serve poorer communities. These poorer districts receive some foundation funding from the state government, but the distribution of this money is much more apt to be influenced by statewide politics—something that districts depending more heavily on local sources of funding aren’t quite as beholden to.

As our analysis showed, there is a correlation between local property-tax revenues and educational achievement. More local money generally means higher school ratings, and districts operating on less local funding often have measurably lower levels of educational achievement. Until Ohio’s school-funding formula stops relying so heavily on local funding through property taxes, Ohio’s students will continue to face an unequal playing field where a locality’s ability to pay determines the quality of education its children receive.

Bibliography

1. Exner, R. (2011, August 24). 2011 School Report Cards, Searchable Database. *Cleveland Plain Dealer*. Retrieved from: http://www.cleveland.com/datacentral/index.ssf/2011/08/2011_ohio_school_report_cards.html?appSession=57571463432992
2. Drummond, S. (2000). “Déjà vu: The status of school funding in Ohio after
3. DeRolph II.” *University of Cincinnati Law Review* 68, 435.
4. Ohio Department of Education. (2011). District profile for city, exempted village, and local school districts for fiscal year 2011. Retrieved from <http://education.ohio.gov/Topics/Finance-and-Funding/Finance-Related-Data/District-Profile-Reports/FY2011-District-Profile-Report>
5. O’Donnell, P. (2013, January 31). Gov. John Kasich’s school plan would dramatically overhaul Ohio’s funding formula. *The Cleveland Plain Dealer*. Retrieved from http://www.cleveland.com/open/index.ssf/2013/01/gov_john_kasichs_school_plan_d.html

6. O'Donnell, P. (2013, October 22). Cleveland city councilman, parents losing patience as school district struggles to fill teaching vacancies. *The Cleveland Plain Dealer*. Retrieved from http://www.cleveland.com/metro/index.ssf/2013/10/cleveland_city_councilmen_pare.html
7. Ohio Const., art. VI § 2.
8. Ott, T. (2010, January 29). Cleveland schools spent \$18 Million on schools that are to close. *The Cleveland Plain Dealer*. Retrieved from http://blog.cleveland.com/metro/2010/01/cleveland_schools_spent_18_mil.html
9. Pittner, N., Carleton M., Casto, C. (2010). “School funding in Ohio: From
10. DeRolph to the Evidence Based Model (EBM) and beyond. *Journal of Education Finance*, 36 (2). 111-142.

Блинова Г.А.

*Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых
г. Владимир, Россия*

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ
НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ
(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ «ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО»)
*USING OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN TEACHING FOREIGN
LANGUAGES THE STUDENTS OF THE FACULTY OF ARTS***

Nowadays the using of innovative technologies in the process of teaching foreign languages the students of the Faculty of Arts is of great importance. The Internet is one of the means of improving the language and speech skills of the students` motivation in learning English. Best of all the students use the Internet in working at different projects connected with their speciality. They look for the information, treat it and make computer presentation.

Подготовка грамотных специалистов в условиях глобализации образовательного процесса задача довольно сложная. Она требует от студентов владения современными технологиями, отражающими принципы новой концепции обучения, а также является важным условием повышения качества подготовки специалиста в области изучения иностранных языков.

Новые образовательные стандарты основаны на компетенстном и личностно-ориентированном подходе к процессу обучения. В соответствии с этими требованиями возникает необходимость совершенствования языковой подготовки студентов неязыковых факультетов.

Использование компьютера и интернета является одним из средств повышения языковой и речевой компетенции студентов, их творческой активно-

сти и повышения мотивационной составляющей в изучении иностранного языка. Компьютер может служить источником информации, наглядным пособием, средством диагностики и контроля, средством подготовки различных языковых и речевых материалов и их хранения. Интернет используется для самостоятельного поиска информации студентами в разделе проектной работы над определёнными темами устной речи, для выполнения самостоятельной внеаудиторной работы по заданной тематике, для углубления знаний страноведческого характера, для ликвидации пробелов в уже изученном материале.

Особый интерес представляют материалы интернета при работе над различными проектами. Студенты, обучающиеся по специальности «Изобразительное искусство», в рамках учебной программы по иностранному языку изучают такие темы устной речи как «Английское изобразительное искусство XVIII-XIX веков» и «Крупнейшие музеи мира». Именно по этим темам предусматривается большая проектная работа, которая осуществляется в течение учебного года. Презентация изученного и обработанного является заключительным этапом проекта. Этап подготовки к выполнению проекта включает в себя обсуждение заданной темы, выдвижение основных вопросов, которые должны быть включены в проект, формирование рабочих групп, способы получения и обработки информации, формы контроля на различных этапах работы, обсуждение формы презентации.

Например: проект «Английское изобразительное искусство XVIII-XIX веков» может включать следующие темы:

1. Исторические условия развития изобразительного искусства Англии в XVIII-XIX веках.
2. Уильям Хогарт – основоположник реализма в английской живописи.
3. Влияние Хогарта на развитие критического реализма в европейском искусстве XIX века.
4. Расцвет портретного жанра в английском искусстве XVIII века.
5. Своеобразие английского группового портрета XVIII века.
6. Творчество Дж. Рейнольдса.
7. Творчество Т. Гейзборо.
8. Романтизм в изобразительном искусстве Англии.
9. Пейзажи Уильяма Тернера.
10. Источники творческого вдохновения Джона Констебля.

Студенты разделяются на группы и выбирают тему, которая является для них наиболее интересной, и которая станет одной из частей будущего проекта.

Проектная работа позволяет студентам познакомиться с историей развития английского изобразительного искусства, основными представителями английской школы живописи исследуемого периода и определить место изобра-

зительного искусства Англии в мировой художественной культуре. Поиск тематического материала может сопровождаться дискуссиями, что позволяет создавать ситуацию коммуникации на иностранном языке с последующим решением поставленной задачи. Презентация каждой темы длится 12-15 минут. Финальная часть работы предполагает общее обсуждение по каждой теме, заслушиваются результаты работы и вклад каждого студента в выполнение проекта, выставляются баллы за самостоятельно выполненную работу.

Таким образом, использование компьютера и интернета в проектной работе помогает студентам находить нужную информацию, на иностранном языке, обрабатывать её, обмениваться ей с сокурсниками, развивает страноведческую и языковую компетенцию, умение работать в творческих группах и объективно оценивать работу каждого студента.

Библиографический список

1. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М. : Рус. яз., 1989.
2. Полат Е.С. Метод проектов на уроке иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 2, 3.
3. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Современные учебные Интернет ресурсы в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2008. № 6.

Бобылева Г.А.

*Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых
г. Владимир, Россия*

ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

INTEGRATION IN TRAINING FOREIGN LANGUAGES TEACHERS WITHIN EDUCATIONAL MODERNIZATION

The article suggests using an approach to foreign language teacher training which implies integrated programmes and integrated subjects basing on intersubject connections.

С 1 сентября 2013 года вступил в действие новый «Закон об образовании». Реалии жизни в области образования предъявляют новые требования к качеству подготовки педагогических кадров, в том числе в иноязычном образовании. Одной из основных задач является совершенствование содержания обучения иностранным языкам на языковом факультете, пересмотр существующих «традиций», введение инноваций.

Известно, что в соответствии с «вызовами времени», с потребностями общества предмет «Иностранный язык» включен Министерством образования и науки Российской Федерации в программу всех школ со второго класса, а с 2020 года предполагается включить иностранный язык в перечень обязательных предметов ЕГЭ наряду с математикой и русским языком.

В связи с этим насущной задачей стала подготовка учителей иностранных языков для начальной школы, владеющих теорией и практикой обучения иностранным языком в раннем возрасте, а также знающих особенности психического и физического развития детей младшего школьного возраста, современные методы развития творческих способностей детей, психолого-педагогическую концепцию развивающего обучения, программы и пособия, цели и задачи раннего обучения школьников иностранному языку.

На наш взгляд, решить эту проблему можно двумя путями. Во-первых, внести коррективы в подготовку учителей иностранных языков на языковом факультете путем включения в программу дисциплины «теория и методика обучения иностранному языку» раздела (модуля), связанного с методикой преподавания иностранного языка в начальной школе. Во-вторых, целесообразно разработать интегрированный учебный план для факультета дошкольного и начального образования, в котором предусмотреть в рамках направления «Педагогическое образование» в качестве второго профиля подготовки бакалавров «иностранному языку». Выпускники бакалавриата, которые будут обучаться по такому учебному плану, смогут работать учителями начальных классов с правом преподавания иностранного языка.

Вместе с тем следует подчеркнуть, что умение методически грамотно обучать общению на иностранном языке младших школьников, которые еще недостаточно владеют коммуникативными умениями на родном языке, - задача нелегкая и ответственная. Очень важно, чтобы уже в этом возрасте ребенок захотел изучать иностранный язык и делал бы это с удовольствием.

С целью совершенствования подготовки учителя иностранных языков необходимо, на наш взгляд, использовать интегрированный подход. *Подход* определяется С.И. Ожеговым как совокупность приемов, способов в изучении чего-нибудь. *Интегрировать* – объединять части в одно целое [1]. Предмет «Иностранный язык», в частности, дисциплина «практика устной и письменной речи» на языковом факультете обладает большим потенциалом в плане интеграции.

К реализации интегрированного подхода следует подходить с одной стороны, с точки зрения межпредметных связей. Это означает, что при обучении общению в четырех видах речевой деятельности (говорении, аудировании, чтении и письме) в практическом курсе иностранного языка используются факты,

содержание, информация других учебных предметов (страноведения, истории, литературы, русского языка и культуры речи, педагогики, психологии, географии и других). При этом происходит объединение элементов в целое, взаимодополнение, унификация. С другой стороны, интегрированный подход реализуется путем привлечения знаний из различных отраслей и наук, не входящих в учебный план.

Следовательно, интегрированный подход в подготовке учителя иностранных языков выражается в виде интегрированных образовательных программ обучения и интегрированных предметов. Интеграция при этом должна представлять собой систему в деятельности преподавателя.

В соответствии с таким подходом к содержанию учебного материала необходимо совершенствовать средства и формы обучения иноязычной устной и письменной речи. При проведении занятий по практике речи могут использоваться различные инновационные формы обучения: уроки – конференции, уроки – игры, уроки – диспуты, уроки – экскурсии, уроки – путешествия, уроки – дискуссии, «Круглые столы», «Телемосты», проектная работа, интервью, пресс-конференции, элементы интенсивной методики и многие другие.

Целесообразно использовать на занятиях стихи, считалки, скороговорки, пословицы, поговорки, рифмованные произведения детского фольклора, игровые приемы, средства наглядности, которые студенты смогли бы использовать в своей будущей педагогической деятельности на различных ступенях обучения иностранному языку в средней школе. Ведь успех обучения во многом зависит от того, насколько интересно и эмоционально учитель ведет уроки.

Использование интегрированного подхода в подготовке учителя иностранных языков позволит повысить мотивацию студентов к овладению иностранным языком, повысить эффективность усвоения учебного материала, увеличить его объем, а также даст возможность увеличить плотность общения на занятиях, что делает учебный процесс максимально эффективным.

Библиографический список

1. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. 80000 слов и фразеологических выражений/Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., дополненное. – М.: Азбуковник, 1999 – 944 с.

Ломакина И.С.

*Санкт-Петербургский государственный университет
Санкт-Петербург, Россия*

**РОЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ ЕС В ПОДГОТОВКЕ
СПЕЦИАЛИСТОВ, ОРИЕНТИРОВАННЫХ НА РЫНОК ТРУДА:
РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА
*THE ROLE OF THE EU EDUCATION POLICY IN THE MARKET ORIENTED
SPECIALISTS TRAINING: COMPETENCE APPROACH***

The article covers the main landmarks of the EU educational policy in the implementation of the competence approach. The competence approach is seen in the context of the labour market development and the community socio-economic strategies implementation.

Государства ЕС стоят перед проблемой узости рынка труда и низкого уровня квалификаций рабочей силы в целом ряде секторов экономики, что угрожает поставленным целям роста и занятости стратегии «Европа 2020». Решение этой проблемы лежит в пересмотре целей образования для обеспечения людей компетенциями и квалификациями, необходимыми на рынке труда, а также в предоставлении универсального и постоянного доступа к обучению на протяжении всей жизни для совершенствования компетенций и развития профессиональной карьеры.

Несмотря на то, что рост занятости в 1990-х и 2000-х гг. был в три раза выше в секторах, требующих среднего или высокого уровня образования, в целом уровень образования у граждан ЕС остается достаточно низким. Процент населения, получившего общее среднее образование (upper secondary) в 2002 г. составил 64,6% (1). Около 80 млн. человек имеют низкий уровень квалификаций (2). Поэтому обучение на протяжении всей жизни выступило ключевым принципом в Лиссабонской стратегии и стратегии «Европа 2020».

Регионы, где зафиксировано самое большое количество высококвалифицированных трудящихся и лиц, продолжающих образование, являются также регионами с самыми высокими уровнями производительности труда и уровнями занятости.

Подсчитано, что увеличение на 1% сотрудников компаний, которые проходят дальнейшее обучение, повышает производительность предприятия на 0,3% (3). Уровень образования и квалификаций влияет на активность человека. Участие на рынке труда высококвалифицированных трудящихся по меньшей мере в 1,5 раза выше, чем у низкоквалифицированных (4). Дальнейшее

обучение и переподготовку проходят свыше 40% высококвалифицированных трудящихся. Среди низкоквалифицированных эта цифра составляет 17% (4).

В связи с этим в ЕС была поставлена задача увеличения инвестиций в человеческие ресурсы. Несмотря на то, что государственные расходы на образование в доле к ВВП сравнимы с расходами в США (4,9% против 4,8%) и Японии (3,6%), частные инвестиции в ЕС гораздо ниже. В Японии частные инвестиции в три раза превышают показатели ЕС, а в США в пять раз (1).

Наиболее значительной проблемой остается проблема безработицы среди молодежи, чему способствует ранний уход из системы образования и отсутствие квалификаций. Термин «ранний уход из школы» (early school leaving) означает прекращение всех форм получения образования и профессионального обучения до того, как будет получено общее среднее образование или его эквивалент в профессиональном образовании (5).

В 2009 г. более 6 млн. молодых людей в возрасте от 18 до 24 лет не имели общего среднего образования, а 17,4% получили лишь начальное образование. В 2009 г. 52% таких молодых людей были безработными. Сокращение подобного рода отсева из системы образования на 1% может обеспечить европейскую экономику дополнительно 500 тыс. квалифицированных специалистов (5).

Ранний уход из системы образования тесно связан с социальной и образовательной историей семьи. Дети из неблагополучных семей и из семей, где родители имеют низкий уровень образования, чаще других детей бросают учебу. Число таких молодых людей среди детей иммигрантов вдвое превышает число детей из семей граждан ЕС (26,4% против 13,1%) (5). Проблема имеет также гендерный аспект. Так, раннему уходу из школы подвержены больше юноши (16,3%), чем девушки (12,5%) (5).

Одной из главных целей стратегии «Европа 2020» является сокращение числа таких молодых людей до менее чем 10% и увеличение обладателей высшего образования минимум до 40%.

Среди приоритетных направлений на Лиссабонском саммите 2000 г. была выделена необходимость развития компетенций. Решение этой проблемы включило: определение группы ключевых компетенций; осуществление прогноза требуемых компетенций на рынке труда; разработку системы их оценки и признания.

Формирование ключевых компетенций было выделено отдельной целью (цель 1.2) в программе «Образование и профессиональная подготовка 2010». В рамках этой же программы в 2001 г. была создана рабочая группа «Ключевые компетенции», в задачи которой входило решение целого ряда вопросов: определение понятий, выделение группы ключевых компетенций, разработка про-

граммы по формированию ключевых компетенций, выявление и анализ примеров успешной практики и др.

К 2004 г. была подготовлена программа по формированию ключевых компетенций, которая легла в основу проекта Европейской комиссии (ЕК) 2005 г., посвященного ключевым компетенциям в контексте обучения на протяжении всей жизни, а затем и резолюции Совета «Образование» 2007 г. о новых навыках и умениях для новых рабочих мест.

Были определены восемь ключевых компетенций, необходимых каждому человеку в обществе знаний: общение на родном языке; общение на иностранных языках; математическая, естественно-научная и технологическая компетенции; компетенция в области цифровых технологий; умение учиться; межличностные, межкультурные, социальные компетенции и гражданская компетенция; предпринимательская инициатива; понимание культуры (6). При этом учитывался весь спектр контекстов образования и профессионального обучения на протяжении всей жизни.

В феврале 2005 г. был дан новый старт Лиссабонской стратегии. Этому предшествовал предварительный анализ, который показал неоднозначные, а часто неудовлетворительные результаты ее реализации. По мнению Экономического и социального комитета, половина недостатков касалась сферы образования. Обновленная стратегия сфокусировала внимание на двух принципиальных задачах: обеспечении продолжительного и устойчивого роста и создании большего количества рабочих мест лучшего качества. Обозначенные приоритетные направления обновленной стратегии сделали еще более актуальными вопросы формирования навыков, умений и компетенций.

В заключениях Совета ЕС 2005 г. «О роли развития навыков, умений и компетенций для продвижения Лиссабонских целей» указывалось на необходимость внедрения прогностического подхода в образовательную политику с целью предвидения необходимых для общества и экономики компетенций. Эта же задача была подтверждена на саммите Европейского совета в марте 2008 г., который призвал ЕК представить анализ будущих потребностей в области компетенций в Европе до 2020 г.. Вслед за этим и разработанной рамочной программой по формированию ключевых компетенций (2004 г., 2005 г., 2007 г.) ЕК представила инициативу «Новые навыки и умения для новых рабочих мест».

Проведенный Европейским центром развития профессионального образования (Cedefop) анализ позволил сделать прогноз развития рынка труда в ЕС до 2020 г. Согласно анализу, на рынке труда будет доминировать сектор услуг, который потребует значительного увеличения высококвалифицированного труда. Эти выводы были учтены в «Повестке дня для новых навыков, умений и рабочих мест» стратегии «Европа 2020». До 2020 г. предполагается создание око-

ло 17,7 млн. новых рабочих мест для высококвалифицированных специалистов. В период с 2006 по 2020 г. доля рабочих мест, требующих высокого уровня образования увеличится с 25,1% до 31,3%. Незначительные изменения произойдут в количестве рабочих мест, требующих среднего уровня образования с 48,3% до 50,1%. Количество рабочих мест с низким уровнем образования уменьшится до 18,5% с 26,2% (7).

Недостаток квалифицированных инженеров, технических специалистов, математиков и ученых тормозит инновационное развитие экономики ЕС. В целом ряде отраслей требуются компетенции, которые не обеспечивает система образования и профессионального обучения («зеленые» технологии, гибридные технологии в автомобиле- и кораблестроении и др.) (8). По оценкам к 2015 г. ЕС столкнется с нехваткой ИКТ специалистов – от 384 тыс. до 700 тыс., что будет угрожать развитию этого сектора экономики. Кроме того, около 30% европейцев не имеет сформированных цифровых компетенций, что значительно затрудняет их трудоустройство. К 2020 г. сфера здравоохранения столкнется с нехваткой 1 млн. специалистов. Для реализации цели построения инновационного союза и построения общего исследовательского пространства необходимо привлечение еще 1 млн. исследователей. Данные развития происходят на фоне высокой безработицы, которая составляет для молодых людей 23%, а для взрослого населения (25–64 лет) – 8,3% (8).

Кроме того, дисбаланс в спросе и предложении на рынке труда имеет географическое измерение. В регионах с высоким уровнем безработицы отмечается нехватка специалистов в быстро растущих отраслях экономики. При этом мобильность внутри регионов остается низкой. В 2009 г. только 2,4% от общего населения ЕС проживали в другом государстве сообщества (8). Экономическая миграция может играть большое значение в устранении узости рынка труда.

Для решения проблемы в государствах-членах вводятся механизмы прогноза и оценки рынка квалификаций и компетенций. Важное значение имеет признание компетенций приобретенных в рамках формального и неформального образования, а также развитие взаимодополняемости между академическим признанием и признанием профессиональных компетенций. В области высшего образования был предпринят ряд мер по улучшению процедур признания: введение системы переводных и накопительных кредитов, создание системы NARIC. Принятая в 2008 г. Европейская квалификационная рамка (ЕКР) включила восемь уровней квалификаций, охватывающих все уровни образования от среднего до высшего и профессионального. ЕКР обеспечивает прозрачность, сравнимость и мобильность квалификаций, приобретенных в разных национальных контекстах. Уровни характеризуются набором знаний, навыков, умений и компетенций. ЕКР характеризуется отходом от традиционного акцента на

таких характеристиках обучения, как длительность обучения, тип учебного заведения, к подходу, ориентированному на результаты обучения (learning outcomes), т.е. что человек знает, что понимает, и что способен сделать.

Борьба с отсевом из систем образования, формирование ключевых компетенций, участие в обучении на протяжении всей жизни призваны обеспечить быстрый переход из системы образования на рынок труда.

Обеспечение правильной комбинации (mix) навыков, умений и компетенций для рынка труда вошло в повестку дня модернизации высшего образования 2006 г. С целью преодоления постоянного несоответствие между квалификациями выпускников и потребностями рынка труда было предложено разрабатывать программы обучения и переподготовки с привлечением социальных партнеров, чтобы гарантировать трудоустройство выпускников (9).

В 2008 г. была принята повестка дня «Улучшая компетенции для 21 века», посвященная европейскому сотрудничеству в области школьного образования. Европейский треугольник знаний «образование–инновации–исследования» было предложено усилить на уровне школьного образования. В качестве приоритетной задачи была обозначена необходимость наличия сформированных ключевых компетенций у всех выпускников школ.

Результаты внедрения программы сообщества «Образование и профессиональная подготовка 2010», отраженные в докладе ЕК (2009 г.) «Ключевые компетенции для меняющегося мира» показали, что, несмотря на положительные изменения, в сфере образования ЕС остаются проблемы в реализации принятых бенчмарков и в первую очередь тех, которые касаются базовых умений и навыков. В связи с этим в 2010 г. было решено создать экспертную группу высокого уровня, занимающуюся вопросами грамотности.

Большинство стран ЕС ввели компетентностный подход в образовательные программы уже с начальной школы, однако проблемы остаются в развитии компетенций преподавательского состава, усовершенствования методов и организации обучения. Значительный вызов представляет внедрение компетентностного подхода в систему профессионального обучения и обучения взрослых, а также в обучение групп риска социального отчуждения.

Программа повышения привлекательности профессионального обучения в рамках стратегии «Европа 2020» также одним из ключевых направлений рассматривает приобретение профессиональных и ключевых компетенций как основы для дальнейшего обучения и профессиональной карьеры. Важность развития общего языка между миром труда и образования отмечается в Заключениях Совета ЕС от 11 мая 2010 г. «О компетенциях, поддерживающих обучение на протяжении всей жизни и инициативу «новые навыки и умения для новых

рабочих мест». В документах важное значение уделяется привлечению социальных партнеров в этот процесс.

Инвестиции в формирование навыков, умений и компетенций выступили центральной темой новой стратегии «Переосмысливая образование», запущенной в ноябре 2012 г. Как отмечалось в докладе ЕК 2012 г. «Переосмысливая образование: инвестиции в навыки и умения для лучших социально-экономических результатов»: «В долгосрочной перспективе навыки и умения могут способствовать инновациям и росту, повышать производительность, стимулировать концентрацию высококвалифицированных специалистов в ЕС и влиять на формирование рынка труда. Масштабное увеличение высококвалифицированных специалистов в мире за прошлое десятилетие проверяет Европу на прочность. Прошли времена, когда конкуренция шла со стороны стран, которые могли предложить низкоквалифицированный труд. Качество образования и компетенций улучшилось во всем мире, и Европа должна на это реагировать» (10).

В рамках стратегии предлагается построить Европейское пространство навыков, умений и компетенций. Важное значение было уделено формированию не только базовых умений и навыков, но и ключевых компетенций, необходимых для дальнейшей трудовой деятельности и личностного развития человека, включая цифровые и языковые компетенции, развитие предпринимательской инициативы на протяжении всей жизни и на всех уровнях образования. Среди приоритетных направлений были выделены профессиональная подготовка преподавателей и развитие систем оценки компетенций и их признания. Ключевой характеристикой новой стратегии выступило признание необходимости перехода к оценке результатов обучения, который был положен в основу Европейской квалификационной рамки (10).

Библиографический список

1. A New European agenda for labour mobility. Report of a CEPS-ECHR Task Force. April 2004. – 160 p.
2. Communication from the Commission. The role of the universities in the Europe of knowledge. 2003. Brussels. – 23 p.
3. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Improving quality in work: a review of recent progress. 26. 11. 2003. Brussels. – 31 p.
4. Joint report from the Commission and the Council. Report requested by Stockholm European Council: ‘Increasing labour force participation and promoting active ageing’. 08.03.2002. Brussels. – 49 p.

5. Tackling early school leaving: A key contribution to the Europe 2020 Agenda. 31.01.2011. Brussels. – 10 p.
6. European Commission (DG EAC). Working group B “Key competencies”. Key competences for lifelong learning. A European reference framework. November 2004. Brussels. – 20 p.
7. Commission of the European Communities. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. New skills for new jobs. Anticipating and matching labour market and skills needs. Brussels. 16.12.2008. – 15 p.
8. Commission of the European Communities. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. An agenda for new skills and jobs: A European contribution towards full employment. Strasbourg. 23.11.2010. – 21 p.
9. Commission of the European Communities. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Delivering on the modernisation agenda for universities: Education, research and innovation. Brussels, 10.05.2006. 16 p.
10. European Commission. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Rethinking education: Investing in skills for better socio-economic outcomes. Strasbourg. 20.11.2012. – 17 p.

СЕКЦИЯ 2. ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ МИССИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ МИРЕ. РОЛЬ ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА ПРЕДМЕТОВ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ / PEDAGOGIC MISSION OF HIGHER EDUCATION IN MULTICULTURAL ENVIRONMENT. HUMANITIES IN THE DEVELOPMENT OF INDIVIDUAL PROFESSIONAL STRENGTHES

Ермолаева Л.Д.

*Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых
г. Владимир, Россия*

**ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ИНФОРМАЦИОННЫХ РЕСУРСОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
QUALITY ASSESSMENT OF INFORMATION RESOURCES IN FOREIGN LANGUAGE**

The main skills of information competence and opportunities of Internet usage-resources for teaching foreign language are considered in the article. Particular attention is given to criteria enabling to assess the quality of Internet-usage resources.

Информационная компетенция связана со знаниями и умениями работы с информацией на основе новых информационных технологий. Применительно к методике обучения иностранным языкам компонентный состав информационной компетенции преподавателя иностранного языка будут составлять такие умения, как [2]:

- работать с информацией в разных форматах;
- осуществлять поиск релевантной информации;
- критически оценивать получаемую информацию;
- использовать программное обеспечение (через Интернет) для создания авторских учебных Интернет - материалов;
- создавать и размещать на сайте электронной библиотечной системы учебные Интернет- ресурсы в виде учебников, учебных пособий, учебно-методических пособий, методических указаний;
- внедрять современные Интернет-технологии в учебный процесс.

Разработка учебных Интернет-ресурсов позволила совершенно по-новому посмотреть на образовательные ресурсы Интернета и начать воспринимать их не в качестве дополнительных, а в качестве альтернативных [2]. Учебные Интернет-ресурсы (наряду с печатными учебниками и учебными пособиями) также могут быть направлены на развитие иноязычной компетенции по различным видам речевой деятельности: продуктивных (говорение и письмо) и рецептив-

ных (аудирование и чтение). Эти компетенции совпадают с требованиями современного образовательного стандарта по иностранным языкам.

Создание и размещение на сайте и в электронной библиотеке учебного заведения учебных Интернет-ресурсов в виде учебников, учебных пособий, учебно-методических пособий, методических указаний имеет свои положительные стороны и даёт такие возможности как:

- реализовать большому количеству преподавателей иностранных языков в вузе свой накопленный опыт, знания и умения;
- быстро реагировать на появление новых специальностей в вузе, своевременно обеспечивая их учебным материалом;
- обновлять информативность учебных материалов и применяемую в них методологию;
- сделать учебные материалы более доступными для студентов;
- представить разнообразие мнений и подходов в размещённых учебных материалах.

Но есть и отрицательная сторона процесса создания и издания (размещения) информационных ресурсов в Интернете (ЭИР) по сравнению с книгами и периодическими изданиями. Этот процесс не регламентируется, и в подавляющем большинстве случаев отсутствует рецензирование, и редактирование материалов (во всяком случае, обязательное). Более того, за распространение большей части информации через компьютерные сети никто не несет ответственности, что делает качество информации неопределенной [1].

Большинство западных университетов с конца 1990-х годов имеют службу научной информации, в рамках которой квалифицированные библиотечные работники, библиографы и специалисты разрабатывают критерии, применяющиеся при оценке качества информации, и дают рекомендации по их использованию. Российские библиотеки, научные центры и университеты присоединились к процессу несколько позже в силу объективных условий (более позднее развитие русскоязычного Интернета и материальные ограничения) [1].

К основным критериям, позволяющим оценить качество Интернет-ресурса по иностранному языку можно отнести следующие:

- профессиональная репутация автора, его опыт работы в данной области;
- наличие библиографических сносок, гиперссылок на другие источники и насколько авторитетны эти источники;
- указание на дату размещения и обновления ресурса;
- полнота и точность информации;
- проверка, какая часть гиперссылок устарела;
- наличие указания на частоту обновления ресурса;
- указание на аудиторию, на которую рассчитаны методические материалы;

- совпадение тематики Интернет ресурса с требованиями современного образовательного стандарта;
- наличие рецензии и редактирования материала.

Возможность свободного размещения любой информации в Интернете ставит под вопрос качество информации. Информация может быть некомпетентной и непрофессиональной. Для использования релевантной информации, необходимо быть, прежде всего, уверенным в том, что качество информации соответствует целям и задачам пользователя. Для формирования и совершенствования информационной компетенции с учетом развития ИТ- технологий преподаватели должны иметь достаточно современное представление о компьютерах и Интернете. Современные требования к преподавателю иностранного языка в высшей школе не оставляют выбора. Преподаватель обязан быть опытным пользователем, для чего ему следует окончить специализированные курсы. Но в любом случае, главным в совершенствовании информационной компетенции следует считать постоянную самостоятельную работу, практику повседневного использования Интернета и компьютеров в работе [1].

Библиографический список

1. Раицкая Л.К. Информационная компетенция преподавателя иностранного языка в высшей школе: сущность, пути формирования / Л.К. Раицкая // Лингвострановедение: методы анализа, технология обучения. Пятый межвузовский семинар по лингвострановедению: Сб. статей. В 2 ч. Ч. 1. - М.: МГИМО-Университет, 2008. - С.142-152
2. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Развитие информационной компетенции специалистов в области обучения иностранному языку. Режим доступа: www.lib.tsu.ru
3. Харченко М.Г. Использование Интернет-ресурсов в преподавании английского языка в ВУЗе. Режим доступа: intelros.ru

Жиркова О.П.

*Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых
г. Владимир, Россия*

ЦЕЛИ РАЗВИТИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ THE AIMS OF POLY CULTURAL EDUCATION: AIMS OF DEVELOPING

The article is devoted to the aspect of forming polycultural education as the integral characteristic corresponding modern tendencies of social – political development of the country.

В рамках Болонского процесса международное взаимодействие в сфере образования и науки становится неотъемлемой частью образовательного процесса. На первый план любой международной деятельности выдвигается коммуникация, предваряющая и обеспечивающая международное взаимодействие. А в коммуникации любого характера на международном уровне присутствует культурная составляющая, ибо все участники международной коммуникации являются носителями своих собственных культур.

Культуры мира и их проявления (вербальные и невербальные; устные и письменные) изначально являются различными, а их носители принимают свои культуры столь естественно и бессознательно, что попытки коммуникации без учета различий национальных культурных ценностей, их относительного характера и необходимости нахождения общего, единого для всех партнеров значения происходящего, неизбежно приводит к конфликтам.

С целью предвидения, предупреждения или использования конфликта в позитивных целях у студентов должна быть сформирована компетенция – готовность и способность инициировать, организовывать, продуктивно доводить до взаимовыгодного результата международную коммуникацию с учетом ее лингвокультурологического аспекта.

Поликультурность – это характеристика современного образования, которая приобрела особую значимость со второй половины 20 века во всех развитых странах мира. Ее причины – в нарастающей глобализации, в переходе к открытому информационному обществу, в возросшей трудовой мобильности населения, в увеличении числа вынужденных переселенцев. Поэтому вполне закономерно, что во многих странах происходят существенные изменения в требованиях к результатам обучения и воспитания, провозглашается необходимость формирования у учащихся готовности и способности жить в открытом обществе, в котором сосуществуют представители разных национальностей и этнических групп, а, следовательно, и разных культурных традиций.

Цель поликультурного образования состоит в формировании индивида, готового к активной созидательной деятельности в современной многонациональной среде, сохраняющего свою социально-культурную идентичность, стремящегося к пониманию других культур.

Эта сложная цель может быть представлена как комплекс более частных, более конкретных целей поликультурного образования, которые строятся вокруг следующих основных ориентиров:

- этнокультурной и социокультурной идентификации личности;
- освоения системы понятий и представлений о разнообразии культур в мире, в стране;
- воспитания установок толерантного сознания;

- развития, умений и навыков конструктивного взаимодействия с представителями иных культур.

Решение педагогических проблем многокультурности предложено в начале 1990-х годов группой отечественных ученых во главе с В. Библером. Сформулированная ими концепция школы диалога культур исходит из того, что в мире происходит революционная смена отношения к личности как объекту воспитания – «от человека образованного к человеку культуры, сопрягающему в своем мышлении и деятельности различные, несводимые друг к другу культуры». Развивая такую идею, В. Библер подчеркивает, что «ценностные и духовные спектры разных форм культуры (Запад, Восток, Европа, Азия, Африка) стягиваются в одном культурном пространстве, в одном сознании и мышлении, требуют от человека неоднозначного выбора, но постоянного духовного сопряжения, взаимоперехода, глубинного спора в средоточии неких ... вечных вопросов бытия. И в этом – в диалоге разных культурных смыслов бытия – суть ... современной логики мышления». При обучении и воспитании предлагается обозначать сквозные проблемы, вокруг которых возникает особый межкультурный диалог, который впоследствии, в течение всей человеческой жизни, должен обогащаться.

Качественная постановка сложной цели развития поликультурного образования должна использовать разные подходы при формировании системы частных, более простых целей, способных в итоге обеспечить:

- социокультурную идентификацию личности;
- формирование представлений о культурно-этническом разнообразии мира, специфике поликультурной среды, верований, идеалов, быта различных народов;
- формирование умений и навыков жить в мире и согласии с другими народами, вступать в конструктивный диалог культур;
- развитие способностей к критическому освоению поликультурной реальности;
- воспитание терпимости и уважения права каждого народа сохранять свою культурную самобытность.

Для реализации этой системы целей поликультурного образования необходимо решение комплекса задач по созданию педагогических условий в виде отобранного содержания образования, выбора адекватных педагогических технологий и методов обучения и воспитания, специальной подготовки педагогических кадров.

Константинова О.М.

*Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых
Владимир, Россия*

**АНТИНАРКОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ
УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ (ОПЫТ США И РОССИИ)
THE DRUG-ABUSE EDUCATION OF THE LEARNING YOUTH
(THE AMERICAN AND RUSSIAN EXPERIENCE)**

The end of 20 - beginning of 21 centuries is characterized by the accelerating pace of development in all spheres of human life and activity, the transition to a postindustrial, information society, cultural dialogue, integration and convergence between people in different spheres of life, the creation of a unified educational space.

At the turn of the 21 century there is a mixture and a rapprochement of cultures. In this context, the necessity of studying the educational processes in foreign countries becomes the greatest relevance, and the "dialogue of cultures" allows to avoid national isolation and reach a level of comparison, comparative analysis of various pedagogical approaches in the leading countries of the world, and, therefore, continuously improve teaching theory and methodology.

The most important global problem has now become a drug problem that caused the urgent need for decisive actions in the organization of prevention in the educational environment.

Russia has an experience in entrenchment of drug-abuse programs of other countries. However, they were mechanically carried over, without the necessary adaptations, which significantly reduced their effectiveness. The development of a plentiful American experience in the field of socio-educational drug prevention is of a great importance in the development of new preventive strategies.

Одной из важнейших мировых проблем в настоящее время является проблема наркомании, вызывающая острую необходимость решительных и активных действий по профилактике злоупотребления наркотическими веществами в образовательной среде. В поле зрения нашего исследования оказался теоретический и эмпирический опыт Соединенных Штатов Америки, где деятельность по профилактике молодежной наркомании имеет давние традиции. Мы считаем, что сравнительный контекст исследования имеет большое значение для развития отечественной общей и превентивной педагогики.

В России существует опыт внедрения американских программ антинаркотического воспитания молодежи. Но как показывают исследования, они

часто переносятся механически, без необходимой адаптации, что существенно снижает их эффективность. Одной из причин этого положения является то, что социальные, культурологические, педагогические и другие характеристики отечественной и американской действительности порой трудно сопоставимы, несмотря на то, что сущность объекта, на который они воздействуют, одна и та же. Поэтому проблемы, порождаемые злоупотреблением наркотиками в США и России, во многом схожи, порой даже аналогичны, но методы их решения и достигнутые результаты отличаются.

Анализ литературы показывает, что антинаркотическое воспитание учащейся молодежи и создание специальных антинаркотических программ являются предметом внимания многих наук. Этой проблематикой занимаются представители медицинского, психологического, социологического, педагогического, юридического знания. Такое многоплановое изучение наряду с преимуществами имеет и существенные недостатки: различные аспекты данной проблемы рассматриваются изолированно, не учитывается связь между ними, полученные результаты применяются узковедомственно, что приводит к невозможности их использования для анализа ситуации в целом.

Стоит отметить, что большинство исследований в России по названной проблематике проводилось медиками (Д.В. Колесов, А.А. Коломеец, И.Н. Пятницкая, Ю.А. Строганов, М.Г. Цетлин, Г.М. Энтин и др.) и социологами (А.А. Габани, М.М. Русакова, Г.Г. Силласте и др.). Ученые-медики анализируют этиологию, патогенез и последствия наркомании для молодого организма, социологи рассматривают факторы и условия приобщения молодежи к наркотизации. Психология ранней наркомании освещается в работах В.С. Битенского, С.В. Березина, В.В. Гульдана, Д.В. Колесова, Ц.П. Короленко, К.С. Лисецкого, А.Е. Личко, Н.А. Сироты, В.М. Ялтонского и др. Теоретические вопросы антинаркотического воспитания учащихся, технологии профилактики злоупотребления психоактивными веществами (ПАВ) в образовательной среде стали предметом исследования А.М. Басова, С.В. Березина, Н.В. Вострокнутова, А.А. Гериш, Н.А. Гринченко, Т.Н. Дудко, С. А. Завражина, Д.В. Колесова, Л.А. Котельниковой, А.Г. Макеевой, В.А. Попова, О.Л. Романовой, Л.К. Фортовой и др.

В конце XX – начале XXI веков появились исследования, анализирующие опыт антинаркотического воспитания молодежи в зарубежных странах и возможности его адаптации в российском образовательном пространстве (И.А. Кузнецова, О.А. Николаева, С.И. Соловьева, И.Р. Сорокина). Однако, на наш взгляд, в рассмотренных исследованиях не систематизированы научные подходы к проблеме антинаркотического воспитания учащейся молодежи в России и

зарубежных странах (в частности США), не выявлено общее и особенное в теории и практике этого вида воспитания учащейся молодежи.

Большое значение для исследования научного состояния названной проблематики имеют разработки американских превентологов. Медицинские аспекты профилактики молодежной наркомании освещены в трудах В. Доуля и М. Нисвандера, нейробиолога Д. Поттеррома, М. Сиверса М., Дж. А. Соломеса, В. Уэстемейера, Б. Чебурсона, Р. Эдвардса. Личность наркотизирующихся молодежного возраста изучают Б. Байер, Е. Бейкер, Г. Дж. Ботвин, Дж. Гордон, Д. Гринспен, Л. Дазенбери, О. Комптон, Дж. М. Москович, Д. М. Мюррэй, Ч. Л. Перри, Дж. Шайнберг, Дж. Т. Уилсон и др. Исследованием и оценкой различных антинаркотических программ занимались Дж. Бек, Г. Дж. Ботвин, М. С. Гудштадт, М. Пенц, М. Розенбаум, С. Уоллак, Б. Хансон и др.

Следует отметить тот факт, что переводная литература по проблеме данного исследования стала появляться лишь в последнее время, ее явно недостаточно и она не может дать полное представление о всей системе американского антинаркотического воспитания.

Рассмотрим основные принципы, на которых строится воспитание, в частности антинаркотическое воспитание, в США и России. В основе американской культуры лежит философия прагматизма, ориентация на достижение конкретного результата, акцент на индивидуализм, свободу личного выбора, на особом отношении ко времени как к ограниченному и ценному ресурсу, в то время как в российской культуре государственные и общественные интересы считаются более важными, чем личные. Американская система воспитания весьма значительно отличается от российской. Эти отличия состоят в приоритетном значении индивидуального подхода к каждому ребенку, культивировании независимости, свободы личности и ответственности за свой выбор, в стремлении не столько дать ребенку знания, сколько научить его применять их.

В США и России разная конфигурация ценностей. В США главными ценностями считаются верховенство закона, принцип неприкосновенности частной собственности, свобода личности, равенство возможностей, ценность материального успеха, инициативность, ответственность, трудолюбие, уверенность в себе, оптимизм, толерантность, религиозность, патриотизм, образованность, семья. В России же основными ценностями признаются милосердие, смирение, патриотизм, терпимость, вера в Бога, гостеприимность, справедливость, совестливость, инициативность, семья, материальный успех.

Учащаяся молодежь в США более самостоятельна, более развита в плане общения и инициативы, и это очень важно для социального успеха. В отечественной общеобразовательной школе индивидуальная инициатива учащихся не является приоритетной.

К особенностям отечественного педагогического процесса традиционно относят воспитание в коллективе. Однако в современной российской школе этот принцип фактически не работает. В США же, наоборот, многие воспитательные программы (в том числе антинаркотические) строятся с опорой на неформальные коллективы (например, общину).

В России в большей степени, чем в США, воспитателями в семье являются представители старшего поколения, выступающие носителями и хранителями мудрости. В США подобная связь поколений менее прочна.

На систему воспитания молодежи в Америке значительное влияние оказывают религиозные организации. В России, по сравнению с США, нет традиций участия подобных организаций в профилактике молодежной наркомании.

Изучение и совершенствование антинаркотического воспитания невозможно без знания истории вопроса. Давайте рассмотрим основные этапы становления антинаркотического воспитания. В исследовании проблемы профилактики наркомании в США (конец XIX – 50-е гг. XX вв.) и России (конец XIX – 30-е гг. XX вв.) выделяется первый этап, когда основным подходом было информирование населения о состоянии проблемы, тяжести медицинских и социальных последствий наркологических заболеваний. Вторым этапом характеризовался всплеском наркотизации молодежи и активизацией борьбы с наркоманией, проводимой школами в США (60-70-е гг. XX в.). В России же этот этап (30-50-е гг. XX в.) отличался сокращением исследований в области антинаркотического воспитания, поскольку считалось, что наркомания как социальное явление присуще только буржуазному, а не социалистическому обществу. На третьем этапе в Америке (80-е гг. XX в.), делался акцент на бихевиористские методы профилактики наркотизации. В России же антинаркотической профилактикой в это время занимались в основном узкие специалисты – психиатры, наркологи, юристы (50-80-е гг. XX в.). На четвертом этапе в США (80-90-е гг. XX в.), начали активно использовать в антинаркотической работе гуманистический подход, в России (80–90-е гг. XX в.) доминирующим методом являлось устрашение. Особенность пятого этапа развития антинаркотического воспитания учащейся молодежи в США (конец 90-х гг. XX – начало XXI вв.) – комплексное использование различных подходов к профилактике наркотизации учащейся молодежи. В России (90-е гг. XX – начало XXI вв.) начинают внедрять зарубежный опыт, в частности американский, по созданию антинаркотических программ, но без достаточного осмысления и учета условий нашей действительности.

Анализ работ американских и отечественных исследователей позволяет нам выявить общее и различное в понятийно-категориальном аппарате проблемы. Следует отметить, что хотя набор этих понятий часто совпадает (наркотик,

наркотизм, наркозависимость, злоупотребление психоактивными веществами, профилактика, аддиктивное поведение, антинаркотическое воспитание, превентолог, учащаяся молодежь), их содержание отличается. Отечественные ученые проявляют большую научную солидарность, нежели американские, в отношении смыслового наполнения названных понятий.

Как в США, так и в России научный поиск в области наркотизации учащейся молодежи проводится в русле медицинского, юридического, психологического, социологического и педагогического подходов. Иногда используется комбинация из двух и более подходов. Цели профилактики понимаются по-разному. Цель профилактики в США – укрепление здоровья молодого человека вообще, т.е. антинаркотическое воспитание направлено на формирование у него здоровьесозидающей мотивации. Целью профилактики в России является формирование у подрастающего поколения антинаркотических ценностных ориентаций.

Как показывает наше исследование, современные теория и практика антинаркотического воспитания молодежи России формировались под сильным воздействием зарубежного (в том числе американского) опыта. Однако в нашей стране акцент делается на вооружение учащихся знаниями, а не умениями (как в США) в области валеологии и профилактики аддикции.

В настоящее время США является одним из лидеров по созданию антинаркотических программ в мире. Американский опыт представляет интерес для осмысления, поскольку ключевые принципы и методы антинаркотического образования учащейся молодежи в США, а именно: тактичное изложение материала о наркотиках, выработка умения принимать безопасные для здоровья решения, формирование навыков сопротивления давлению наркотической субкультуры сверстников, предложение альтернативных наркотикам видов деятельности – возможно творчески использовать в российском образовательном пространстве

Проанализировав американские антинаркотические программы, мы пришли к выводу, что достоинствами таких программ, как «Социальный семинар», «Ваше здоровье - 2000», «Формирование жизненных навыков» являются: интеграция двух и более подходов к профилактике наркотизации, учет гендерных, культурных, психологических особенностей учащихся, разнообразие методических приемов и техник, доверие молодежи в выборе альтернативных программ развития. Недостатками же является то, что часто большое количество информации о наркотиках не способствует формированию ожидаемого отрицательного отношения к ним, а свобода личности, индивидуализм, демократизм в отношениях между учащимся и учителем не ведут автоматически к выбору здорового образа жизни.

Проведя сравнительный анализ американских и отечественных программ, мы выяснили, что общим в них является установка на комплексность, продуктивное взаимодействие различных социальных структур (школы, семьи, общины, религиозных организаций и т.д.), профилактическое сопровождение со стороны педагогов, психологов, врачей, юристов.

Различия американских и российских антинаркотических программ обусловлены тем, что они по-разному поддерживаются властными структурами на государственном уровне и имеют различное финансовое подкрепление.

В США раньше, чем в России начали заниматься подготовкой педагога к антинаркотическому воспитанию учащейся молодежи. В настоящее время в России только начинают функционировать курсы обучения педагогов по вопросам антинаркотического воспитания, профилактики девиантного поведения молодежи. Поэтому подготовка учителя к антинаркотическому воспитанию учащейся молодежи в России менее эффективна, чем в США. В США активную помощь преподавателям в этой области оказывают общественные организации.

Американские антинаркотические программы предполагают воспитание учащейся молодежи свободной по отношению к внешним обстоятельствам. Чем бы ни определялось поведение — собственными ценностями, переживанием стресса, давлением средств массовой информации или влиянием сверстников, молодой человек сам позволяет или не позволяет оказывать влияние на себя. Другими словами, свобода состоит в возможности занять по отношению к психоактивным веществам ту или иную личностную позицию. Это достигается целенаправленной и длительной воспитательной работой. Занятия посвящаются формированию американских ценностей, навыков распознавания чувств, управления собой в состоянии стресса, решения конфликтов, умения настаивать на своем. В результате обучения владению собой и обстоятельствами появляется возможность сделать свободный выбор, принять или отвергнуть наркотики, сказать им «нет».

Отечественная традиционная профилактика направлена на безальтернативное отношение к психоактивным веществам и использует для этого соответствующие средства, начиная с пропаганды в средствах массовой информации и кончая антиалкогольными постановлениями. С таких позиций воспитание личности представляется не имеющим к профилактике наркомании прямого отношения, объективность информации о наркотиках вызывает опасения в появлении и немедленной реализации нездорового интереса.

В заключении хотелось бы еще раз отметить, что специфика организации антинаркотического воспитания учащейся молодежи в США заключается в том, что оно направлено на индивидуальные и групповые формы воздействия на молодежь, обучение ее навыкам саморегуляции, сопротивлению давлению

наркотической субкультуры, обучение конструктивным стилям поведения. Антинаркотическое воспитание в США делает акцент не на информацию о психоактивных веществах и последствиях их употребления, а на формирование потребности в здоровом образе жизни. Отечественное же антинаркотическое воспитание ориентировано на массовые формы воздействия, информирование и использование директивных методов воспитания, на формирование у учащихся антинаркотических ценностных ориентаций. Данные различия определяются, прежде всего, социально-культурными особенностями и спецификой воспитания учащейся молодежи в США и России.

Характеристика общего и особенного в теории и практике антинаркотического воспитания учащейся молодежи в США и России позволяет выявить то ценное и полезное в накопленном опыте, что может обогатить современную отечественную превентивную педагогику.

Малькина А.П.

*Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н.П.Огарева,
Саранск, Россия*

**К ВОПРОСУ ОБ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ
БАКАЛАВРОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ
В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**
***ABOUT THE PROBLEM OF FOREIGN-LANGUAGE PREPARATION
OF BACHELORS OF TECHNICAL SPECIALTIES
IN THE CONDITIONS OF HIGHER EDUCATION MODERNIZATION***

This article deals with the problem of modern foreign language preparation of bachelors in the technical institutes. The purposes and problems of training in foreign languages and the results of language education in the conditions of higher education modernization are described.

Подписание Российской Федерацией в лице министра образования В.М.Филиппова Болонской декларации (сентябрь 2003 года) явилось своеобразной точкой отсчета продолжающихся в течение последнего десятилетия перемен в системе высшего профессионального образования (ВПО). При этом трансформация отечественных образовательных традиций, в основу которых заложены фундаментальность и академичность, в угоду общеевропейской образовательной системе с ее мобильностью и ориентацией на практику зачастую

вызывает открытое сопротивление со стороны широкой общественности, равно как и противоречивые и очень неоднозначные оценки со стороны работников образовательной сферы.

Внедрение Федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения (ФГОС-3), отражающих современную концепцию преобразования системы профессиональной подготовки российских специалистов, обеспечивает полную модернизацию высшего образования. При этом формируется качественно новый образ вуза, реализующего в рамках приоритетного национального проекта «Образование» целый ряд мероприятий по достижению современного качества образования, адекватного меняющимся запросам общества и социально-экономическим условиям. Среди них первоочередными являются переход на двухуровневую систему образовательных программ (бакалавриат – магистратура), интеграция образования, науки и инновационной деятельности, развитие академической мобильности студентов и преподавателей, расширение спектра оказываемых вузом образовательных услуг.

Исходя из самой идеи интеграции российского образования в европейскую систему высшего образования, логично возникает вопрос о роли и месте иноязычной подготовки студентов в системе ВПО. Конкурентоспособность российских специалистов на международном рынке труда обеспечивается наличием у выпускников вузов целого ряда необходимых профессиональных компетенций, среди которых одну из ключевых позиций занимает высокий уровень владения иностранным языком. При этом речь идет о свободном использовании иностранного языка в профессиональной сфере деятельности, которое предполагает уровень владения не ниже В2 по шестиуровневой шкале общеевропейских компетенций владения иностранным языком.

ФГОСы третьего поколения для студентов-бакалавров инженерно-технических специальностей также устанавливают достаточно высокие требования к результатам освоения выпускниками дисциплины «Иностранный язык». Знание иностранного языка и сформированность умений иноязычной коммуникации включены в перечень необходимых современному специалисту общекультурных, равно как и профессиональных компетенций. Так, например, в ФГОСе ВПО по направлению подготовки 270800 Строительство в пункте 5.1 списка общекультурных компетенций, которыми должен обладать выпускник, значится «владение одним из иностранных языков на уровне не ниже разговорного (ОК-12)» [2. С. 4]. В пункте 5.2 того же нормативного документа в перечне общепрофессиональных компетенций находим «владение одним из иностранных языков на уровне профессионального общения и письменного перевода (ПК-7)» [2. С. 5]. ФГОС ВПО по направлению подготовки 270900 Градостроительство обязывает выпускника овладеть «одним из иностранных языков меж-

дународного общения на уровне, обеспечивающем устные и письменные межличностные и профессиональные коммуникации, умение логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь (ОК-6)» [3. С. 6]. Таким образом, в документах, регулирующих образовательную деятельность высших учебных заведений, неоднократно подчеркивается значимость владения будущими специалистами иностранным языком на достаточно высоком уровне.

Цели и задачи, которые ставит министерство образования перед преподавателем иностранного языка в вузе, обусловленные притом запросами современного российского государства, предельно понятны и ясны. В данной ситуации до сих пор остается открытым лишь вопрос о путях и средствах достижения поставленных целей в условиях сокращения общей трудоемкости учебной дисциплины «Иностранный язык» в вузах и на факультетах инженерно-технического профиля. Нередко в учебных планах таких факультетов трудоемкость дисциплины «Иностранный язык» определяется установленным ФГОСом минимумом в размере двух зачетных единиц, что составляет всего 72 часа совокупной аудиторной и самостоятельной работы студентов (СРС). К этому можно смело добавить максимальную загруженность студентов профилирующими дисциплинами, их слабую базовую (школьную) языковую подготовку, низкую мотивацию к изучению иностранных языков, специфическую ментальность студентов-«технарей», ориентированных на восприятие окружающего мира через призму рационального [4.]. Совокупность перечисленных факторов определяет реальные условия обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. В сложившейся ситуации преподавателю как организатору учебного процесса в аудитории, равно как и самостоятельной внеаудиторной работы студентов приходится лавировать между всеми выше названными факторами в поиске новых оригинальных приемов и методик, которые позволили бы при существующих проблемах обеспечить достижение студентами высокого уровня владения иностранным языком.

Современные отечественные и зарубежные методические разработки, ориентированные на изучающих иностранный язык для специальных целей, как правило, предполагают наличие у обучающихся уровня владения языком не ниже В1. Уровень же абитуриентов инженерно-технических факультетов и вузов, как показывает практика, зачастую не выходит за рамки уровня А1 (по результатам входного тестирования абитуриентов неязыковых факультетов Мордовского государственного университета имени Н.П.Огарева). В этой связи следует акцентировать внимание на том, что реальная картина обучения складывается таким образом, что преподаватель первоначально вынужден обеспечить достижение всеми обучающимися необходимого исходного уровня владе-

ния иностранным языком, затратив на это «львиную долю» ограниченных учебным планом временных ресурсов.

Эффективное положительное решение существующих проблем видится в увеличении общего количества аудиторных часов по иностранному языку и их равномерном распределении в течение всего периода четырехлетнего обучения (бакалавриат). Это позволило бы планировать процесс иноязычного обучения с учетом всех аспектов языкового образования, актуальных для студентов неязыкового вуза: бытовая коммуникация, деловое общение, деловая переписка и составление документации, чтение литературы по специальности, коммуникация в сфере профессиональной деятельности, выступление с докладами на международных научных конференциях и т.д. Заключительным этапом периода языкового обучения студентов инженерно-технических факультетов и вузов могло бы стать написание дипломной работы с использованием иноязычной литературы по специальности и ее защита на иностранном языке.

Оценка действующих нормативных документов, регулирующих сферу высшего профессионального образования, и анализ результатов языкового образования в техническом вузе позволяют сделать вывод о том, что существующая Программа по иностранному языку [5.] не является эффективной и не способна обеспечить достижение целей и задач языковой подготовки бакалавров инженерно-технического профиля, заявленных в ФГОСах [2, 3.]. Таким образом, на сегодняшний день все еще актуальным остается вопрос разработки новой примерной образовательной программы по иностранному языку для естественнонаучных и инженерных специальностей, удовлетворяющей потребностям современного российского общества в высококвалифицированных специалистах, способных достойно конкурировать на мировом рынке труда.

Библиографический список

1. Путин В.В. Стратегия и тактика реформы // Экономика и образование сегодня. – 2004. – №8. – С. 4-5.
2. ФГОС ВПО по направлению подготовки 270800 Строительство (квалификация (степень) «Бакалавр»). – Москва, 2010. <http://www.edu.ru>
3. ФГОС ВПО по направлению подготовки 270900 Градостроительство (квалификация (степень) «Бакалавр») – Москва, 2011. http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_11/prm42-1.pdf
4. Малькина А.П. Иностранный язык в системе современного высшего профессионального образования // Новое в преподавании иностранных языков: Электрон. журн. – Саранск : МордГПИ, 2012. <http://foreign.mordgpi.ru/?p=760>
5. Примерная программа "Иностранный язык" для неязыковых вузов и факультетов. – Москва, 2009. http://www.nfygu.ru/downloads/up/in_yazik.pdf

Новикова М.Р., Зверева Е. Б.

*Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых
Владимир, Россия*

*Владимирский юридический институт ФСИИ России
Владимир, Россия*

**ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА ДЕЛОВОЙ ИГРЫ НА
ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ РЕЧИ ПРИ
ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ
(ЖУРНАЛИСТОВ, ЮРИСТОВ)**

***THE USE OF BUSINESS GAMES IN TEACHING RUSSIAN AND CULTURE
OF SPEECH TO STUDENTS IN HUMANITIES (JOURNALISTS AND
LAWYERS)***

The article is devoted to business games or simulations as active forms of learning that promote the formation of professionally significant qualities of prospective lawyers and journalists. The authors share their experience of using business games in the process of teaching Russian and Culture of Speech to students in social studies and humanities. Business simulation games help students recognize their strengths, evaluate their decision-making skills and test their readiness for future professional activities and careers. Thus simulations offer great opportunities to optimize the learning process and increase its intensity and effectiveness.

Один из самых эффективных путей формирования компетенций как профессионально значимых качеств специалистов нового поколения – активизация обучения, которая может быть реализована с помощью игровых методов, и в первую очередь – деловой игры. Такая методика позволяет включить процесс обучения в модель будущей профессиональной деятельности студентов, поскольку деловая игра, в отличие от учебной, моделирует реальные условия профессиональной деятельности, характеризуется поэтапным развитием, наличием конфликтных ситуаций, жестким контролем времени, хода и результатов. Педагогическая суть деловой игры представляет собой форму воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности, где происходит своего рода апробирование наиболее успешных моделей поведения [Орлова 2011: 108].

Установлено, что при лекционной подаче усваивается около 20 % информационного материала, в то время как при применении активных методов, в т.ч. деловой игры – порядка 90 %. Кроме того, специфика обучения журналистов и юристов состоит в том, что по понятным причинам учебный процесс должен опираться на социальный контекст. Именно поэтому деловую игру следует

признать одним из наиболее эффективных методов обучения таких специалистов [см., напр: Бирюкова 2009].

Предмет «Русский язык и культура речи»/ «Риторика и культура речи» обычно рассматривается студентами – юристами и журналистами не как специальный, а как средство для расширения своего кругозора, своих будущих деловых контактов, умения свободно и раскованно работать с аудиторией и др. В деловой игре знания и умения усваиваются не абстрактно, а в контексте профессии [Вербицкий 1991: 129], и т.о., студент, наряду с профессиональными знаниями, приобретает те качества, которые ему, безусловно, понадобятся для успешного взаимодействия с людьми: толерантность, коллегиальность, умение руководить и подчиняться, вежливость. А значит, можно с уверенностью говорить о том, что деловая игра ускоряет процесс социализации студентов. Кроме того, активизируется мышление, и процесс обучения становится творческим. С педагогической точки зрения, деловая игра снимает напряженность, которая может проявляться при обычном ответе, а значит, более объективной будет и оценка. Замечено, что при таком подходе повышается интерес к занятиям по теоретическим языковым дисциплинам, формируются навыки принятия творческих конструктивных решений; оценка возможных реальных ситуаций становится более адекватной.

Успешно практикуются деловые игры при изучении дисциплин «Русский язык и культура речи», «Риторика и культура речи» во Владимирском государственном университете и Владимирском юридическом институте Федеральной службы исполнения наказаний. Будущие журналисты и юристы должны владеть основными нормами устного и письменного профессионального делового общения, уметь составлять разные виды документов (в т.ч. служебные), грамотно пользоваться всеми видами речевой деятельности с учетом индивидуальных и социальных особенностей собеседника, прогнозировать развитие диалога, обладать навыками убеждения. Таким образом, главная цель изучения данных дисциплин – формирование языковой и коммуникативной компетенции, необходимой и достаточной для того, чтобы практически владеть современным литературным языком как в бытовой сфере, так и в сферах профессионального и научного общения.

Практическое применение таких методов показало их высокую эффективность в рамках изучения языковых дисциплин у журналистов и юристов. В процессе деловой игры наиболее полно проявляются профессиональные и личностные качества обучающихся, их готовность к будущей профессиональной деятельности, к решению нестандартных задач. Кроме этого, значительно сокращается время на выполнение контрольных рейтинговых заданий, а преподаватель имеет возможность более адекватной оценки каждого студента.

При освоении темы «Культура речи юриста» студенты знакомятся со спецификой русского речевого этикета, и в особенности с этикой делового общения юриста, правилами вербального этикета, основными положениями служебного этикета (общение с клиентами и коллегами). Особое внимание отводится изучению правил делового телефонного разговора. По итогам работы над данной темой проводится деловая игра «Общение деловых партнёров». Цели игры:

- показать умение грамотно вести деловую беседу по телефону;
- продемонстрировать умение использовать необходимые формулы делового этикета.

Типовое задание для студентов: «Представьте, что Вы – практикующий юрист в юридической компании. Ваша задача – провести телефонные переговоры с начальником Вашего учреждения или коллегой по службе. Необходимо решить следующие вопросы:

- 1) договориться о внеочередном отпуске с аргументацией причин;
- 2) внести конструктивное предложение относительно работы учреждения;
- 3) объяснить причину своего отсутствия на рабочем месте;
- 4) поздравить с Днём рождения;
- 5) поздравить с назначением на новую должность (выбирается один из вопросов для каждой группы студентов).

Вместе с соседом по парте смоделируйте телефонный разговор, придерживаясь следующего плана:

- приветствие, представление – 10–15 сек.;
- введение собеседника в курс дела, объяснение причины звонка – 20–30 сек.;
- основная часть (аргументация просьбы, предложения и т. п.) – 1–2 мин.;
- ответы на вопросы (если последуют) – 1–2 мин.
- заключение, подведение итогов разговора – 20–30 сек.;
- прощание с собеседником – 10 сек.

Не забывайте использовать в речи формулы речевого этикета, соответствующие ситуации.

Прослушав получившиеся диалоги, преподаватель кратко анализирует выступления каждого из участников игры, указывает на положительные и отрицательные моменты, на достижение/недостижение поставленных в игре целей. В обсуждении обычно участвуют и сами студенты, которые оценивают выступления своих товарищей, аргументируя при этом свое мнение.

При изучении темы «Нормы письменного и устного делового общения» проводится деловая игра «Устройство на работу», основная цель которой – показать умение пользоваться письменными и устными жанрами официально-

делового стиля. Студентам предлагается *ситуация*: юридической фирме необходимо набрать квалифицированный персонал.

Типовое задание: «Выберите двух инициативных студентов, один из которых будет исполнять обязанности директора учреждения, другой – начальника отдела кадров. Остальные студенты выполняют роли претендентов на конкретную должность. Список вакансий готовится заранее. Соискатели должны представить готовое резюме (доля вымысла допускается) и подготовить презентационную речь продолжительностью 5 минут, которая произносится перед комиссией (директором учреждения и начальником отдела кадров). В речь необходимо включить следующее: должность, которую планирует занять претендент, его цели, планы, лучшие деловые и личностные качества. Члены комиссии вправе задавать дополнительные вопросы, позволяющие получить нужную информацию: причина поиска работы; лучшие профессиональные качества претендента; планы претендента, связанные с его графиком работы; отношение претендента к вынужденной работе в выходные дни и праздники и т. п.»

По результатам «собеседования» оцениваются не только полученные по теме знания, но также коммуникативные и деловые качества участников. После заслушивания всех «претендентов» комиссия принимает решение о «приеме на работу». Выбор аргументируется.

При обучении журналистов возможностей применить метод деловой игры еще больше, даже в рамках одной дисциплины – «Риторика и культура речи».

При изучении темы «Особенности журналистского общения. Типы речевых культур» наиболее любимой студентами и не требующей длительной предварительной подготовки является игра «Интервью» (возможны и более сложные «технически» варианты – ток-шоу, пресс-конференция; эти виды деловой игры мы проводим с использованием дополнительного студийного оборудования). Главные цели: получить навыки формулирования собственных идей и речевого поведения (грамотной спонтанной речи) в ситуации «эфира», освоить тактики аргументации, закрепить умение пользоваться разными типами речи. Обычно тематика определяется преподавателем, назначаются 1-2 ведущих – они и составляют вопросы для интервью. Как правило, ситуация берется вполне реальная (часто из жизни университета), и в качестве героя приглашается человек со стороны (кто-то из практикующих журналистов, преподаватели, студенты, имеющие отношение к событию). Остальные студенты распределяются по ролям – редактор, литредактор, оператор, монтажер и др. Само интервью записывается «в прямом эфире» на камеру (10 мин). Студентам дается время на подготовку (обычно 5-6 мин), после чего каждая группа участников анализирует увиденное, отмечая положительные и отрицательные моменты. Так, редактор должен обратить внимание на качество вопросов, их информаци-

онную наполненность, его функция также - дополнить или «урезать» текст, ли-тредактор высказывается по поводу языкового оформления интервью, монтажеры предлагают версию на 2-3 мин. эфирного времени и т.д. (в общей сложности – 15-20 мин). В итоге предлагается высказаться гостю (5 мин), а в конце игры (5 мин) преподаватель подводит итог, оценивает каждого участника игры.

При изучении темы «Формы речевого воздействия» проводится деловая игра «Право на мнение». Предварительно готовится проблемный текст (напр., из «желтой» прессы, некорректный, способный спровоцировать судебный иск), который и будет обсуждаться с разных позиций; студенты распределяются по группам. Дается время для прочтения текста и подготовки, затем каждая из групп представляет свое видение материала: одни выступают от лица редакции, другие – от лица пресс-службы той организации, интересы которой затрагивает предложенный текст, третьи – от лица адвоката, защищающего представителей редакции в суде и др. Таким образом, деловая игра помогает разобраться, в какой ситуации и какое текстовое содержание и/или его языковое выражение может быть расценено как ложь и клевета, как оскорбление личности, или же как конструктивная критика, как требование жанра и актуальности, в ряде случаев – как некомпетентность журналиста и неумение использовать в том числе языковые приемы, что и привело к неспрогнозированному результату. Такой метод проведения занятия позволяет не только сформировать и закрепить умение вести дискуссию, аргументированно высказывать собственную позицию, но и овладеть нормами и правилами полемической речи, применить на практике теоретические знания из области лингвостилистического анализа текста и литературного редактирования.

Как показывает практика, в процессе деловых игр студенты не только осознают важность профессиональной речевой компетентности, но и проявляют большую заинтересованность в учебном процессе и, следовательно, лучше представляют себе профессиональные ситуации, с которыми придется столкнуться в реальной жизни. Внедрение деловых игр в учебный процесс позволяет выработать устойчивые навыки владения профессиональной речью, формировать умение свободно создавать во время деловой игры речевое произведение необходимого жанра [Бирюкова 2009].

Таким образом, деловая игра – один из наиболее эффективных методов вовлечения студентов в учебно-познавательную деятельность. Такой подход позволяет глубже вникнуть в суть изучаемой темы и дает навыки практической работы, при этом формируется адекватная самооценка студентов – прежде всего с точки зрения их профессионализма; учащиеся самостоятельно анализируют возможное поведение в различных ситуациях, овладевают профессиональной этикой. Использование активных форм обучения, и деловых игр в частности, открывает

широкие возможности оптимизации учебного процесса, повышения его интенсивности.

Библиографический список

1. Бирюкова Н.С. Деловая игра как метод коммуникативной подготовки современного студента [Электронный ресурс, 2009] – URL: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-7244.html?page=4>
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие. / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
3. Орлова М. А. Возможности игромоделирования как метода квазипрофессиональной направленности обучения в логике компетентностного подхода [Текст] / М. А. Орлова // Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). Т. II. — Пермь: Меркурий, 2011. — 205 с. 108-111.

О.А. Селиверстова

*Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых
г. Владимир Россия*

ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИТИКА УНИВЕРСИТЕТА В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ: АНАЛИЗ НОРМАТИВНО- ПРАВОВОЙ БАЗЫ

THE ROLE OF UNIVERSITY LANGUAGE POLICY IN MODERNIZATION OF EDUCATION: LEGAL GROUNDS

The article deals with the concept of university language policy and its role in the ongoing process of higher education reform and modernization. The author points out factors underlying university language policy and dwells on legal grounds as its basis.

В «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» в качестве приоритетной задачи всей образовательной политики ставится создание условий для обновления структуры и содержания образования, развитие практической направленности образовательных программ. Достижение указанной цели требует модернизации системы образования, которую все чаще связывают с интеграцией в европейское и мировое научно-образовательное пространство на основе принципов и положений Болонской декларации. Формирование гибкой современной системы образования, открытой для международного сотрудничества предполагает повышение академической мобильности; решение проблемы признания российских дипломов; привлечение иностранных студентов и преподавателей в систему высшего образования РФ. Все перечисленные направления деятельно-

сти могут быть реализованы при условии сформированности высокого уровня иноязычной коммуникативной компетенции у всех участников образовательного процесса. В ситуации, когда решение проблемы языковой подготовки становится необходимым условием модернизации содержания образования и форм его организации, возникает потребность выработки языковой политики университета.

При неоспоримой актуальности и глубокой научно-теоретической проработке проблем языковой политики государства тема языковой политики вуза отличается высокой степенью новизны. К наиболее заметным научным работам по указанной теме, несомненно, можно отнести научные статьи и диссертационное исследование Дружининой М.В., посвященное проблеме формирования языковой образовательной политики университета как фактора обеспечения качества профессионального образования. По справедливому замечанию М.В. Дружининой « в практической деятельности высших учебных заведений явления языковой и образовательной политики максимально сближаются, что позволяет говорить ... о языковой образовательной политике университета, ориентированной на вопросы языков, культур, а также профессий в их взаимосвязи и ориентации на качество языкового образования...» [2]. Под языковым образованием в настоящей статье понимается трехкомпонентная структура, включающая обучение русскому языку и культуре речи как государственному языку РФ, обучение иностранным языкам и на иностранных языках, возможности изучения национальных и миноритарных языков и образования на указанных языках.

Принимая во внимание междисциплинарный характер проблемы, а также ее практическую направленность, можно выделить ряд факторов, учет которых необходим для выстраивания взвешенной языковой политики университета: 1) нормативно-правовая база федерального и регионального уровней, включающая ФГОС ВПО; 2) направление и тенденции развития государственной политики в области высшего образования; 3) социально-экономическая и культурно-языковая специфика региона; 4) цели, задачи и приоритеты университета в международной научно-образовательной деятельности; 5) материально-технические возможности и кадровый потенциал университета, необходимые для реализации языковой политики.

Поскольку нормативно-правовая база является основой любой организационной деятельности в образовании, а также отражает направление и тенденции государственной политики в области высшего образования, ее изучение и анализ являются необходимым условием формирования и реализации языковой политики университета. Нормативно-правовая база федерального уровня представлена следующими законами и нормативными актами: 1) Конституцией РФ;

2) законами, регулирующими весь комплекс вопросов в сфере образования (№ 273-ФЗ «Об образовании в РФ», № 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», ФГОС ВПО); 3) законодательными актами в области языковых прав граждан РФ (№ 53-ФЗ «О государственном языке РФ», № 1807-1 закон РФ «О языках народов Российской Федерации»). Так, в законе «Об образовании» закреплены гарантии на «получение образования на государственном языке Российской Федерации» [6], а также обозначено право граждан РФ на получение образования «на родном языке из числа языков народов Российской Федерации, а также право на изучение родного языка из числа языков народов Российской Федерации в пределах возможностей, предоставляемых системой образования» [6]. Важным положением нового закона об образовании является указание возможности получения образования на иностранном языке. Данное положение ликвидировало имевшийся ранее пробел в законодательстве и расширило возможности для формирования языковой политики университета. Вне зависимости от выбора языка обучения, в соответствии с законом «Об образовании», «Преподавание и изучение государственного языка Российской Федерации в рамках имеющих государственную аккредитацию образовательных программ осуществляются в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами, образовательными стандартами» [6].

Обзор ФГОС ВПО показал, что ситуация с преподаванием дисциплин «Русский язык» и «Культура речи» в сфере высшего образования неоднозначна. Так, в ФГОС ВПО разных направлений подготовки языковые и речевые компетенции относятся к разным группам компетенций, и, соответственно, дисциплины, направленные на их формирование занимают разное место в структуре ООП. В зависимости от места филологических дисциплин, связанных с русским языком, в структуре ООП выделяют пять групп ФГОС ВПО [7]: 1) ФГОС ВПО направлений, в ООП которых дисциплины филологической предметной области являются центральными и входят в базовые (обязательные) части циклов подготовки; 2) ФГОС ВПО направлений, в ООП которых языковые и речевые компетенции относятся к общекультурным, а языковедческие дисциплины предлагаются в качестве факультативных; 3) ФГОС ВПО направлений, в ООП которых языковые и речевые компетенции относятся к общекультурным, однако дисциплины, имеющие отношение к русскому языку и культуре речи, не обозначены ни как обязательные, ни как факультативные; 4) ФГОС ВПО направлений, в ООП которых языковые и речевые компетенции не относятся к базовым, а дисциплина «Русский язык и культура речи» относится к факультативным; 5) ФГОС ВПО направлений, в ООП которых лингвистические дисциплины не включены, а также отсутствуют указания на компетенции в сфере русского языка. Таким образом, неоднородность места «Русского языка» и

«Культуры речи» в ООП по ФГОС ВПО свидетельствует об определенной непоследовательности в языковой политике, направленность которой на повышение уровня владения русским языком, прослеживается в ФГОС общего образования. Кроме того, отсутствие дисциплины «Русский язык» во многих ФГОС ВПО, в том числе гуманитарной направленности, ставит под сомнение уровень подготовки специалиста, его владение родным (русским) языком. В данных условиях языковая политика университета может стать эффективным инструментом решения указанных противоречий путем включения дисциплин «Русский язык» и/или «Культура речи» в вариативную часть ООП, а также использования образовательного потенциала других учебных дисциплин гуманитарного цикла предметов для повышения уровня владения нормами русского языка и культуры речи.

Ситуация с местом и ролью дисциплины «Иностранный язык» в ФГОС ВПО обстоит более благополучно. Выборочный анализ ООП по ФГОС ВПО для направлений естественных, физико-математических, гуманитарных, социальных, экономических наук показал, что в подавляющем большинстве ООП нефилологической направленности владение иностранным языком в той или иной формулировке указано в общекультурных компетенциях, а дисциплина «Иностранный язык» отнесена к базовой части «Гуманитарного, социального и экономического блока». Однако, несомненно, ориентация современной политики государства на интеграцию в мировое научно-образовательное пространство требует все более высокого уровня иноязычной коммуникативной компетенции. Для формирования необходимого уровня владения иностранным языком изучение иностранного языка лишь в рамках базовой части ООП может оказаться недостаточным. В связи с этим при формировании языковой политики университета представляется целесообразным дополнительное включение дисциплины «Иностранный язык» в вариативную часть «Гуманитарного, социального и экономического блока» ООП, а также введение элементов билингвального образования в виде спецкурсов по дисциплинам профессионального цикла предметов на иностранном языке. При этом выбор иностранных языков, предлагаемых для изучения, зависит, в том числе, от социально-экономической и культурно-языковой специфики региона. Указанная специфика региона включает социалингвистическую ситуацию в регионе, а также основные направления международного сотрудничества и партнерства в области науки, экономики и культуры. Учет социалингвистической ситуации в регионе и вузе предполагает создание условий равноправия языков и культур, мотивации к их изучению, а также возможностей для научной и творческой самореализации представителей всех национальностей, языков и культур в языковой образовательной среде университета. При условии взаимовыгодного и эффективного со-

трудничества университета с региональными властями приоритетные направления развития экономики и международного сотрудничества региона находят отражение в научно-образовательной деятельности университета, а цели и задачи вуза соответствуют интересам региона.

Таким образом, работа по формированию языковой политики университета представляется нам как поэтапный процесс, включающий 1) изучение нормативно-правовой базы федерального и регионального уровней; 2) соотношение обязательств и возможностей, закрепленных в законодательных актах с особенностями и интересами региона, выявление проблем и перспективных направлений работы; 3) анализ целей, задач университета и его приоритетов в области научно-образовательной деятельности и международного сотрудничества, определение целей языковой политики, поиск путей достижения данных целей и выработка конкретных мероприятий с учетом материально-технических возможностей и кадрового потенциала университета, необходимых для их реализации. Описанные этапы разработки языковой политики вуза наглядно свидетельствуют о необходимости участия в данной работе широкого круга заинтересованных лиц. Результатом такой работы должна стать «коллективная договоренность, в которой учитываются разные интересы участников диалога о деятельности по обеспечению качества образования специалистов» [2].

Библиографический список

1. Голубева, А., Насонкина, М. Практики просят политики. Решение языковых проблем - дело государственное/ А. Голубева, М.// Поиск. Образование. – 2011. - № 01-2(2011).
2. Дружина, М.В. Понятие и принципы формирования языковой образовательной политики университета/ М.В. Дружинина// Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. - №52.
3. Конституция Российской Федерации. – Электрон. текстовые дан. – Режим доступа: - <http://www.consultant.ru/popular/edu/> (обр.19.05.2012).
4. О государственном языке РФ: Федеральный закон РФ от 01.06.2005 № 53-ФЗ. - Электрон. текстовые дан. – Режим доступа: - <http://www.rg.ru/2005/06/07/yazyk-dok.htm> l(обр.19.05.2012).
5. О языках народов Российской Федерации.: закон РФ от 25.10.1991 № 1807-1 (ред. от 11.12.2002) Электрон. текстовые дан. – Режим доступа: . <http://base.garant.ru/10148970/>.
6. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ. - Электрон. текстовые дан. – Режим доступа: - <http://xn--80abucjiihbv9a.xn--1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/2974> (обр. 1.10.2013)

7. Юдина Н.В. Русский язык в XXI веке: кризис? эволюция? прогресс? - М.: Гнозис, 2010. – 293с.

Стракатова О.Н.

*Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых,
Владимир, Россия*

РОЛЬ ПРЕДМЕТОВ ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

THE ROLE OF LIBERAL ARTS IN TECHNICAL UNIVERSITIES

The role of liberal arts in technical education, the methods for solving the problem of contradictions between humanitarian and technical education and training of qualified specialists have been considered in the article.

Роль гуманитарных предметов в техническом вузе сегодня трудно переоценить, поскольку они занимают особое место. Глобализация современного общества и техническое развитие требуют не только квалифицированных специалистов, а специалистов, обладающих и базовыми, и социальными компетенциями, специалистов, у которых сформированы гуманистические основы профессионального мышления. Как следствие, значительным образом меняются роль и сущность гуманитарной подготовки в вузе. Она выступает как базовая по отношению к профессиональной подготовке, так как способствует развитию личности, приобретению необходимых качеств интеллекта, формированию культурной толерантности и общечеловеческой этики. Отсутствие гуманистических ориентиров, учитывающих весь спектр потребностей человеческого общества, является серьезной управленческой и педагогической проблемой в образовании будущего инженера.

Однако следует учитывать и такой немаловажный фактор, как отношение студентов к предметам гуманитарного цикла, так как интерес многих из них ориентирован лишь на естественнонаучных и технических дисциплинах. Учеба в вузе и получение высшего образования заключается не только в продолжении обучения и усвоении новых знаний, но и в продолжении воспитания молодых людей, формировании их мировоззрения, повышении общего уровня культуры, начало чему было положено в школе и семье. Дипломированные специалисты должны быть не только профессионалами, но и патриотами гуманистами, людьми высоконравственными, культурными и ответственными.

Дальнейшее стабильное и инновационное развитие общества невозможно без таких компетенций современного специалиста, как письменная и устная коммуникация на родном языке, способность работать в команде, способность к критике, способность общаться со специалистами из других областей, спо-

способность работать в международной среде, способность к организации, и, наконец, знание второго языка. Исследования показали, что гуманитарная подготовка студентов технических специальностей является необходимым условием достижения профессионализма, профессиональной, а также личностной успешности в целом, разумеется, лишь при условии определенного качества этой подготовленности.

Часто студенты технических специальностей считают, что гуманитарные дисциплины не являются неотъемлемой составляющей для получения качественного высшего образования. И это огромная ошибка, т.к. альянс технических и гуманитарных знаний способствует должному пониманию и овладению материала для получения максимальной пользы от приобретенного образования. Среди дисциплин гуманитарного профиля студенты особенно выделяют иностранный язык, который, по их мнению, является наиболее важным положительным критерием при приеме на работу, в то время, как такие предметы, как социология, философия и т.д., как они считают, нужны лишь для общего развития. Говоря о портрете современного специалиста, следует заметить, что он должен свободно владеть одним или несколькими иностранными языками, и быть профессионалом в своей области.

Решение проблемы гуманитаризации образования в технических вузах должно осуществляться за счет расширения количества дисциплин гуманитарного профиля, обеспечения междисциплинарности в образовании, обучения решению научно-технических проблем на границе технической и гуманитарной сфер, обеспечения возможности получения студентами в техническом университете второй гуманитарной специальности, создания в университете гуманитарной среды, формирования у студентов мировоззренческой позиции, в основе которых лежат личностные, нравственные качества человека и его творческие способности.

Учебный процесс, наполненный гуманитарными знаниями, поможет сформировать новые отношения в окружающей среде, сделать подготовку специалиста технического профиля максимально эффективной.

Библиографический список

1. Корячко К.В.. Проблема гуманитарных дисциплин в техническом университете. www.mami.ru/science/autotr2009/methodical/articles/m04/m04_
2. Егорова Ю.А.. Роль и значение гуманитарных дисциплин в структуре профессиональной подготовки будущих инженеров. nsportal.ru/.../egorova-yuarol-i-znachenie-gumanitarnyh-disciplin-v-str.

СЕКЦИЯ 3. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ: НОВЫЕ КОНЦЕПТЫ ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ / THEORETICAL AND LINGUISTIC ASPECTS OF TEACHING PROFESSIONAL COMMUNICATION: NEW CONCEPTS OF LINGUISTIC CONSCIOUSNESS

Акимова Н.Н.

*Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых
г. Владимир, Россия*

**МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ИЛИ НОВОЕ ПЛАТЬЕ ДЛЯ КОРОЛЯ?
METHODICAL INSTRUCTIONS OR A NEW DRESS FOR A KING?**

The article describes the problem of creating methodical instructions sets and the reasons of low efficiency of teaching a foreign language at the non-linguistic faculties, connected with the insufficient number of classroom hours, students' low initial level of proficiency, the lack of authentic professionally focused methodical aids.

Проблема низкой эффективности иноязычного образования на неязыковых факультетах по-прежнему остаётся актуальной. Несмотря на целый ряд исследований компетентностного подхода к обучению иностранному языку на неязыковых факультетах, далеко не все вопросы окончательно решены, более того их количество растёт с каждым шагом на пути реформы. С одной стороны всем очевиден почти нулевой уровень языковых стартовых знаний абитуриентов, с другой – неумолимо недостаточный объём учебного времени, отводимого стандартами на изучение языка на межфаке. По сути дела это всё те же 240 часов, рассчитанных в своё время на 2 года обучения, а теперь растянутых на три с половиной года. Что можно сделать за одно занятие в неделю при слабых языковых знаниях бывших школьников, неприученных работать самостоятельно при явно недостаточном, а вернее сказать, полном отсутствии хороших учебников для будущих бакалавров. При этом некоторое недоумение вызывает введение на ряде специальностей факультатива профессиональной языковой коммуникации уже на первом курсе, когда знания языка абитуриентов соответствуют за редким исключением самому низкому уровню владения языком.

Дела с учебником обстоят ещё хуже. Где они, эти современные аутентичные базовые и профессионально направленные учебные пособия, разработанные в контексте модного теперь компетентностного подхода на основе единой концепции формирования иноязычной профессиональной компетентности студентов неязыкового факультета, как впрочем, и сама эта концепция?

Возможно, авторы-инноваторы в области высшего образования рассчитывают, что всё это, в том числе и учебники, будут делать сами преподаватели, нагрузка которых сегодня возросла до 900 часов, как у ассистентов в худшие годы советской власти?

Авторы современных диссертационных исследований пытаются доказать, что даже при малом объёме аудиторного времени, отводимого на изучение иностранного языка, и минимальном уровне владения им большинством абитуриентов неязыкового факультета можно добиться приличного уровня сформированности профессиональной компетентности студента-выпускника. Однако тот, кто знаком с обучением языку на межфаке, знает, что чудес не бывает, а сама идея высоких результатов при малом количестве часов утопична.

Проблема создания УМК для всех семестров тоже ждёт своего рационального решения и радикального варианта. Сегодня методические рекомендации и рабочую программу должны писать все преподаватели без исключения, в том числе и те, кто, несмотря на значительно меньшую учебную нагрузку за всю свою жизнь не отважился создать ни одного учебного пособия. УМК, которые ждут от нас, должны быть партитурой, квинтэссенцией хорошего учебного пособия, для создания которого в старые добрые времена предусматривался творческий отпуск. Остальное зависело от таланта автора...

Теперь, когда УМК пишут преподаватели с нагрузкой 900 часов, качество их более чем сомнительно, потому что создание аутентичных материалов в таких условиях не только творчески, но и физически невозможно, не говоря уже о том, что их качество получает оценку далеко не специалистов, отсюда возможны многочисленные казусы. Все пишут, стараясь уложиться в срок, работа «кипит», при этом каждый из авторов знает, что через год всё это придётся переделывать. Один в один, как в гротескной новелле Т. Бёлля „Es wird etwas geschehen“, где автор подвергает резкой критике и высмеивает деятельность такого рода. Редко, кто из создателей сегодняшних УМК собирается по ним работать... Тогда во имя чего тратятся сотни часов, нервы и тонны государственной бумаги? Может быть, ради того, чтобы однажды какой-нибудь неглупый «малыш», решивший проникнуть в смысл этих «глубокомысленных» творений, воскликнул, как в той известной сказке: «А король-то голый!»? И кому тогда по настоящему будет стыдно? Хочется верить, что не «малышу».

Александров К.В.

Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород, Россия

**ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНИК КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ
МОТИВАЦИИ К ОВЛАДЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ¹
*USING E-BOOKS FOR INCREASING STUDENT MOTIVATION IN
LANGUAGE LEARNING***

The article deals with the problems of increasing student motivation by means of computer assisted language learning. There groups of motives that are relevant for students studying foreign languages. The article touches upon the ways these motives can be taken into consideration while designing e-books for foreign languages.

Эффективность обучения иностранному языку зависит не только от квалификации преподавателя и методики обучения, но и от степени мотивированности обучающихся. Одним из средств повышения заинтересованности в изучении иностранного языка может стать электронный учебник, если в нем учитываются возможные мотивационные установки обучающихся.

Применительно к обучению иностранному языку мотивацию можно рассматривать как «избирательно-положительное отношение к явлениям языка вообще и иностранного языка, в частности, в глубоких, устойчивых и действенных интересах в данной области, в стремлении и потребности занимать языком, искать в этой деятельности свой особый, индивидуально-неповторимый стиль» [Плехов, 2008: 45].

Мотивация овладения иностранным языком, если она достаточно высока и оптимальна по своему содержанию, может выступать мощным фактором, обеспечивающим обучаемому возможность длительного напряженного и упорного труда по овладению языком и иноязычной речевой практикой. Охарактеризуем с позиции применения ИКТ группы мотивов к овладению иностранными языками, выделенные на основе работ В.В. Рыжова и А.В. Калентьева [Рыжов, 2001], [Рыжов, Калентьев, 2003], которые могут быть учтены при разработке электронного учебника.

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках государственного задания на выполнение проекта 6.4870.2011 «Разработка мультимедийных учебно-методических материалов по немецкому, французскому и испанскому языкам».

Познавательная-образовательная мотивация обучения может учитываться в электронном учебнике за счет информационных слайдов (например, под рубрикой «Знаете ли Вы?»), которые могут содержать интересные факты (на родном или иностранном языке) об истории и культуре носителей языка, об их менталитете, обычаях. Возможности ИКТ позволяют демонстрировать примеры изобразительного искусства и воспроизводить музыкальные произведения. Наряду с общекультурными сведениями о стране изучаемого языка на информационных слайдах можно размещать и страноведческие факты, характеризующие быт носителей языка и имеющие специфику по сравнению повседневной жизнью на родине. Особую важность в электронном контенте приобретает лингвострановедческая информация, овладение которой не только усиливает мотивацию, но и является необходимым элементом обучения иностранному языку и культуре.

Упражнения, диагностирующие знания обучаемого в сфере культуры страны изучаемого языка, могут быть реализованы в виде викторины (например, вопросов в стиле программы «Что? Где? Когда?») и нацелены на усиление не только познавательной-образовательной, но и интеллектуально-развивающей мотивации. Данный вид мотивации подразумевает заинтересованность обучаемого в расширении своего интеллектуального и когнитивного потенциала. Для этого целесообразно дополнительно включать упражнения на тренировку и развитие оперативной памяти, умений анализировать грамматическую форму, догадываться о значении лексической единицы по контексту или на основе словообразовательных моделей и др.

Подкрепление коммуникативной мотивации возможно посредством фиксации достижений обучаемого в плане развития иноязычных умений в разных речевых ситуациях. Обучаемый должен чувствовать уверенность в том, что может рассказать, в диалогах какой тематики и какого уровня может участвовать. Для этого в введении к каждой теме электронного учебника должно быть четко поставлена коммуникативная задача для обучаемого. Он должен осознавать, на какую практическую цель ориентированы упражнения контента, чему он должен научиться (например, вести диалог с продавцом, рассказывать о своем путешествии и т.п.) в результате выполнения всех заданий тематического блока. Во время аудиторных занятий данная установка на реализацию коммуникативной потребности должна быть продолжена и воплощена. Такой подход к организации обучения с использованием электронного учебника обеспечит осмысленность выполнения упражнений и осознание их роли в подготовке к общению на занятии.

Проблема усиления эмоционально-ценностной мотивации является особенно актуальной при работе с электронным учебником, так как в отличие от

преподавателя ИКТ не могут полноценно воссоздать человеческое (эмоционально окрашенное) отношение к обучаемому. С одной стороны, это исключает возможные трудности, возникающие при наличии личного неприятия между преподавателем и обучаемым. С другой стороны, очевидна потребность в программировании определенных реакций, персонифицирующих обучающую программу и создающих интерактивную среду взаимодействия.

В качестве одного из средств персонификации программы возможно добавление в интерфейс системы анимированного персонажа, который, например, будет давать обучаемому подсказки, указывать на ошибки или, наоборот, хвалить за хорошо выполненную работу. Констатация успехов и прогресса обучения (в виде обычного сообщения или высказывания анимированного персонажа) является важным условием появления чувства удовлетворения своей работой пользователем и укрепления его эмоционально-ценностной мотивации.

«Престижная» мотивация обучаемого может использоваться в электронном учебнике для повышения заинтересованности в результате процесса обучения посредством информационных слайдов. Содержание таких слайдов может быть условно разделено на два аспекта: познавательный и имиджевый. В первом случае они содержат информацию, которую обучаемый может использовать в общении с другими людьми для демонстрации своего владения языком и иноязычной культуры (например, афоризмы, пословицы, этимология слов, исторические анекдоты, небольшие стихотворения и т.п.). Во втором случае слайды содержат данные о роли иностранного языка при трудоустройстве, о знаменитых людях, владеющих несколькими иностранными языками, об отношении за границей к иностранцам, владеющим языком (например, французским во Франции), т.е. обо всем, что может убедить обучаемого в повышении его общественного статуса при условии успешного иноязычного обучения.

Мотивация к работе с электронным учебником для овладения иностранным языком являются мощными механизмами активизации когнитивной деятельности обучаемого и создания системы ассоциаций, необходимой для формирования устойчивых языковых и речевых навыков и умений.

Библиографический список

1. Плехов А.Н., Рыжов В.В. Психология вторичной языковой личности. Н.Новгород: НГЛУ, 2008. 235с.
2. Рыжов В.В. Иноязычные способности: учебное пособие. Н.Новгород: НГЛУ, 2001. 193 с.
3. Рыжов В.В., Калентьев А.В. Психологическая диагностика способностей к овладению иностранным языком: учебное пособие. Н.Новгород: НГЛУ, 2003. 100 с.

Алиев Т. А.

*Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых
г. Владимир, Россия*

**ОПИСАНИЕ ЗНАЧЕНИЯ СЛОВА
В ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИХ И ТОЛКОВЫХ СЛОВАРЯХ
DESCRIPTION OF WORD MEANING IN ENCYCLOPEDIA AND NOTIONAL
DICTIONARIES**

This article considers methods and ways which describe the meaning of the word in encyclopedia and in the dictionary with definitions.

Способы и приемы описания значения слова в энциклопедических словарях в их сравнении с аналогичными приемами и способами в толковых словарях в отечественной лингвистике еще не получили надлежащей характеристики. Энциклопедические словари дают систематизированные знания по всем областям жизни общества и по различным отраслям науки. В толковых словарях – описываются слова с их значением, употреблением, грамматическими характеристиками, стилевой принадлежностью, орфографическими и орфоэпическими нормами и т.д. «Основное отличие энциклопедических справочников от лингвистических словарей состоит в том, что лингвистические словари характеризуют слова и только попутно предметы и понятия, которые они обозначают, тогда как энциклопедия раскрывает научные понятия, дает сведения о предметах и явлениях природы и общества...» [1: 196], «В энциклопедических словарях описываются и разъясняются не слова, а те явления, которые словами названы...» [2: 148]. Энциклопедии раскрывают научные понятия, дают сведения о предметах и явлениях, событиях и лицах. Таким образом, фундаментальные энциклопедии и толковые словари литературного языка различаются и своим предметом, и приемами описания, и некоторыми другими деталями формы и содержания.

Однако существующая лексикографическая практика знает многочисленные примеры создания комбинированных толково-энциклопедических словарей, где с успехом применяются смешанные приемы описания лингвистической и внелингвистической сфер действительности. Можно говорить не только о некоторой зависимости материала толкового словаря от того запаса сведений, который имеется в энциклопедиях. Можно говорить и о встречном влиянии. Таким образом, вопрос состоит не только в том, что отличает энциклопедию общего типа от толкового словаря литературного языка, а также и в том, что их объединяет.

В свое время Л. В. Щерба в работе «Опыт общей теории лексикографии», которая и в настоящее время является отправной точкой для многих семантико-лексикографических изысканий, указывал на такое важное для современной лексикографии противоположение: энциклопедический словарь – общий словарь (под общим словарем Л. В. Щерба понимал словарь толкового типа) [5: 98].

В настоящей статье мы попытаемся показать то общее, что обнаруживается в исходных объектах описания энциклопедий и толковых словарей, а также – в конкретном инструменте описания, который используют эти разные по своему характеру труды.

Двойственную структуру языка описания, свойственную энциклопедической статье, покажем на примере статей, извлеченных из четвертого издания Советского энциклопедического словаря (СЭС). Для сравнения энциклопедического приема описания с описанием толкового словаря воспроизведем характеристику значения слов *аванс* и *авангард* в «Толковом словаре русского языка» Ожегова С. И. и Шведовой Н. Ю.

Советский энциклопедический словарь	Толковый словарь русского языка
<p>Аванс, денежная сумма или др. имуществ, ценность, выдаваемая в счет предстоящих платежей. Аванс выдается работнику в счет причитающейся зарплаты, на расходы по командировке и др.</p> <p>Авангард, 1) часть, (подразделения) войск, совершающих марш следующая впереди гл. сил с целью не допустить внезапного нападения на них противника и создать им выгодные условия для развертывания и вступления в бой. 2) Передовая часть класса, об-ва...</p>	<p>Аванс, деньги (или другие ценности) выдаваемые вперед в счет заработка, причитающихся кому-н. платежей.</p> <p>Авангард, 1) часть войск (или флота), находящаяся впереди главных сил. 2) <i>перен.</i> Передовая, ведущая какой-н. общественной группы...</p>

Рассмотрев характер семантического языка описания в статье энциклопедии и язык описания значения слова в статье толкового словаря, можно прийти к выводу, что это величины, в общем-то, сопоставимые и, как показывает материал, во многих случаях взаимозаменяемые. По нашим наблюдениям, такого рода субституции допустимы более в толковом словаре. Можно утверждать, что описание значения слова *аванс* с помощью метаязыка энциклопедии («выдается работнику в счет причитающейся зарплаты, на расходы по командировке и др.») и значения слова *авангард* («с целью не допустить внезапного нападения

на них противника и создать им выгодные условия для развертывания и вступления в бой.»), не вызовет у читателей никаких возражений.

Если принять во внимание круг исходных понятий, которыми оперируют энциклопедии и толковые словари, можно сказать, что общность материала ограничена в данных условиях только теми знаковыми единицами, которые относятся к разряду имен существительных. Общность исходного материала в энциклопедиях и толковых словарях определяется не только сферой специальных отраслей терминологии.

В качестве примеров воспроизводятся описания весьма нестрогих терминов, которые бытуют и в сфере конкретной терминологии и в некоторых функциональных стилях литературного и разговорного языков.

Советский энциклопедический словарь	Толковый словарь русского языка
Авария , выход из строя, повреждение к.-л. механизма, машины и т.п. во время работы, движения. Перен. – несчастный случай, неудача.	Авария , Повреждение, выход из строя какого-н. механизма, машины устройства во время работы, движения. (также перен.: о неудаче, провале какого-н. дела, предприятия.
Автосалон , выставка (или ее раздел) для демонстрации новых моделей автомобилей	Автосалон , выставка новейших образцов автомобилей, автомобильной техники
Аккорд , сочетание нескольких звуков различной высоты	Аккорд , сочетание нескольких музыкальных звуков различной высоты, воспринимаемых как звуковое единство.
Тополь , род деревьев сем. ивовых.	Тополь , дерево сем. Ивовых с высоким и прямым стволом.
Белуги , род рыб сем. осетровых	Белуга , крупная рыба сем. осетровых

Мы встретились в этом случае с совпадениями в конструкциях описания значения слова в толковом словаре и соответствующего ему понятия в энциклопедии. Это весьма интересное явление в практике построения описаний значений слов и понятий, которое свидетельствует не только о возможности корректного использования адекватных средств метаязыка, но в известной мере ставит вопрос о самой природе объектов, подлежащих толкованию в одном и другом случае. Не имеет смысла делать акцент на том, кто у кого позаимствовал способ определения. **Важно, что это в принципе возможно, потому что** такого рода **языки описания** толковых словарей и энциклопедий не вызывают никаких неудобств в практике их использования. Во всяком случае в обширной

литературе, которая написана о характере толковых словарей русского языка и средств их описания, возражения по поводу таких определений не встречаются.

Интересно то, что такую же картину мы наблюдаем и при сравнении средств описания таких терминологических единиц, которые являются принадлежностью одной, строго определенной сферы терминологии.

Большинство энциклопедических статей включает еще предметные описания, как правило, весьма развернутые. Именно в этом состоит одна из особенностей энциклопедического описания, которому свойственны свои отличительные признаки. Таким образом, в данном случае налицо совпадения языков описания, употребляемых в словарях и энциклопедиях при характеристике значения слова, с одной стороны, и соответствующего ему понятия, с другой.

Подводя итог, следует подчеркнуть, что в иллюстрациях мы ограничились весьма незначительным количеством примеров такого рода. Фактические возможности здесь гораздо шире. Последнее обстоятельство не требует особых доказательств, достаточно принять во внимание то, что все исходные объекты, в описаниях которых обнаружилось такое поразительное сходство, объединены весьма близким алфавитным соседством в общей системе исходных объектов толкового словаря и энциклопедии. Интересно здесь и то, что такого рода аналогии в лексикографических описаниях свойственны не только узкоспециальным терминам, но зачастую это наблюдается при описании обычной лексики нейтрального функционального стиля литературного языка. О том, что в научных и научно-технических терминах объем значения и соответствующего ему понятия совпадает, говорится и пишется давно. На базе рассмотренного материала можно только подтвердить эту мысль. А как же быть со словами обычного нейтрального функционального стиля. Общеупотребительные слова литературного языка и термины специальных отраслей знаний, подобные тем, которые рассмотрены выше, а также все другие, которые в принципе могут получить адекватные описания в энциклопедии и толковом словаре без ущерба для понимания в обоих отмеченных случаях, представляют собой тот материал, которым в равной степени должны оперировать и энциклопедии, и толковые словари.

Рассмотренный материал и обнаруженные факты совпадения в описаниях понятий и значений слов позволяют уточнить следующий вопрос. Некоторые исследователи, основываясь на различии в восприятии конкретных фактов действительности, указывают на то, что многие термины имеют разные значения в общелитературном и специальном языках. Бесспорно, мыслить о предметах и явлениях окружающего нас мира можно по-разному, по-разному оформляя эти мысли с помощью средств естественного языка. Все зависит от времени, места, условий такого рода деятельности и т. п. Многие специальные термины для

грамотного носителя языка ничего наивного в своем содержании не представляют, он прекрасно может разобраться в действительной сути некоторого понятия, не будучи специалистом в данной отрасли знания. В этом ему помогают существующие энциклопедические и лингвистические словари и справочники. В последнем случае весьма существенным является то, что научные определения понятий в энциклопедии, воплощенных в специальных терминах, зачастую совпадают с описанием их значений в толковом словаре. Принцип научности в определениях – это бесспорный принцип. Во многих случаях толковый словарь ориентирован более на наглядную, чувственно-воспринимаемую сторону действительности, энциклопедия – на ту сторону действительности, которая хорошо воспринимается только подготовленными лицами.

Здесь следует напомнить, что толковые словари в своих описаниях не имеют так называемой предметной части. Поэтому язык описания толкового словаря при весьма ограниченных размерах должен отличаться такой гибкостью, которая способна удовлетворять всем указанным требованиям. К чести составителей толковых словарей надо сказать, что в подавляющем большинстве случаев они успешно справляются с этой задачей.

Библиографический список

1. Кодухов В. И. Введение в языкознание. М., 1987. стр. 196.
2. Реформатский А.А. Введение в языковедение. М., 1967.
3. Ожегов С. И. и Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В.Виноградова. – 4-е изд., дополненное. – М.: ООО «А ТЕМП», 2008. 944 стр. ISBN 978-5-9900358-6-7.
4. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М.Прохоров. – 4-е изд. – М.: Сов. Энциклопедия, 1986. – 1600 с.
5. Л. В. Щерба, Опыт общей теории лексикографии, Известия Академии Наук ОЛЯ, 1940, 3, стр. 98.

Арсеньева Е. А.

*Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых
г. Владимир, Россия*

**БЕССЛОВЕСНЫЙ, ЧУВСТВЕННЫЙ «ЯЗЫК» ВЗГЛЯДА
(НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)
NONVERBAL SENSUAL LANGUAGE OF THE LOOK
(BASED ON THE MATERIAL OF THE RUSSIAN AND GERMAN
LANGUAGES)**

The article deals with the problem of nonverbal communication.

*Dein Auge gibt dem Körper Licht.
(Bibel)*

*Зрение, разрывающее оковы нашего пространства,
различает вдали, за сферу Российской метакультуры,
небесные страны других метакультур,
такие же лучезарные,
исполненные неповторимого своеобразия.
(Даниил Андреев)*

*..., и откроются духовные очи ваши.
(Иоанн Кронштадский)*

Зрение – одно из внешних органов чувств человека, органом которого является глаз; зрение – способность видеть. Глаза – это одно из средств выражения и инструмент для передачи разнообразия человеческих чувств и эмоций; «... сетчатка глаза – это мозг, вынесенный на периферию» (см. рис.1).

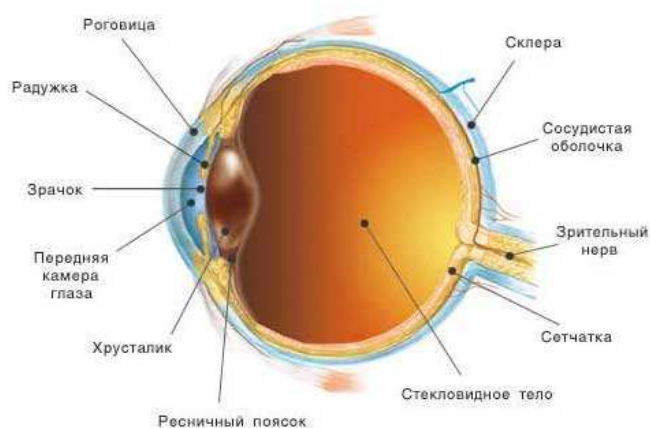


Рис. 1. Строение глаза

Все свои чувства и эмоции человек может выразить без слов, их можно прочесть, в частности во взгляде. Степень участия глаз в общении (разговоре)

необычайно велика. Бессловесный «язык» взгляда богат и разнообразен [1]. Наука о языке глаз и визуальном поведении людей во время общения называется окулесикой и представляет интерес для психологов, юристов, нейрофизиологов, ибо материализовать свои наблюдения в сфере профессиональной деятельности можно прибегая к вербальным средствам, схемам, картинкам, математическим операторам.

По взгляду почти безошибочно можно угадать состояние и внутреннюю сущность человека.

«Большие голубые глаза отражали чистое небо её души;...» [7: 19].

«...» – в Марусиных глазах всегда злинка и ядовитость, всегда готовность к отпору – «...» [Щербакowa: 307–308].

Серые глаза его искрились умом, хитростью и весельем [Скиталец: 183].

«Маленькие свинцово-серые глазки... светились тщеславием, и только изредка хитрая осторожность вспыхивала в них» [9: 116].

«О, милье лукавицы, на дне ваших выцветших глаз, ...вижу, вижу – «Декамерон», «Декамерон»!» [2: 314]

Взгляд может оказать мощное психологическое воздействие и вызывает активную ответную реакцию; по выражению глаз можно судить об отношениях между людьми.

“Seine Liebe schlägt so intensiv aus seinen Augen, und so drohend steht sein Wille ihm im Mund und Backen...” [Arnold Zweig : 57].

«... , мальчик смотрел молча прямо в глаза... глубоким взором; он знал, что в это мгновение думает монах, так же, как тот знал, что думает ученик; и они об этом не говорили. ... молча, ..., смотрел на него лягушачьими глазами...»[Мережковский: 40].

«Мать была женщина добрая. Тихая, на все смотревшая глазами своего мужа, всегда во всем с ним согласная» [Скиталец: 107].

«Муж и жена обменялись быстрыми взглядами» [Мережковский: 116].

Как и звуковая речь, взгляд может восхищать, приковывать, отталкивать, разочаровывать, угнетать.

Aug im Ohr

Was dem Auge dar sich stellet,/ Sicher glauben wir's zu schau'n,/ Was dem Ohr sich zu gesellet,/ Gibt uns nicht ein gleich Vertraun;/ Darum deine lieben Worte/ Haben oft mir wohlgetan,/ Doch ein Blick am rechten Orte,/ Übrig lässt er keinen Wahn. [Goethe: 452]

Илья Николаевич злобно крякнул и метнул убийственный взгляд на Ржавчину [Скиталец: 83].

«Влюбился он по уши в какую-то барыню, которая отличалась **томным взором**... томно заглядывается на какого-то гусара,...» [Зоценко: 227].

Взгляд позволяет определить ответную реакцию на действия и слова; взгляд позволяет контролировать разговор.

Я ощутил желание заплакать, но, посмотрев на «шестерых» – маленьких, с белыми кудрявыми головами, бледных, с недоумевающими глазками, – удержался: ведь они бы все взвыли вслед за мной, а я этого не хотел [Скиталец: 164].

Во взгляде полноправно участвуют брови, лоб, губы – лицо, мимика. Движение глаз или бровей может сказать больше, чем поток слов. Все эти элементы движений – «буквы и слоги» бессловесного языка. Но «словарь» у каждого свой, и «фразы» каждый человек складывает по-своему (см. табл. 1).

Таблица 1

КЛАССИФИЦИЯ ВИДОВ ВЗГЛЯДА ПО ДВИЖЕНИЮ, СВЯЗЬ С ОСОБЕННОСТЯМИ ЛИЧНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

Отношение инициатора коммуникативного акта к себе	Отношение к собеседнику (партнёру)	Сопутствующие невербальные сигналы (мимика, жесты, аффекты); интерпретация взгляда. Пример из литературы
Открытый, прямой, фиксированный взгляд		
Уверенность в себе, прямой характер	Заинтересованность и уважительное отношение	Спокойная беседа, прямой взгляд в глаза друг другу, признание себя равным партнеру. «Щёки у сапожника были небритые, а глаза добрые-добрые, синие-синие». [2:331] «Надо посмотреть друг другу в глаза» [Надо посмотреть друг другу в глаза / А. Привезенцев, С. Говвердовская // Молва. – 2007. – 5 июня.]
«Бесстыжий» взгляд		
Уверенность в себе и недооценка своего партнёра	Желание обмануть или перехитрить собеседника	Не отводит глаз; «бесстыжий взгляд» концентрируется не на глазах собеседника, а чуть выше, в области переносицы или левой брови. <i>Нет, у него не лживый взгляд,/Его глаза не лгут,/ Они правдиво говорят,/ Что их владелец – плут</i> (Роберт Бёрнс)
Взгляд прищуренными глазами		
Скрытность, настороженность,	Недоверие к собеседнику	Приём, когда хотят выяснить намерения других и в то же время скрыть свои. « Er zog den Kopf zwischen die Schultern, kniff ein Auge zu und erklärte endlich:...» [Arnold Zweig: 25]. «... и прищуривал невольно в ту сторону глаза;...» [3:115]
Блуждающий взор/ взгляд		
Такой взгляд вы-	Блуждающий	Глаза бесцельно переходят с предмета на предмет, с

дает внутреннее опасение нарваться на неприятности.	взгляд выражает либо интерес ко всему сразу, либо вообще его отсутствие.	лица на лицо, когда становится скучно, В этом случае глаза как бы ищут пути мгновенного отступления «на заранее подготовленные позиции». <i>Das Kind beobachtet die Mutter, die sehr erregt scheint, mit einem steten zornigen Blick, dem ihre Augen nicht recht zu begegnen wagen</i> [Stefan Zweig: 19].
Взгляд подчеркнуто раскрытых, вытаращенных глаз		
Он характерен для искусных вралей, болтунов, а также для торговцев, стремящихся «честно» всучить негодный товар.	Человек обычно использует такой взгляд, чтобы вызвать доверие к себе.	Таращить глаза/ выпучивать намеренно. “ <i>Wir sperrten die Augen auf – das dritte Thema heißt: ...</i> ” [Arnold Zweig : 17]. “ <i>Физиономия Савоськи походила на лягушачью: широкий чувственный рот, выпученные рачьи глазки в очках и тоненькие жиденькие усишки, задорно закрученные кверху</i> ” [Скиталец: 237].
«Косой взгляд»		
Вызван, в первую очередь, неуверенностью в себе на людях.	Косой взгляд служит для того, чтобы как можно незаметнее наблюдать за окружающими.	Ребенок, когда хочет обмануть или что-то скрыть, – отводит глаза. Взгляд исподлобья. “... , und er hätte den Schüler eulenhaft durch die dicken Seitenränder seiner Brille angeschielt , indem er den Kopf zugleich senkte und nach links drehte” [Arnold Zweig: 12 –13]. “ <i>Земским начальником был мешковатый, неуклюжий господин медвежьего телосложения, рыжий. Сутулый, со взглядом исподлобья, с тупой жестокостью и злой ограниченностью в выражении угрюмого, грубого лица</i> ” [Скиталец: 172]. «...недоумевающе глядел...искоса поглядел...» [4: 98].
Высокомерный взгляд		
Взгляд сверху вниз придает его хозяину чувство превосходства.	А тем, на ком он остановился, чувство неуверенности.	Так часто смотрят на стоящего ниже на социальной лестнице пенсионера, вчерашнего известного актёра или рабочего облечённые властью чиновники. „ <i>Man kannte den Richter Hellbrett... Seine Augen blickten ein wenig hochmütig über dicken Tränensäcken,...</i> „ [Arnold Zweig: 89].
Пустой взгляд		
Перед нами задумавшийся человек, погруженный в мир собственных представлений, грёз.	Такой взгляд используется еще и теми, кто хочет продемонстрировать, что чужие интересы и беды, личность для него – пустое место.	Глаза параллельно направлены вперёд или чуть вниз. Такое впечатление, что человек смотрит и ничего перед собою не видит. „...; <i>saß er stur im Zimmer herum mit jenem leeren Blick, wie ihn Schafe auf der Wiese haben,...</i> „ [Stefan Zweig: 25]

Взгляд веселый и искренний		
Взгляд приятен для себя.	Взгляд приятен и для окружающих.	“ <i>So tröstend verabschiedete sie sich, wirkliche Herzenswärme stand beiden in Blick,...</i> “ [Arnold Zweig].

Концепт смотрения / Glotzaugen machen, glotzen, anglotzen, die Augen groß auftun, mit den Augen überfliegen, besehen, schauen, beschauen, anschauen, mustern, um sich blicken, blicken, anschieln, beobachten, fassen, starren, ansehen, aufsperrn, betrachten, öffnen, belauern, prüfen, aufreißen...

1. Бросить глаз [Щербакова: 102]
2. Видеть чётко. Ясно [Щербакова: 112]
3. Вращать глазом [Скиталец: 115]
4. Всматриваться блудливо [Щербакова: 189]
5. Высмотреть, выковырнуть глазом [Щербакова: 112]
6. Вытаращить глаза [Щербакова: 266]
7. Выхватить глазом [Щербакова: 115]
8. Впиваться глазами [Скиталец: 177]
9. Глаз отмечал [Щербакова: 235]
10. Глаза носить [Щербакова: 273]
11. Закапывать (в) глаза [Щербакова: 72]
12. Зацепить глазом/ глазами [Щербакова: 11]
13. Искать глазами [Щербакова: 8]
14. Мерцать [Щербакова: 320]
15. Моргать красными веками. [Скиталец: 76]
16. Моргать глазами [Скиталец: 76]
17. Не смотреть в глаза [Щербакова: 137]
18. Носить глаза [Щербакова: 222]
19. Обводить/ обвести глазами [Скиталец: 90]
20. Оглядеть хищнически [Щербакова: 311]
21. Озирать глазами [Щербакова: 93]
22. Озираться [Скиталец: 193]
23. Окинуть глазами [Скиталец: 58]
24. Отводить глаза [Щербакова: 70]
25. Открывать глаза [Щербакова: 138]
26. Отлавливать глаза [Щербакова: 58]
27. Поглазеть [Скиталец: 125]
28. Поднять глаза [Щербакова: 2296]
29. Подымать глаза [Щербакова: 21]
30. Посматривать мрачно [Скиталец: 77]
31. Пронзать ненавистью глаз [Щербакова: 194]
32. Прочесть глазом [Щербакова: 212]

33. Прятать глаза [Щербакова: 48]
34. Поводить строго глазами [Скиталец: 61]
35. Разглядывать глазами [Щербакова: 75]
36. Сверкнуть глазами [Скиталец: 94]
37. Скотинеть глазом [Щербакова: 156]
38. Смежить глаза [Щербакова: 41]
39. Смотреть зорко [Скиталец: 58]
40. Смотреть пугливо [Скиталец: 76]
41. Смотреть, оглядывать [Щербакова: 63]
42. Уставиться [Щербакова: 149]
43. Ухватывать (глаз) [Щербакова: 152]
44. Хлопать подслеповато глазами [Щербакова: 93]

**Качественные характеристики/ метафоры
для обозначения органа зрения/ глаз**

1. «Утопленные» серые глаза [Щербакова: 10]
2. Актёрский глаз [Щербакова: 113]
3. Белые русские глаза [Щербакова: 117]
4. Благодарно освобождённые глаза [Щербакова: 87]
5. Блестящие глаза [Скиталец: 61]
6. Большие глаза были налиты кровью [Скиталец: 89]
7. Большие голодные [Скиталец: 158]
8. Булькатые глаза [Щербакова: 189]
9. Выпученные от старания глаза [Щербакова: 205]
10. Выпученные рачьи глазки [Скиталец: 237]
11. Выцветшие глаза [Щербакова: 264]
12. Глаза безумные *«Как сейчас вижу: вышла партия новобранцев в дорогу, и я с котомкой иду, а мать все за мной бежит и ревет, седые волосы растрепались, глаза безумные...»* [Скиталец: 111]
13. Глаза большие. Печальные *«Р-раскр-расавица! Волосы почитай до пяток, глаза большие, печальные...»* [Скиталец: 109]
14. Глаза темно-карие, но с зеленовато-морским отливом [Щербакова: 222]
15. Глаза. ... *«Это были глаза, прошедшие огонь и не сгоревшие в нём»* [Щербакова: 320]
16. Глазки-щелочки [Щербакова: 226]
17. Глазливый глаз [Щербакова: 224]
18. Горящие глаза *«Он был удивительно красив, живописен и страшен в эту минуту, ловкий, гибкий, как хищный зверь, бледный, с горящими глазами и целой гривой развевающихся кудрявых волос»* [Скиталец: 279]
19. Живой, свежий глаз [Щербакова: 212]

20. Живые глаза [Щербакова: 75]
21. Закапанные атропином глаза [Щербакова: 41]
22. Зоркий глаз отмечал [Щербакова: 235]
23. Изумленные глаза *«Изумленными глазами смотрел я то на отца, то на утёс, ...»* [Скиталец: 117]
24. Кареглазость [Щербакова: 273]
25. Кареокая [Щербакова: 233]
26. Кроткие старческие глаза *«Профессор» моргал красными веками и пугливо смотрел на всех кроткими старческими глазами»* [Скиталец: 76]
27. Круглые, через край проливающиеся любопытством глаза [Щербакова: 222]
28. Лупатые и кареглазые [Щербакова: 150]
29. Мутные, широко открытые глаза *«Он никого не узнавал и смотрел в пространство мутными, широко открытыми глазами»* [Скиталец: 82]
30. Налитые кровью глаза смотрели свирепо [Скиталец: 97]
31. Опухшие от слёз глаза *«Петр Иванович был бледен, с опухшими от слёз глазами»* [Скиталец: 83]
32. Орлиные глаза его засверкали [Скиталец: 114]
33. Острый глаз народа [Щербакова: 149]
34. Отведённые в сторону глазки [Щербакова: 58]
35. Оторопелые глаза [Щербакова: 247]
36. Подслеповатые карие глаза [Щербакова: 273]
37. Серо-зелёные с рыжиной по краю радужки глаза [Щербакова: 51]
38. Серые глаза [Щербакова: 273]
39. Серые, беспомощные, влюбленные глаза [Щербакова: 310]
40. Стремительные, жесткие глаза [Щербакова: 311]
41. Фамильные водянисто-голубые глаза носить [Щербакова: 273]
42. Чуть навывкате, круглые, карие глаза [Щербакова: 273]
43. Недоумевающие глазки
44. Потемневшие горячие глаза *«Бледный, с потемневшими горячими глазами, он протолкался вперед и что-то кричал рыкающим голосом, грозя кому-то кулаком»* [Скиталец: 174]
45. Дерзкие острые глаза *«Только где-то позади опущенных долу голов вынырнула чёрная хохлатая голова с дерзкими острыми глазами, ...»* [Скиталец: 174]
46. Глаза, как у быка *«В его фигуре истукана и нечеловеческом голосе было нечто, внушающее страх, и только огромные, как у быка, глаза светились добродушным спокойствием и наивностью ребёнка»* [Скиталец: 57]

Материал статьи может быть использован при составлении словесного портрета или фоторобота, составлении психологической характеристики личности в ролевых играх и реальных ситуациях.

Глаголы зрительного восприятия (перцепции) по отношению к неодушевлённым предметам смотреть, выглядывать, глядеть, (мигать)

N + V

смотри(я)т город/ зверь, курган, лицо, лики икон, рассвет, ступни; выглядывает деревушка; гляди(я)т село, горы.

V+A

смотреть кисло и насмешливо, напряженнее, сурово, угрюмо;

выглядывать любопытно; глядеть задумчиво.

1. На него смотрели сырые, мягкие, мятые тесной обувью ступни сержанта Поливоды [Щербакова: 42].

2. Смотреть чёрным, всё понявшим лицом [Щербакова: 99].

3. Темные, старинные лики икон смотрели сурово на густую нарядную толпу [Скиталец: 61].

4. Тусклый рассвет кисло и насмешливо смотрел на меня в окно, и в душе моей звучала дрожащая, грустная мелодия прощания с юношескими мечтами.

5. Молодецкий курган – богатырская голова с мощным выражением каменного терпения и таинственной печали на морщинистом тысячелетнем лице – угрюмо смотрит на окружающую ширь, и хмурится, и вечно думает свои старые разбойничьи думы.

6. Вдали с кургана виден большой, красивый город. Днём он блестит на солнце золотыми головами церквей, а ночью горит красными огнями, словно тысячью пламенных глаз. И кажется, что многоглавый исполинский зверь днём и ночью смотрит на приволжские сёла,... напряженнее смотрит он в тёмную весеннюю ночь своими кровавыми глазами на тихие приволжские села,... [Скиталец: 122].

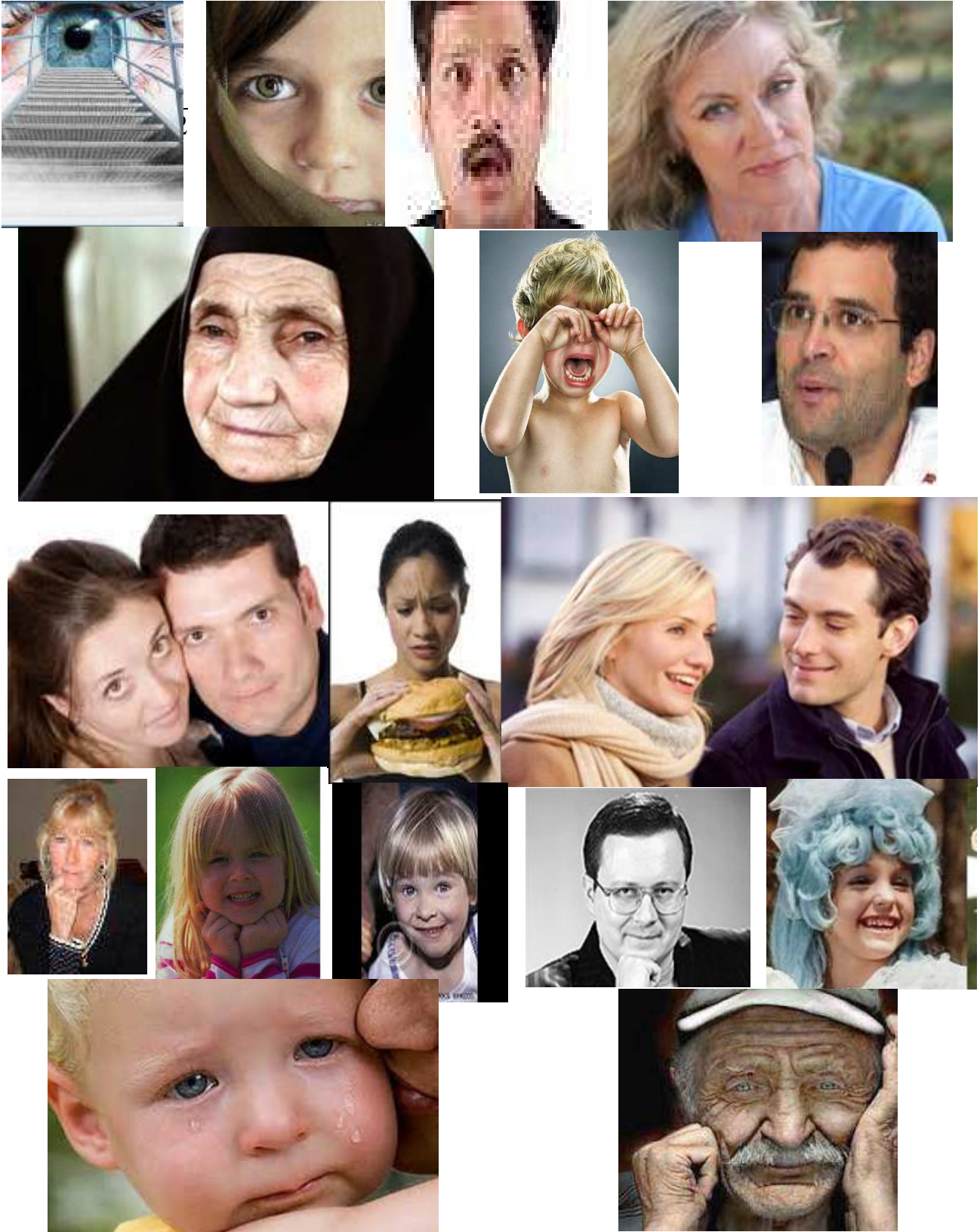
7. Эти красивые береговые горы важно и задумчиво молчали, песчаные косы блестели, как золото, порой из-за горы любопытно выглядывала деревушка [Скиталец: 116].

8. Из-за спины его глядит серое, голодное село с маленькой беленькой церковью [Скиталец: 179].

9. Как бы в ответ на эти мысли, неожиданно выносится Уса из глубокого ущелья в привольную долину, окружённую подковой гор, задумчиво глядящих на Селитьбу – серое, печальное, нищенски-бедное село, что приютилось в долине на берегу реки, убогое село среди роскошно-величавой природы [Скиталец: 167].

10. Мигание оконных переплётов [Щербакова: 59].

Приложение 1



Auge f, -n = das Sehorgan

Augenbraue f, -n

Wimper f, -n

Lid n, -er

Augapfel m, '-

Слизистая/ die Schleimhaut

Слезный мешок/ der Tränensack

Роговица/ die Hornhaut

Сетчатка/ die Netzhaut

Склера/ die Sklere

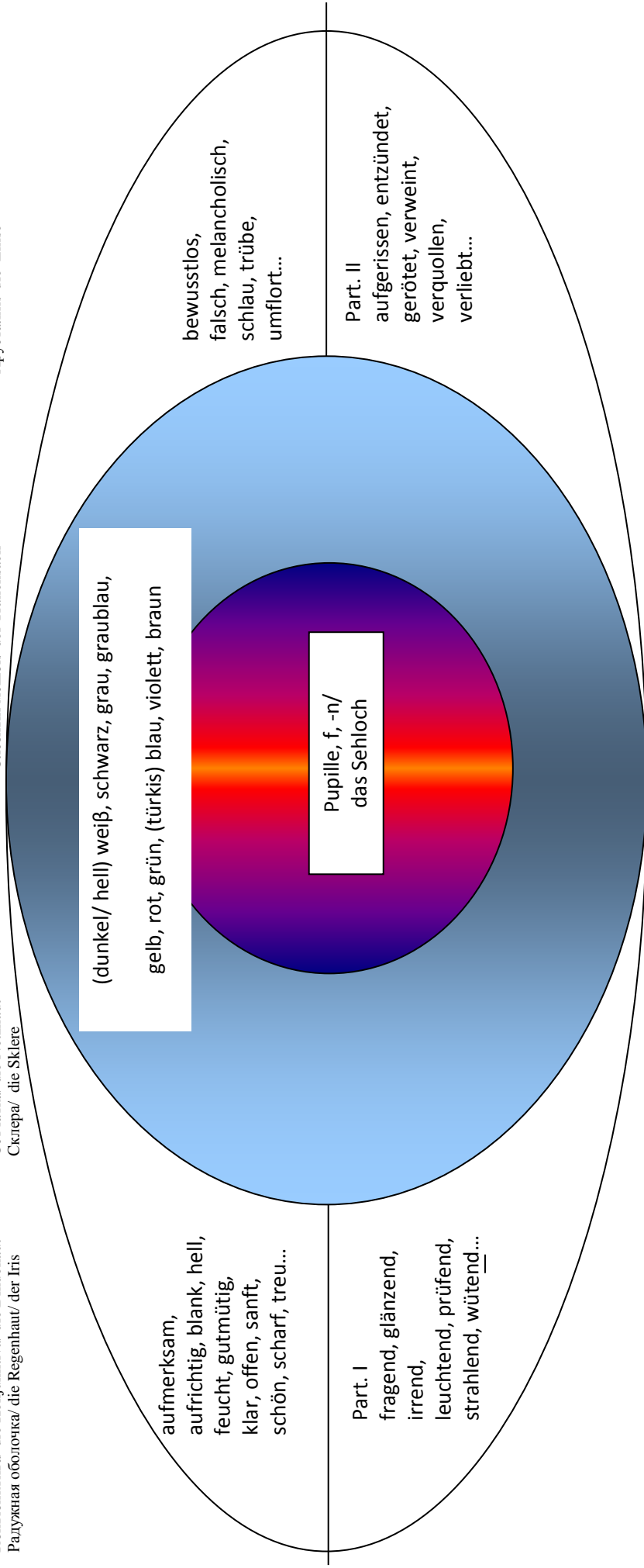
Зрительный нерв/ der Sehnerv

Конъюнктива/ die Konjunktiva/ die Bindehaut

Радужная оболочка/ die Regenhaut/ der Iris

Стекловидное тело/ der Glaskörper

Хрусталик/ die Linse



aufmerksam,
 aufrichtig, blank, hell,
 feucht, gutmütig,
 klar, offen, sanft,
 schön, scharf, treu...

Part. I

fragend, glänzend,
 irrend,
 leuchtend, prüfend,
 strahlend, wütend...

(dunkel/ hell) weiß, schwarz, grau, graublau,
 gelb, rot, grün, (türkis) blau, violett, braun

Pupille, f, -n/
 das Sehloch

Part. II

aufgerissen, entzündet,
 gerötet, verweint,
 verquollen,
 verliebt...

bewusstlos,
 falsch, melancholisch,
 schlau, trübe,
 umflort...

Библиографический список

1. Вилсон Г., Макклафлин К. Язык жестов – путь к успеху. – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 224 с. ISBN 5-887-82-330-5

Важенина В.П.

*Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых
г. Владимир, Россия*

**СПЕЦИФИКА КОГЕЗИИ В РАССКАЗЕ ШЕРВУДА АНДЕРСОНА
«ЯЙЦО»
ON SPECIFIC COHESIBILITY IN SHERWOOD ANDERSON'S STORY "THE
EGG"**

In the retrospective Icherzählung "The Egg" coherence is studied at both micro- and macro-levels. The time/space relations are defined as the backbone of this text-forming category.

Художественный текст, как сложное структурно-семантическое единство, объединено различными типами лексической, грамматической и логической связи, передающими определенную, особым образом организованную и направленную, информацию.

Изучение семантико-синтаксических отношений в тексте является одним из центральных вопросов лингвистики текста. Проблемы связности, или когезии, - это проблемы взаимодействия единиц разных уровней. Текст характеризуется единством коммуникативного задания, информативностью, а также видо-временным и модальным единством, что обусловлено спецификой прагматической установки.

Помимо лексико-грамматических средств связи между предложениями и смысловыми блоками (союзы, наречия, местоимения, повторы, порядок слов, соотнесенность видовременных форм, текстовая модальность) существуют и другие типы связности, а именно – связность логическая и смысловая. Они не всегда могут быть выражены формально.

Соположение, например, не имеет никаких формальных признаков сцепления, кроме пауз и интонации. Это – выражение логического и психологического единства предложений, составляющих сверхфразовое единство (СФЕ).

Например, описание жизненного цикла кур на птицеферме.

Most philosophers must have been raised on chicken farms. One hopes for so much from a chicken and is so dreadfully disillusioned. Small chickens just setting out on the journey of life look so bright and alert and they are in fact so dreadfully stupid. They are so much like people they mix one up in one's judgment of life. If

disease does not kill them they wait until your expectations are thoroughly aroused and then walk under the wheels of a wagon- to get squashed and dead to their maker.

Соположение является самостоятельным типом синтаксической связи, которая определяется существующими логическими отношениями между частями СФЕ.

Присоединительные конструкции выражают добавочные суждения и считаются частным случаем способа оформления СФЕ в виде дополнения или обобщения ранее сказанного, его детализации. В рассказе- "The Egg" такие конструкции наблюдаются в цепи действий персонажа по неудачному пропуску яйца сквозь горлышко бутылки.

Сущность присоединения как лексико-грамматической связи состоит в уточнении, оценке, реакции на основную часть сообщения.

Например: On a chicken farm when hundreds and even thousands of chicken come out of eggs surprising things sometimes happen. Grotesques are born out of eggs as out of people. The accident does not often occur- perhaps once in a thousand births. A chicken is, you see, born that has four legs, two pairs of wings, two heads or has not. The things do not live. They go quickly back to the hand of their maker that has for a moment trembled.

Цепная связь предложений внутри СФЕ - это последовательная связь предложений в развитии мысли и дальнейшее ее развитие. Этот вид связи характеризуется структурной соотнесенностью предложений. Развитие достигается путем повторения в последующем одного из звеньев предыдущего предложения. Обычно повторяется главное в смысловом отношении слово, несущее на себе логическое ударение.

В качестве средств когезии между самостоятельными предложениями выступают вводные слова, союзы и присоединительные конструкции, которые подчеркивают структурные и логико-смысловые отношения между предложениями.

Например: I wondered why eggs had to be and why from the eggs came hen who again laid the egg. The question got into my blood. It has stayed there, I imagine, because I am the son of my father. At any rate, the problem remains unsolved in my mind. And that, I conclude, is but another evidence of the complete and final triumph of the egg- at least as far as my family concerned.

В отличие от соположения, цепной и присоединительной связи предложений в СФЕ, параллельная связь строится на повторении основных конструктивных элементов, т.е. смысловых блоков. Параллельная связь часто дополняется анафорой, что создает особый ритм и фиксирует внимание читателя на повторе.

Например: For herself she wanted nothing. For father and myself she was incurably ambitious.

Многочисленные разновидности когезии внутри СФЕ, а также более глобальные виды сцепления на макроуровне, т.е. не уровне текста, составляют «бесконечный лабиринт сцеплений, в котором и состоит сущность искусства» (Виноградов В.В. О языке Л.Н. Толстого в кн. Литературное наследство. т. 35-36, М. 1939, стр 172).

Сцепления или разнообразные виды когезии, цементирующие литературное произведение, связаны с организационными центрами сюжетных событий, т.е. с изображением времени и пространства в художественном тексте, в хронотопе (термин М.М.Бахтина). Именно в пространственно-временных отношениях завязываются и развязываются сюжетные узлы, в которых время всегда выступает как доминирующий элемент. [3,с.398]

В рассказе Шервуда Андерсона «Триумф яйца» материализация времени в пространстве является сюжетообразующей в изображении самых важных событий в жизни семьи американского наемного рабочего на ферме.

В свои 34 года отец вполне доволен своей жизнью. Он имеет собственную лошадь, по субботним вечерам едет в близлежащий городок, где общается с такими же рабочими, выпивает несколько кружек пива, веселится в кругу своих знакомых, поет с ними песни, а в десять вечера возвращается домой по пустынной сельской дороге. Затем заботливо устраивает лошадь на ночь, и сам ложится спать. Он по-своему счастлив еще и потому, что идея добиться более высокого положения в жизни, т.е. американская мечта, пока что не овладела им.

В 35 лет отец женится на сельской учительнице, а через год рождается сын (I came wriggling and crying into the world). Родители с истерической одержимостью и амбициозностью пытаются разбогатеть и добиться славы и высокого положения в обществе по рецептам официальной американской идеологии.

Лейтмотив рассказа состоит в настойчиво повторяющейся мысли «to rise in the world from poverty to fame and greatness». Осуществление этой мечты связывается в их сознании с разведением кур (fortunes to be made out of the raising of chickens).

Птицеферма, расположенная на десяти акрах бесплодной, каменистой земли, взятой в аренду, не приносит никакого дохода. Проходит десять трудных лет в бесконечной изматывающей борьбе за существование (mother and father struggled to make our chicken farm pay). Борьба заканчивается поражением, и семья перебирается в городок в восьми милях от прежнего жилья, где вкладывает все свои скудные сбережения в пристанционный ресторан, также не приносящий никакого дохода, несмотря на все старания отца привлечь посетителей

выставкой заспиртованных цыплят-уродцев и демонстрацией опыта по пропуску яйца сквозь горлышко бутылки.

Мы видим печальное превращение вполне довольного своей жизнью, нормального человека в гротеск, т.е. в человека, обезумевшего от неудач в своем стремлении к успеху, к реализации своей мечты.

И пространство, и время четко определены в рассказе: десять акров бесплодной, каменистой земли на ферме, взятой в аренду, и десять лет изнурительного труда, не приводящего к успеху в жизни. Затем – устройство ресторана в арендованном складе заброшенной консервной фабрики напротив станции (the out of the way place), что заняло месяц; наконец две или три недели размышлений отца над тем, как развлечь посетителей своего заведения, и подробное описание неудачного представления перед единственным недоумевающим посетителем, Джо Кейном.

Как видим, главный интерес рассказа сосредоточен не на этой последовательности событий, а на «движении авторского сознания» [3, с. 20], т.е. в философских отступлениях, обладающих самостоятельной ценностью и содержащих мудрые умозаключения, иронию и сарказм.

Рассказ «The Egg» написан в форме сказового препорученного повествования от первого лица (Icherzählung), носящего ретроспективный характер. Выдержанное в формах речи взрослого человека, повествование в то же время передает восприятие и переживание ребенка, десятилетнего мальчика. Вспомнив свое детство, рассказчик обращается к читателю Did I tell you that we embarked in the restaurant business in the town of Bidwell,...? I exaggerated a little. В отступлениях рассказчик настоятельно советует никому и никогда не читать руководства по разведению кур как быстрейшем способе обогащения.

Do not be led astray by it. It was not written for you. You hunt for gold on the frozen hills of Alaska, put your faith in the honesty of a politician, believe if you will that the world is daily growing better and that good will triumph over evil, but do not read and believe the literature that is written concerning the hen. It was not written for you.

Рамочная и параллельные конструкции, нагнетание абсурдных повелительных предложений, четкая ритмическая организация высказывания – все эти лингвистические особенности данного обращения к читателю свидетельствуют о том, что рассказчик – человек прекрасно образованный, с ироничным складом ума и большим жизненным опытом. Длина третьего предложения (52 слова) продиктована стремлением рассказчика представить свое высказывание единым интонационно-логически целым и эмоционально насыщенным. Отступление ориентировано на нормы, более характерные для письменной речи. Пози-

ции автора и рассказчика совпадают, что говорит о том, что данное произведение – однопользовательный мемуарный сказ.

Субъектная сфера рассказчика-ребенка начинается с импликации предшествования в самом первом предложении рассказа, т.е. с инициальным употреблением личного местоимения.

My father was, I am sure, intended by nature to be a cheerful, kindly man.

Местоимение предполагает некое прежнее знакомство, что создает эффект воспоминания, свойственный для сказовой формы повествования, т.н. прием «начала с середины».

Точка зрения ребенка-повествователя появляется в рассказе эпизодически, но сосуществуя с позицией взрослого. При сказовом изложении «все оценки принадлежат рассказчику». (7,с.18)

Ребенка отличает богатая фантазия. Глядя на отца, дремлющего у камина субботним вечером, мальчик сравнивает его обширную лысину с широкой дорогой, по которой Юлий Цезарь выводил свои легионы из Рима в незнакомый мир, полный чудес; он мечтает, чтобы и сам он направился по той же дороге, ведущей в мир красоты “where there were no chicken farms and where life was a happy eggless affair.” Авторский неологизм “eggless” отражает мировосприятие ребенка.

Подражая детям, ученикам городской школы, мальчик пытается прыгать на одной ножке, в такт детской считалочке, но это его несколько не увлекает. Взрослый рассказчик делает предположение: “It must have seemed to me that I was doing a thing that should not be done by one who, like myself, had been raised on a chicken farm where death was a daily visitor”. Происходит коррекция детских воспоминаний. Наличие модальных глаголов в сочетании с перфектным инфинитивом, временем Past Continuous и формой Perfect наряду со временем Past Indefinite – т.е. столкновение различных временных систем, создает эффект сопереживания и сопричастности читателя к происходящим событиям.

Когда родители решили, что их ресторанный бизнес мог бы быть более успешным, если бы они, как владельцы заведения, были бы более жизнерадостными и развлекали своих посетителей, то мальчик понял, что “something of the jolly inn-keeper effect was to be sought”. Для этого все члены семьи “tried earnestly to make smiles take place of glum looks. Mother smiled at the borders and I, catching the infection, smiled at our cat. Father became a little feverish in his anxiety to please.”

Прошлое не столько вспоминается взрослым рассказчиком, сколько переживается заново, поэтому в тексте наблюдается переходы от настоящего к прошлому, а к концу повествования прошлое и настоящее сосуществуют в его сознании одновременно, о чем свидетельствуют грамматические формы Past

Indefinite, Present Perfect и Present Indefinite, употребленные в одном абзаце в сильной конечной позиции.

I wondered why eggs had to be and why from the egg came the hen who again laid the egg. The question got into my blood. It has stayed there, I imagine, because I am the son of my father. At any rate, the problem remains unsolved in my mind. And that, I conclude, is another evidence of the complete and final triumph of the egg- at last as far as my family is concerned.

Вследствие соположения видо-временных форм и их чередования происходит слияние двух субъектных сфер – ребенка и взрослого рассказчика, который, как и в детстве, застывает перед неразрешенной загадкой бытия, “the triumph of the egg.”

В отступлениях, где повествователем является взрослый рассказчик, используется грамматическое время Present Indefinite, поскольку эти части текста не продвигают сюжетную цепь событий, а содержат рассуждения философского характера и выводы из его жизненного опыта. Например, абзац о превратностях жизни цыпленка (many and tragic things that can happen to a chicken), содержит неожиданный вывод: “They (chickens) are so much like people they mix one up with in one’s judgment of life”. Грамматическая форма Present Indefinite используется и для коррекции ведения повествования: “I however, digress. My tale does not primarily concern itself with the hen. If correctly told, it will center on the egg”.

Сложное переплетение временных планов в рассказе, ломка хронологического ряда событий, т.е. сломы в повествовании, установление ассоциативных, причинно-следственных, психологических связей – все эти параметры структуры художественного текста определяют его целостность, т.е. единство и спаянность различными видами когезии.

Всякое единство, в своей основе восходит к единству мировоззрения, т.е. оно отражает отношение художника к жизни (Р.Б.Шкловский), или единство самобытного нравственного отношения автора к предмету (Л.Н.Толстой).

Библиографический список

1. Толстой Л.Н. Полн. собр. соч., М,1951.т.62,с.269.
2. ТолстойЛ.Н. Полн. собр. соч., М,1964,т.30,с.18-19.
3. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. М.,1975,с.398.
4. Sherwood Anderson. Selected short Stories М., 1981. Предисловие М. Кореневой, с.20.
5. Тураева З.Я. Категория времени. Время грамматическое и время художественное. М., 1972, с.76.
6. Якобсон Р. Поэзия грамматики и грамматика поэзии. Warsawa, 1961.с.94.
7. Кухаренко В.А. Интерпретация текста. Л., «Просвещение», 1978,с.18.

Голикова Ж. А.

*Белорусский государственный университет,
г. Минск, Беларусь*

**ИЗМЕНЕНИЯ В ЛЕКСИКЕ И ФРАЗЕОЛОГИИ РОДНОГО ЯЗЫКА В
ЗЕРКАЛЕ СОБЫТИЙ НОВОГО ВРЕМЕНИ
(КОНЕЦ XX – НАЧАЛО XXI ВЕКОВ)**

***CHANGES IN LEXICS AND PHRASEOLOGY OF NATIVE LANGUAGE
REFERRING EVENTS OF MODERN TIME (LATE XX – EARLY XXI CC.)***

The article deals with the problems of changes in lexics and phraseology. The issues of language and cultural functions are considered.

Язык – сложнейшее, многомерное явление. Он и система и антисистема, и деятельность и результат этой деятельности, и дух и материя, и стихийно развивающийся объект и упорядоченное саморегулирующееся явление, он и произволен и произведен.

Язык и человек неразделимы. Язык не существует вне человека, и человек не существует вне языка. Язык – орудие познания, с помощью которого человек познает мир и культуру. Язык является показателем степени культуры человека. Являясь орудием культуры, он формирует человека, определяет его поведение, образ жизни, мировоззрение, менталитет, характер, идеологию. Тем самым определяется общественная природа языка. Изменения в жизни общества, развитие идей, культуры, науки и техники, бытовые новшества – все отражается в языке.

Реальная связь «язык – жизнь народа» детерминирована как *семантика отражения* [1, 9]. В фонетике наблюдается лишь опосредованное отражение социальных условий, в морфологии обнаруживается незначительное удаление от прямых параллелей. Сравните наличие в русском языке заимствованных английских звуков и морфем: *нг, дж, бус, мен* в таких словах как: *смокинг, тренинг, прессинг, пудинг, спортсмен, джазмен, конгрессмен, автобус, аэробус, ди-джей* и др.

На каждом уровне существует свое семантическое отражение, определенное спецификой языковой системы [2, 35].

Лексика и фразеология в языке – самые открытые, подвижные, избыточные и противоречивые системы, отражающие нашу жизнь во всем ее многообразии. В развитии лексики и фразеологии можно проследить как национальные, так и интернациональные тенденции, выявить общие семантические закономерности и окказиональные осмысления. Но при этом каждый этнос характеризуется своими особыми системами восприятия мира. Они формируются в про-

цессе практической деятельности людей на основе их собственного опыта и традиций, унаследованных от предыдущих поколений. В основе мировидения и миропонимания каждого народа лежит своя система предметных значений, социальных стереотипов, когнитивных схем. Поэтому сознание человека этнически обусловлено, видение мира одним народом нельзя простым «перекодированием» перевести на язык культуры другого народа [3, 20].

Своеобразие идеологической функции каждого национального языка через семантику отражения сказывается в различных оттенках значения даже интернациональных слов, бытующих в разных языках. Чужие, заимствованные слова приспособляются к новым социальным условиям, к новой языковой системе. Сравните такие английские слова как *revolution, pioneer, scholar, radical, dramatic* и мн. другие, имеющие в русском языке самые разные значения.

Семантическое освоение нового слова – это первый этап его органического включения в заимствующий язык. От начала семантической ассимиляции до превращения чужого слова в свое, само слово проходит этап различных преобразований в системе заимствующего языка и оформляется в этой системе в зависимости от социальных потребностей, по законам этого языка. Иными словами, заимствование элементов одной культуры другой не всегда протекает как механический процесс и не всегда является автоматическим следствием культурных контактов.

Чаще всего заимствованный элемент культуры переосмысливается, «обрастает» словообразовательными элементами, нередко приобретает новое значение, нежели в той, откуда он был заимствован. Носитель определенной культуры заново интерпретирует культурное значение, формирует свое понимание мира, характерное для культуры, в которой прошел процесс социализации [4, 200]. Следовательно, содержание культуры как образ мира вытекает из опыта, полученного человеком в процессе социализации. Этот опыт особым образом организуется и передается из поколения в поколение, при этом каждое новое поколение может вносить в него свои коррективы. Форма и семантика чужого слова претерпевает определенные изменения под влиянием новой системы, новых социальных условий, новых коммуникативных и эстетических потребностей. Например, слов *стресс* в результате грамматического подчинения получило русскую категорию падежа, сравните: *опасность стресса*, оно является основой для образования (по правилам русского словообразования) прилагательного *стрессовый*, сравните: *стрессовая ситуация, стрессовое состояние, стрессовые реакции*.

В русском языке используется масса слов, пришедших из английского языка в разные периоды времени из различных сфер человеческой деятельности. Например, *комфорт* и *дискомфорт* (comfort and discomfort), *босс* (boss),

джинсы (jeans), *хобби* (hobby), *кемпинг* (camping), *банкнот* (banknote), *дисплей* (display), *холл* (hall), *модерн* (modern) и мн. др., которые, будучи существительными, могут употребляться, подчиняясь правилам системы словообразования русского языка. Привычным явлением стало употребление в письменной и устной речи серии слов с приставкой *де*: *демократизация* (democratization), *демонополизация* (demonopolization), *децентрализация* (decentralization), *демилитаризация* (demilitarization) и др. или таких словосочетаний как: *новое политическое мышление* (new political thinking), *открытое гражданское общество* (open civic society), *общечеловеческие ценности* (human, common to all mankind values) и др.

Чужое слово, заимствованное в каком-то одном значении, постепенно углубляет свою семантику, расширяет свои семантические связи, как, например, слово *климат* прошло через семантический сдвиг и послужило основой для образования слова *микроклимат*, переносное значение которого сильнее основного благодаря своей осязаемой образности.

Не во всех случаях столкновения с чужим словом, об обогащении языка возможно говорить. Лишь тогда, когда заимствование не противоречит норме, не отягощает синонимические ряды ненужными тавтологическими повторениями, а выполняет определенную смысловую и стилистическую роль. Употребление чужого слова может быть оправдано лишь в том случае, когда оно незаметно в конкретной речевой ситуации, когда оно органично в неё вписывается и в нем есть социально-языковая потребность. Такие чужие слова можно рассматривать как элементы интернализации, как особые стилистические приемы выразительности, как органичные вкрапления.

«Авторитет употребления», целесообразность, ситуативная необходимость могут определить отношение к чужому слову и защитить родной язык от «небрежия», от «неприличностей», как писал М. В. Ломоносов о ненужных, необдуманных заимствованиях [5, 67].

Увлечение чужим словом создает особый язык – «смесь французского с нижегородским», как называл его А.С.Грибоедов. В наше время это уже смесь английского с любым другим говором.

В переходные периоды, во время социальных изменений, ломки одних и создания других общественных отношений, открытия границ перемены в словарном составе языка всегда велики. Так было, например, в Петровскую эпоху, когда в русский язык пришло более 3 тысяч иностранных слов. В основном это были слова, относящиеся к области морского дела, торговли, названия титулов и должностей, религиозных течений, названия некоторых английских предметов и реалий. По отношению к словарному составу русского языка в целом эти слова составляли лишь 5%.

На протяжении всего XVIII века наблюдалось дальнейшее проникновение слов из английского языка в русский. Этому способствовали не только правительственные связи, но также частые посещения Англии русскими и их обучение в английских колледжах. К концу XVIII века в России издается много переводной литературы разного рода – от сельского хозяйства до быта и моды. К середине XIX века в России было уже переведено немало художественной литературы английских и американских писателей. Такое широкое распространение английской литературы в России не могло не сказаться на лексическом составе русского языка. Различные толковые словари, а затем и Академический словарь русского языка уже не могли игнорировать западноевропейские заимствования из английского, французского и др. языков.

На протяжении XX века наблюдалось умеренное пополнение словарного состава русского языка в основном за счет терминологической лексики. В области науки английский язык полностью вытеснил французский и немецкий языки, а с ростом глобализации (к концу XX века) стал основным языком общения в мире.

С конца XX века по настоящее время «размывание» культурных стереотипов и литературных канонов приобрело невиданный размах. После перестройки наше общество пережило минимум три «словесные волны»: бандитскую, профессиональную и гламурную, а в действительности оно прожило три одноименных периода, три моды, разглядеть которые позволяет наш родной язык. Про эти три периода можно философствовать бесконечно, можно снимать фильмы и писать романы, что и делается, а можно просто произносить те самые слова и за ними встанет целая эпоха. Это тоже философия, но философия языка. Языка в зеркале теории и практики отражения нашей жизни.

Одну из главных опасностей литературоведы, языковеды, работники сферы культуры видят, прежде всего, в «засорении» русской речи англицизмами и американизмами. Язык при невозможности сразу выразить новое понятие обращается к иностранным языкам, которые ту или иную реалию уже освоили. Таким, например, как *аудиты* и *аудиторы*, *маркетинги* и *маркетологи*, *риэлторы*, *трейдеры*, *дефолты*, *лизинги*, *оффшоры*, *аквапарки*. К месту и не к месту можно услышать и прочесть такие слова как: *консенсусы*, *паттерны*, *экс-клюдивы*, *презентации*, *инициации*, *инсталляции*, *репродуктивизм*, *секвестр* и мн. др. У нас, носителей родного языка (знающих английский язык), вначале возникает психологический дискомфорт от нового, непривычного, режущего слух слова или словосочетания. Возникает ощущение неприятия и раздражения. Но журналисты СМИ все больше резвятся на этом празднике вербальной (словесной) свободы, когда начинают *секвестировать* не только бюджет, но и доходы, зарплату, время. Они вкладывают без того в непрозрачные для читате-

ля значения свой личный дополнительный смысл, жонглируя *раздрайными стичами, полным дефолтом, эксклюзивным отдыхом, фейс-контролем, таун-или блин-хаусом, бизнес-ланчем, дресс-кодом, брендом, респектом, шопом, электоратом, имиджмейкерами, римейками, драйвами, промоушном, саундтреком*. Журналисты средств массовой информации, играя словами и словосочетаниями, уродуют родной язык, который веками создавался народом, насаждают «заморскую» речь, вымывая тем самым национальное самосознание. На телевидении «расплодилось» бессчетное количество программ, в названии которых непременно мелькают заграничные «шоу» и «хиты», например, *дог-шоу, ток-шоу, джентльмен-шоу, маски-шоу, реалити-шоу, хит-парад, хит-дневник, хит-конвейер* и др. *Юзер, сайт, провайдер, флэшка, чат, карт-ридж, портал* и др. понятны прежде всего пользователям компьютеров. И в сфере экономики, и в сфере политики, и в области культуры и спорта накоплен уже большой словарь из числа заимствований, который понятен специалистам, но не каждому рядовому слушателю, когда он звучит с экрана телевизора или по радио.

В том же Интернете молодые люди отныне не общаются друг с другом, а *чатуются*. Человек, ведущий себя неадекватно, именуется *крезанутым* (от англ. *crazy* – безумный). В одночасье наши исконные конторы и учреждения стали *офисами*, директора, начальники, руководители – *менеджерами*, главный из которых – *топ-менеджер*, благодетели и попечители – *спонсорами*, школьная форма – *дресс-кодом*, магазин – *шопом*, терпимость обернулась *толерантностью*, разномыслие стало *плюрализмом*, кураж, задор стали *драйвом*, фото- и кинопробы – *кастингом* и т.д. и т.п. Удачный *экиш* обеспечат *промоушном* и прокрутят по *тиви* в *прайм-тайм*. С *крутым хэдлайнером* – это *нон проблем*.

Современный литературный язык в последние десятилетия заметно сдал свои позиции. На смену богатству и яркости народной речи идут неряшливость, штампованность, агрессивность, грубость. Родная речь сейчас «рубится», лихорадочно куда-то бежит, из ее строя уходят и мысль, и переживания. Самой грозной опасностью представляется изменение внутреннего ритма, переход на ускоренные обороты. Как можно короче мыслить, как можно меньше чувствовать, главное – информация. Вдобавок речь и криминализируется. Когда выражение *наемный убийца* заменяется словом *киллер* – тут дело не просто в языке, это уже изменение системы ценностных и нравственных координат, а это опасно для всего общества. Многие языковые нововведения словно бы прямо направлены на то, чтобы стереть грань между хорошим и плохим, добром и злом. А ведь язык сильнейшим образом влияет на мышление, на интеллект. Примитивная, бедная, «подзаборная», клишированная речь формирует и закрепляет склонность к соответствующему мышлению. Плох был «новояз» ми-

нувшей эпохи, но гораздо страшнее стихия саморазрушения, которая «бушует» в нашем обществе последние 25 лет, разметая нашу культуру и выхолащивая души людей. Достаточно послушать речь наших молодых современников, убогую интеллектуально, но богато украшенную жаргоном, полублатной лексикой и матом, чтобы понять о какой подлинной угрозе языку идет речь. Речь молодых людей пестрит такими словечками как: *колбасит, тараканит, стрелка, наезд, приколоться, прикольный, феня, хавать, лимон, гринь, баксы, бабло, бабки* и прочими «прелестями» непристойного толка. Это уже мата. А он опасен. В атмосфере, перенасыщенном матом, чахнут добро и милосердие, буйно произрастают семена нравственного и правового нигилизма. В таких условиях перерождается сама душа – она становится злой и агрессивной. Наибольшее число правонарушений и преступлений совершают те, кого в народе называют матерщинниками. Но при этом услужливо издаются массовыми тиражами словари матерных слов и выражений, которых во «всемирной паутине» превеликое множество. Только за последние годы вышло более 200 справочников, среди них «Словарь жаргона преступников» (3700 слов и выражений), «Энциклопедия преступного мира (6500 слов и выражений) и даже «Международный словарь непристойностей». По подсчетам корреспондента американской газеты «Русское слово» сейчас в русском языке насчитывается 40 000 бранных слов. Один из первых в мире собирателей мата А. Флегон, приступая к изданию, которое назвал «За пределами русских словарей» наивно полагал, что таких слов в нашем языке не более 500. В словаре опубликовано 6000 слов и выражений, но еще в картотеке осталось неопубликованных 34000.

Язык – зеркало души. Здесь – прямая взаимосвязь. Язык – это не просто средство общения, но и сложнейшая и могучая знаковая система, связанная с системой духовных ценностей, нравственной и социальной оценкой явлений, фактов и поступков. Язык – это история одного конкретного народа. И в данное время с его помощью пишется история нового времени нашего общества. Но сейчас он нуждается в защите, в нормировании, в бережном к нему отношении. Ибо деградирует язык – деградирует нация.

Язык – творец и создатель культуры. Не только культура, но и весь мир берет свое начало в Слове. Как сказано в Евангелии от Иоанна: «В начале было Слово и Слово было у Бога, и Слово было Бог» [6, 365]. И относиться к нему надо по-Божески. И всем без исключения.

Библиографический список

1. Брагина, А.А. Лексика языка и культура страны. – М., 1981.
2. Будагов, Р.А. Что такое общественная природа языка. М., Вопросы языкознания, 1975, №3.

3. Леонтьев, А.А. Образ мира. Избранные психологические произведения. – М., 1983.
4. Дашиева, Б.В. Образ мира в культурах русских, бурят и англичан. В кн.: – Языковое сознание. Формирование и функционирование. РАН. Институт языкознания. М., 1998.
5. Ломоносов, М.В. О человеческом слове вообще. – Полн. собр. соч. – М., Л., 1952, т. 7.
6. Лихачев, Д.С. Русская культура. М., 2000.

Голубкова Е.Е.

*Московский государственный лингвистический университет,
Москва, Россия*

НАУКА О КОММУНИКАЦИИ И ЛИНГВИСТИКА COMMUNICOLOGY AND LINGUISTICS

The article looks at the contribution of cognitive-semantic approach in linguistics into communication science. It is argued that verbal communication is viewed as a creative process that has cognitive background. It performs a reshaping function towards the language in its turn, too.

Целью настоящей статьи является попытка очертить круг проблем, которые входят в коммуникативную лингвистику, как раздел науки о коммуникации и, в частности, остановиться подробнее на зонах взаимодействия коммуникологии/ коммуникативистики и когнитивной лингвистики. Это проблема становится особенно важной в настоящее время в связи с тенденцией к глобализации образовательных процессов в силу того, что коммуникация и когниция две связанные составные части процесса познания. Как ни парадоксально, такой науки как наука о коммуникации, не существует [4]. Имеется огромное количество трудов по такому социальному феномену как коммуникация. Это теории, изучающие взаимодействие или общение в самом широком смысле и разнообразных проявлениях. О проблеме теоретической идентификации науки о коммуникации подробно писали, в частности, социологи (см. обзор в [4]) и лингвисты (О.Я.Гойхман, А.В.Кравченко). Целый ряд обстоятельств, однако, способствуют в настоящее время тому, чтобы оформилась специальная наука о взаимодействии людей в социуме, которую предлагается называть коммуникологией или коммуникативистикой. В настоящей статье мы предпочитаем термин коммуникология вслед за учеными-социологами, во-первых, в силу наличия аналогичного термина в английском языке (communicology is the study of communication), во-вторых, по аналогии с науками, в названии которых также

используется корень –ology (biology, geology, morphology, lexicology). Принципиального различия между терминами коммуникология и коммуникативистика не проводится. В отличие от теорий коммуникации, которых существует великое множество, но они не обобщены в науку, не сведены в единую парадигму. Так, по утверждению американских ученых, при анализе содержания только семи учебников по теории коммуникации можно насчитать 249 различных теорий [10, с. 73]. По данным исследователей в работах американских коммуникативистов насчитывается 126 определений коммуникации [10, с. 116].

В своем кратком, но емком обзоре социологических исследований в русле коммуникативистики петербургский социолог и политолог М.А.Василик, возвращаясь к обстоятельствам, диктующим необходимость укрепления статуса коммуникологии (как будем здесь называть науку о взаимодействии или общении людей) отмечает следующие:

1. глобальная трансформация индустриального общества в информационно-коммуникативное общество, возникновение и развитие качественно нового типа коммуникативных структур и процессов, глубокое переосмыслением коммуникативной природы социальной реальности [3], современных изменений в социально-коммуникативной сфере, места и роли коммуникаций в развитии общества.

2. наличие в настоящее время сложившегося континуума науки о коммуникации, который, по мнению Д.П.Гавры, включает следующие дисциплины (Цит. по [4]):

- Общая теория коммуникации;
- Межличностная и деловая коммуникации;
- Теория массовой коммуникации;
- Теория организационной коммуникации;
- Коммуникационный менеджмент;
- История коммуникаций;
- Методы коммуникационных исследований;
- Теория кросс-культурных коммуникаций;
- Теория вербальной коммуникации;
- Теория визуальной коммуникации;
- Политическая экономия и экономия коммуникаций;
- Коммуникативные исследования;
- Международные и глобальные коммуникации;
- Теория виртуальных коммуникаций и т.д.

На этом фоне, как справедливо отмечает И.П. Яковлев, "парадоксально выглядит отсутствие интеграции знаний о коммуникационных процессах в виде особой науки. Объект, предмет, теории, отрасль имеются, а науки нет [14,

с.212]. В качестве такой науки, по мнению И.П.Яковлева, выступает коммуникология, которая "должна быть наукой о месте и роли коммуникации в обществе, ее развитии, структуре, коммуникационных процессах, средствах и др." [15, с.14]. За формирование науки о коммуникации выступают и другие отечественные и зарубежные ученые, вкладывая при этом в ее предмет различное содержание. Так, по мнению Г.Е.Третьяк, предметом изучения науки о коммуникации является ее структура, функции, типологии, средства и способы коммуникации [12].

3. наличие у коммуникативного направления в изучении социальной действительности глубоких корней и существенных теоретических и практических достижений, полученных в рамках действующих в настоящее время исследовательских парадигм и научных сообществ. Известно, что в американских и западноевропейских университетах с конца 30-х годов читаются курсы по коммуникации, существуют специализации и присваиваются степени MA, MS, Ph. D. по специальностям "communications", "communications management", "communications studies", "mass communications" и т.д. Издается более двух десятков научных журналов, посвященных коммуникации, таких, как, например, "Communication Research", "Journal on Communication Inquiry", "Communication Abstracts", "Management Communication Quarterly", "Written Communication", "Human Communication Research" и др. Созданы профессиональные ассоциации: Международная коммуникативная ассоциация; Национальная коммуникативная ассоциация США, Европейский коммуникативный конгресс (European Communication Congress). В декабре 2000 года образована Российская коммуникативная ассоциация (РКА).

В 1999 году в Нью-Йорке был переиздан "Стандартный словарь по коммуникации", насчитывающий более 1200 страниц; несколькими годами раньше появилась международная энциклопедия по коммуникации", подводящая своеобразный итог более чем пятидесятилетней истории научных исследований, практики и преподавания социальной коммуникации [16].

С социологической точки зрения в самом общем плане коммуникологию можно определить как науку о месте и роли коммуникации в обществе, о коммуникационных системах, структурах и процессах, закономерностях их развития и функционирования [4]. М.В. Василик отмечает, что коммуникология - это формирующаяся наука, находящаяся на начальном этапе своего становления и развития, хотя имеет древние корни и богатые коммуникативные и мультидисциплинарные традиции. Научный потенциал коммуникологии может быть реализован наилучшим образом, с его точки зрения, не в виде мультидисциплинарных коммуникативных теорий, а на основе диалектического единства, взаимопроникновения и дополнения коммуникологии и мультидисциплинарных

коммуникативных теорий. Наука может включать в себя несколько теорий, объясняющих явление с различных позиций.

4. осознание роли ориентирующего воздействия процесса коммуникации именно как процесса влияния коммуникантов друг на друга и координации различных точек зрения и в конечном итоге – совместное изменение «универсума дискурса», его конструирование, помимо функции передачи информации, о чем пишет в своей статье на страницах данного журнала А.В.Кравченко [9].

В этой связи представляется, что лингвистика, как наука, изучающая основную знаковую систему – язык, занимает особое место среди других наук, к которым можно «приставить» прилагательное «коммуникативный». Мне думается, что существует еще два фактора, способствующих развитию коммуникологии. Это, во-первых, формирование и стремительное расширение когнитивно-дискурсивного направления (Е.С.Кубрякова) в лингвистике. И, во-вторых, последствия так называемой Корпусной революции, начавшейся около 40 лет назад, приведшей к созданию образцов естественных языков в виде размеченных текстов, загруженных в память компьютера. Остановлюсь на упомянутых мною факторах более подробно.

Критикуя оторванность коммуникологии от биологии развития индивидуума, А.В.Кравченко подчеркивает необходимость исследования коммуникации в связи с онтогенезом человека и процессом его «встраивания» в существующую систему социализации в обществе [9]. Психологическая ориентация когнитивной науки, ее антропоцентрические установки и основная проблематика – в частности, исследование связи языка и мышления, позволяют обсудить проблемы коммуникации в новом контексте и профилировать ряд проблем, удачная постановка которых уже способствовала развитию коммуникологии.

Диапазон направлений взаимодействия когнитивной лингвистики и коммуникологии обширен. Перечислю лишь некоторые из многочисленных направлений, которые непосредственно связывают эти две науки. Согласно теоретическим принципам, положенным в основание когнитивно-дискурсивной парадигмы, каждое языковое явление должно изучаться в двух аспектах: когнитивном и коммуникативном. При изучении языка с когнитивных позиций (competence) анализу подвергается роль языка в познавательных процессах, в фиксации, хранении информации и опыта. Коммуникативный аспект уделяет внимание самой дискурсивной деятельности (performance), включая механизм порождения текстов разного типа [11, с. 65]

Отметим, таким образом, круг проблем, объединяющий исследования **порождения и понимания** дискурса и текста. С одной стороны, они связаны с попытками моделирования процессов и структур, обеспечивающих продуцирование, понимание, запоминание, репродуцирование и другие виды когнитивной

обработки информации. С другой, они призваны объяснять, как происходит планирование, производство и понимание речевых актов. Т.А.ван Дейк назвал это направление когнитивной теорией прагматики, которая стремится к изучению условий успешности речевых актов в конкретных ситуациях [6, с.12]. В качестве единицы или метода моделирования прагматических ситуаций здесь используются фреймы, скрипты или схемы, организованные вокруг некоторого концепта и содержащие некоторую типическую информацию, которая ассоциирована с данным концептом и показывает, что в данном обществе является «характерным» или «типичным». Это касается таких форм социальной деятельности, как посещение кинотеатра, поездки на транспорте или обеда в ресторане, или, напротив, организации относительно статичных речевых произведений, подобно детективным романам, разнообразие типов которых (например, полицейский роман, классический детектив, судебный детектив, саспенс, ироничекий детектив, политичекий детектив и проч.) также сводится к исчислимому набору типизированных моделей [1]. Моделирование таких ситуаций имеет относительно конвенциональный и ритуальный характер, более того оно, безусловно, обусловлено национально-культурными и психологическими особенностями пользователей каждого отдельно взятого языка и выводят нас к еще одной проблеме коммуникации – **межкультурной коммуникации**.

Это направление в коммуникологии широко представлено многими школами и учеными. Особенно интересным мне представляется исследование прагмалингвистических основ межкультурной коммуникации, направления, в котором центральным понятием стало понятие контекста. Типизированный прагматический контекст включает в себя структурировано организованные три типа контекстов: дейктический (межличностные отношения участников коммуникации, дейксис речевой ситуации), общий дискурсивный (текстовой) и общекультурный, закодированный в конвенциональных нормах поведения и общения и лексиконе данного сообщества. [7, с. 329].

Так, знание контекста предъявляет требования к компетенции участников коммуникации (ср., например, комический случай, рассказанный мне коллегой-переводчицей, про ошибку русскоязычного участника переговоров: “... русский модератор попросил канадца рассказать о способах голосования (*show of hands, roll call, secret ballot*). Я, радуясь тому, что все это знакомо, перевожу (путем поднятия руки, поименное, тайное). На что русский модератор, постоянно выезжающий в Женеву и сидящий на всех заседаниях постоянного комитета одной из международных конвенций, говорит: "Позвольте, вы говорите о *roll call*, а это ведь голосование катящимся шаром. "Благо другие участники были внимательными, поэтому быстро объяснили, что переводчик прав и это не шар, а по-

именное. “ В данном случае участник коммуникации не владел минимумом общекультурного контекста.

Пунктуация, как известно, также порой играет решающую роль в ‘вычислении’ смысла высказывания, как в примере анекдота: - *Дорогая, мне посуду мыть или ты сама помоешь? – Хорошо мой любимый? – Уточни, пожалуйста, - “хорошо, мой любимый”, “хорошо, мой, любимый” или “хорошо мой, любимый”?*

Успешность коммуникации не ограничивается знанием контекста. Языковая коммуникация имеет дело со знаками, которые в каждом новом сообщении требуют новой интерпретации. В силу того, что в коммуникативном событии задействованы конкретные участники, одни и те же высказывания могут означать в разных коммуникативных событиях разные вещи. Вспомним хорошо известный пример Ван Дейка: если кто-нибудь во сне скажет: “*Can you open the window?*”, - вряд ли кто-то откроет окно, так как известно, что во сне происходят неконтролируемые и несознательные действия [6, с. 18-19]. Коммуникативное событие, таким образом, представляет собой взаимодействие (транзакцию), в которой каждая из сторон в режиме реального времени выполняет роль как источника, так и получателя. Для интерпретации сообщения, т.е. для создания взаимоприемлемого смысла, при этом требуется кооперация [2] и, добавим, способность к конструированию значения в режиме on-line. Это требует, в свою очередь от участников коммуникации не только «знания» прагматического контекста в трех его разновидностях, но и способность к инферированию значения/смысла высказывания в зависимости от него. Как известно, **инференция** есть операция семантического вывода, фактически обеспечивающая успех коммуникации. Возможность ее осуществления основывается не только на правильном логическом построении мысли, например, избегать ошибок в силлогизмах типа: *Penguins are black and white, some old TV shows are black and white. Therefore, some penguins are old TV shows – Пингвины черно-белые, некоторые старые телевизионные передачи черно-белые. Следовательно, некоторые пингвины это старые телевизионные передачи.*, но и на способности правильно инферировать значение или смысл высказывания, основываясь на так называемом *backstage knowledge* (закулисные знания (термин Ж.Фоконье). Тут можно говорить о сложном диалектическом взаимодействии прагматики и семантики в аспекте стратификационной вариативности. Так, слово, употребленное носителем иного социолекта или жаргона, приобретает новое значение: Например, слово *feedback* (обратная связь) из компьютерного жаргона (the portion of output fed back to the input in an automatic control circuit or system) мигрировало в общеупотребительный пласт, развив новое значение *response*. Или более свежий пример: *читарюга* в русском в жаргоне игроков в компьютерные

игры означает *нечестного игрока*, который использует “читы” (видимо от англ. *cheat* – обман, вирусы) для получения бонусов в игре, вне компьютерного контекста расширяет значение до дружественного: *У тебя одни пятерки по контрольным! Ну, ты и читарюга! (то есть везет тебе, как ты умудряешься так учиться?)*. Приведем примеры необходимости использования инференции из распространенных ныне в Интернете мемов (единица передачи культурной информации, распространяемая от одного человека к другому посредством имитации, научения, др.): *Чем отличается фальшивая любовь от настоящей? – Фальшивая: мне нравятся снежинки на твоих волосах! Настоящая: Дура, где шапка?! Буратино вел себя плохо, и на Новый год ему подарили бобренка*. Или еще пример словотворчества: *Навикипеденный человек эрудированней огуленного*. Инференция становится еще более ощутимой при интерпретации анекдотов - высказывание остроумнейшей актрисы Ф.Г.Раневской: *Четвертый раз смотрю этот фильм и должна вам сказать, что сегодня актеры играли как никогда*.

Помимо инференции, которая “работает” на получателя информации в рамках когнитивной лингвистики особое значение имеет изучение, как пишет Е.С.Кубрякова, цепочки: “внимание – селекция - фокус” с привлечением лингвокогнитивных феноменов **конструирования и салиентности**. Распределение внимания (англ. *windowing of attention* – термин Л.Тэлми) в процессе коммуникации связано, с одной стороны, с необходимостью фокусироваться на свойствах внешних референтов, а, с другой, учитывать и арсенал конкретной знаковой ситуации, в том числе и выбор языковых средств. Каждый раз язык “предлагает” говорящему альтернативные способы конструирования ситуации, из которых коммуникантом выбирается то, которое наилучшим образом отвечает требованию салиентности, то есть сфокусировано на важных в данный момент свойствах объекта или особенностях коммуникативной ситуации. [11, с. 191]. Так, например, тривиальное объявление на заднем стекле автомобиля может звучать как: “Продаю” или, звучать иронично-неграмотно: “Меняю на Дэнги”. Когнитивные исследования многих языковых фактов показали, что существует некий континуум салиентности, включающий фон, фигуру и дефокусированный задний план [13, 11]. Так, например, в высказывании *So then I'm like: Wow, I don't believe this!* фраза *to be like* выдвигает на первый план не только значение последующего фрагмента, но и жаргонный стиль и возбужденное состояние собеседника [13, с. 32-36]. Все это приводит к выводу о том, что распределение внимания чувствительно к контексту употребления и, следовательно, полноценное исследование внимания невозможно без обращения к прагматическим факторам. Особенно ярко это свойство коммуникации проявляется в языковой игре и языковом творчестве (ср.: *В маршрутке водитель: - У Родины вы-*

ходят? Кто-то из салона: - уродины едут дальше!); пример словотворчества в английском меме, призывающем пересаживаться на велосипеды: *evolution – revolution – velorution*).

Таким образом, в реальном функционировании языка, как пишет Е.С.Кубрякова, в процессах построения и расшифровки дискурса функции когниции и коммуникации не могут быть жестко противопоставлены друг другу. При такой интерпретации сам язык как средство обеспечения когнитивной деятельности протекает в постоянных актах коммуникации, либо же осуществление дискурсивной деятельности обязательно имеет когнитивные основания. Поэтому дихотомия когниции и коммуникации носит достаточно условный характер, в силу того, что каждое языковое явление обнаруживает свои истоки в речевой деятельности, в то время, как каждый акт коммуникации имеет отношение к когнитивному процессу и может быть описан либо по своим “когнитивным предпосылкам”, либо по своим “когнитивным последствиям” [11, с.66-67]. Важно, что данная дихотомия отражает два типа ориентации человека: его взаимодействие со средой и другими людьми и его ориентация в ментальном мире (сознании). Именно поэтому в последнее время язык рассматривается как средство доступа к мыслительной деятельности, призванное творчески обработать поступающую информацию и сконструировать образ окружающего мира, выбирая или создавая новые языковые конструкции из арсенала присутствующих в каждом языке. При этом, вспоминая мысль А.В.Кравченко о неразрывной связи человека как биологического носителя языка и языка, отметим особую роль коммуникации в онтогенезе речи. Нормальное вхождение ребенка в мир обязательно связано с общением с окружающими и постижением правил конструирования мира как процесса осмысления человеком события или ситуации on-line. Проблема конструирования мира имеет отношение и к постоянной динамике образов и картин мира, особенно под воздействием новых технологий и информационных сетей в сфере межкультурной коммуникации. Новые виды массовой коммуникации и разнообразие семиотических систем, задействованных в них (изображение, звук, текст) привели лингвистов к необходимости изучения полимодального дискурса, в котором значение и смысл не является суммой семиотических систем, а результатом их взаимодействия и взаимовлияния, своеобразной “гармонизацией” или “оркестровкой”, подобно совместному исполнению произведения оркестром [8, с. 199].

В статье мы лишь фрагментарно затронули некоторые зоны пересечения интересов лингвистики, в частности, когнитивного направления, и коммунологии. Важно, что в отличие от других семиотических сфер, язык “демократичен”, так как в вербальной коммуникации нет дискриминации между теми, кто, “умеет” или “не умеет творить”, так как языковой способностью обладают все

люди, с разной степенью успешности “творящие” дискурс в процессе коммуникации, творящие “новую реальность” и в ходе этой деятельности преобразующие и сам инструмент - язык.

Библиографический список

1. Беляевская Е.Г. Моделирование исторической динамики литературного жанра // Динамические процессы в германских языках: материалы чтений памяти В.Н.Ярцевой. – Вып. 4. – М.; Калуга: Эйдос, 2012. – С. 210-216.
2. Бергельсон М.Б. Совместные учебные программы: баланс интересов в межкультурном пространстве. [Электронный ресурс] http://www.ruscomm.ru/rca_biblio/b/bergelson02.shtml
3. Бергер П., Лукман К. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. – Пер. с англ. Е.Руткевич. М., 1995.
4. Василик М.А. Актуальные проблемы теории коммуникации. // Сб. науч. трудов. – СПб. - Изд-во СПбГПУ, 2004. – С. 4-11.
5. Гойхман О.Я. Коммуникативистика в современном обществе // Современная коммуникативистика . – 2012. – №1. – С.4-8.
6. Дейк Т.А.ван. Язык. Познание. Коммуникация. – М.: Прогресс, 1989.
7. Заботкина В.И. Слово и смысл. – М.: РГГУ, 2012.
8. Коллективная монография Языковое творчество в динамике семиотических взаимодействий – М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2011.
9. Кравченко А.В. Коммуникация и язык: некоторые соображения о предметной области коммуникативистики. // Современная коммуникативистика 2013. – №1 (2). – С. 4–9.
10. Крейг Р.Т. Теория коммуникации как область знания //Компаративистика III: Альманах сравнительных социогуманитарных исследований. СПб., 2003
11. Кубрякова Е.Е. В поисках сущности языка. Когнитивные исследования. – М.: ЯСК, 2012.
12. Третьяк Г.Е. Сущность коммуникации и ее место в социокультурной реальности. [Электронный ресурс] <http://www.festu.ru>
13. Тэлми Л. Феномены внимания // Вопросы когнитивной лингвистики. 2006. – № 2 – С. 23-44.
14. Яковлев И.П. О коммуникологии как науке о коммуникационных процессах // Вестн. Моск. Ун-та. Сер. 18. Социология и политология. 1999. – №3.
15. Яковлев И.П. Основы теории коммуникаций. СПб., 2001.
16. [Электронный ресурс] <http://jf.pu.ru>

*Григораш Э.В.
Военный университет МО РФ
Москва, Россия*

**ИНОЯЗЫЧНЫЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В ТЕКСТАХ ВОЕННОЙ
ТЕМАТИКИ НА ДАТСКОМ ЯЗЫКЕ,
НЕКОТОРЫЕ ПРИЕМЫ ИХ ПЕРЕВОДА**
*LOANWORDS IN TEXTS ON MILITARY SUBJECTS IN DANISH, SOME
METHODS OF TRANSLATION*

To loan words from foreign languages – first of all English – is one of the ways to resupply Danish vocabulary today. In particular one can justify it on the basis of active co-operation between Denmark and its English-speaking allies or large-scale participation of Danish armed forces in international operations and combat training activities within NATO.

In order to gain the most possible adequacy of transmitting to Russian the true sense of those utterances in Danish consisting English loanwords it is of course necessary not only to know English in addition to Danish but also to manage certain methods of translation. Alongside with this the translator must come to know the particulars of up-to-date military-political situation, war craft and other features inseparably linked with problems of war and peace.

Анализ современных оригинальных материалов на датском языке (главным образом по военно-политической, военной и военно-технической проблематике) свидетельствует об активных процессах пополнения словарного запаса, отмечающихся в этом языке. Данный процесс осуществляется, в том числе, и за счет широкомасштабного заимствования иноязычных лексических единиц, преимущественно из английского языка. Этому факту до последнего времени не уделялось достаточно внимания в процессе обучения иностранным языкам в системе российского военного образования.

Употребление англицизмов датскими военнослужащими объясняется, прежде всего, тесным взаимодействием Копенгагена в военной и политической областях со своими англоговорящими партнерами (прежде всего с Вашингтоном) и широкомасштабным участием представителей вооруженных сил королевства в военных и политических структурах НАТО, а также в мероприятиях оперативной и боевой подготовки, организуемых по планам объединенных вооруженных сил. Дания одной из первых вступила в Североатлантический союз и в настоящее время является его активным членом. Подавляющее большинство кадровых военнослужащих датских ВС получили образование или прошли различные курсы повышения квалификации в учебных заведениях альянса и

без каких-либо затруднений оперируют универсальной общенатовской терминологией на рабочем языке блока – английском. Так, например, пилоты армейской авиации вооруженных сил Дании обязаны окончить 11-месячный базовый курс обучения и подготовки в США [7].

Дополнительным импульсом, который способствует закреплению английского языка в датской военной среде, является широкомасштабное участие контингентов ВС Дании в международных операциях, проводимых под эгидой ведущих мировых организаций – ООН, ЕС и НАТО. В частности, по состоянию на 1 августа 2010 г. в составе многонациональных группировок за рубежом насчитывалось 1253 датских военнослужащих [9]. А с учетом того, что только лишь в миссии под руководством Организации Объединенных Наций датская сторона на постоянной основе выделяет представителей своих вооруженных сил с 1964 года, можно с полной уверенностью утверждать, что через такого рода международное задействие прошли тысячи датчан.

Справедливости ради следует отметить, что свою лепту в обогащение датской военной лексики внес и немецкий язык, что обусловлено географической близостью Германии к Дании, активным межгосударственным сотрудничеством в различных сферах и взаимодействием Копенгагена и Берлина в рамках ведущих международных организаций, а также наличием немецкоязычного меньшинства в принадлежащей королевству части региона Шлезвиг-Гольштейн (юг полуострова Ютландия). Примерами могут служить следующие заимствования: *intendantur* (обеспечение) – от *Intendantur* (интендантство, т.е. военное учреждение, ведавшее провиантским, вещевым и денежным довольствием войск), *at fragte* (транспортировать, перебрасывать) – от *Fracht* (груз, кладь, тоннаж), *indsats* (вклад, усилия) – от *einsetzen* (вставлять, помещать, назначать; вводить в действие; вводить в бой; начинаться; наступать; мобилизовать все силы, стараться изо всех сил) [8].

В датском языке имеется также широкий пласт заимствований, этимологически восходящих к французскому и зачастую через него – к латыни, например, *kompetence* (предназначение) – от *competence* (способность, данные, знания, компетентность, компетенция, правомочность; достаток, материальное обеспечение), *engagement* (участие, задействие) – от *engagement* (закладывание, зачисление на службу, введение в бой, зацепление, захват), *kapaciteter* (в зависимости от контекста – силы и средства, национальный воинский контингент) – от *capacité* (вместимость, емкость, объем; способность, роль, должность, качество; возможность; правоспособность; мощь, нагрузка, производительность).

В то же время, несмотря на географическое соседство с другими государствами Скандинавии и этническую близость населяющих их народов, иноязыч-

ных заимствований из норвежского, шведского и исландского языков в датских военных текстах не отмечается. Это объясняется, главным образом, родством скандинавских языков, наличием общих понятий, которые обозначаются одинаковой лексикой (с небольшими различиями при графическом и фонетическом оформлении), совпадающими в значительной мере семантическими полями лексических единиц из указанных языков и, как следствие, отсутствием необходимости заимствовать слова из другого скандинавского языка.

Наиболее часто иноязычные заимствования можно встретить в речи тех датчан, кто тем или иным образом сталкивался со службой за пределами национальных границ, участвовал в проводимых по общенатовским планам мероприятиях оперативной и боевой подготовки или в другой деятельности совместно с представителями других вооруженных сил. Главным образом, они представляют собой наименования должностей (*CINCCENT, Deputy Sector Commander, Senior Logistics Officer*), специальных воинских формирований (*ISAF, DANCON, MP-detachment*), органов управления (*SHAPE, SACEUR, HQ/SECTOR/NORTH, LANDJUT*), а также особых явлений, процедур, действий или мероприятий (*et layout, et on-line-system, en Declared Site Inspection, psykologiske operationer, kommunikation, missionsorienteret uddannelse*) [8].

В процессе обработки датских текстов, содержащих англоязычные заимствования, приходится решать как чисто языковые, лингвистические вопросы, обусловленные различиями в семантической структуре и особенностями использования двух языков в процессе коммуникации, так и проблемы социолингвистической адаптации текста [1]. Причем необходимость такой адаптации обусловлена существенной разницей в подходах к основам строительства и применения вооруженных сил между западной и советской (русской) военной школами, начиная с базового теоретического уровня и заканчивая практической реализацией доктринальных установок. Поэтому для облегчения восприятия и понимания адресатом обработанного текста приходится в ряде случаев, опуская нюансы или, наоборот, излишне конкретизируя понятие, «подгонять» свой текст под национальные реалии.

В качестве примера приведем возможный перевод часто встречающегося в датских военных текстах термина *FIELD HUMINT*, который толкуется как «gathering of information through human contact. It is, along with signals intelligence and imagery intelligence (SIGINT and IMINT respectively), one of the three traditional means of intelligence gathering» [10]. Анализируя многочисленные оригинальные материалы, можно сделать вывод о том, что преимущественно речь идет о разведке на тактическом уровне с использованием особых лиц-источников разведанных. Это явление отсутствует в советской и российской военной науке. Для достижения адекватности и понимаемости перевода адреса-

том из российской военной среды слово «human» в данном случае может быть переведено как «агентурный», хотя это сужает семантическое поле искусственно созданного русскоязычного термина. Наряду с этим в пользу правомерности использования в нем дополнительного конкретизирующего понятия «тактический» свидетельствует имеющееся в английском оригинале слово «field». Следует отметить, что термин *FIELD HUMINT* активно употребляется при описании действий подразделений и частей специального назначения ВС Дании, но авторы текстов не затрудняют себя поиском эквивалента на родном языке.

Приведенный выше пример обработки иноязычной терминологии иллюстрирует подход автора ситуативной теории перевода В.Г.Гака, который заключается в том, что предпосылкой точной передачи высказанных на иностранном языке мыслей является правильное понимание источника. «Однако полностью и глубоко понять подлинник еще не значит суметь его правильно перевести. Трудности перевода выявляются в процессе отыскания соответствий между элементами двух языков» [2]. Одна из основных трудностей процесса переложения с одного языка на другой заключается в том, что специалист имеет дело не с абстрактными словами и предложениями, а с конкретными высказываниями. В каждом конкретном акте речи слова и грамматические формы выражают определенные понятия и связи, отражающие явления действительности. Таким образом, общность (инвариант) эквивалентов, которые используются при переводе, может устанавливаться на различных уровнях и заключаться либо в подобии языковых форм, либо в общности значений при формальном расхождении языковых средств, либо, наконец, в общности описываемой ситуации [Там же].

Задачей специалиста со знанием иностранного языка, по мнению Я.И.Рецкера, является создание речевого произведения, которое должно соответствовать по своему смысловому содержанию и стилистическим функциям оригиналу. При этом формирование переводного текста как единого целого осуществляется последовательно, путем выбора необходимых средств выражения. Любой выбор средств выражения на языковом уровне рассматривается сторонниками лингвистического подхода как приемы перевода [1].

По А.В.Федорову, вся совокупность приемов перевода, используемая при обработке иноязычного текста, может быть разделена на две группы. «Первую группу составляют приемы и способы перевода, сущность которых заключается в сближении исходного текста с привычками и нравами носителей переводного языка. ... Вторую группу формируют приемы, характеризующиеся стремлением переводчика буквально передать иноязычный текст, где наряду с содержанием копируются выражающие его языковые формы. Следование таким методам становится причиной появления в тексте перевода различного рода заимствований: иноязычных синтаксических конструкций, слов, фразеологизмов» [6].

Как подчеркивал Р.К.Миньяр-Белоручев, прием перевода обычно решает частную задачу, помогая преодолеть возникшую в целенаправленной деятельности специалиста трудность [5]. Ученый выделяет следующие основные приемы перевода:

1. Описательный перевод. Наиболее универсальный прием, способный помочь переводчику в самых сложных ситуациях; используется, если в языке перевода нет соответствующего понятия по тем или иным причинам социального, географического или национального порядка, раскрытие семантической структуры исходного слова.

2. Конкретизация понятий. Заключается в переходе от родового понятия к видовому, в первоначальную семантическую структуру вводится дополнительная дифференциальная сема.

3. Генерализация понятий. Прием, обратный конкретизации, переход от видового понятия к родовому, семантическая структура изменяется за счет потери дифференциальной семы.

4. Антонимический перевод. Замена в переводе понятия, выраженного в подлиннике, противоположным понятием, внешнее изменение семантической структуры происходит за счет замены одного компонента другим, противоположным по значению.

5. Логическое развитие понятий. Замена при переводе одного понятия другим, если эти понятия связаны друг с другом как причина и следствие, часть и целое, орудие и деятель; при этом семантическая структура претерпевает наибольшие изменения и может получить все или почти все новые компоненты [5].

И Р.К.Миньяр-Белоручев, и В.Г. Гак предлагают различать пять основных типов семантической трансформации:

- синонимию с сохранением всех семантических компонентов;
- смещение, т.е. использование названия смежного понятия в пределах одного родового понятия с заменой семантических компонентов в пределах одной семантической категории;
- антонимию с заменой одного семантического компонента другим, противоположным по значению;
- расширение или сужение с потерей или приобретением дифференциальных сем;
- перенос по сходству (метафора) или по сложности (метонимия).

С точки зрения практики все трансформации в переводе целесообразно, по их мнению, свести к трансформациям, происходящим на трех различных уровнях:

1. На лексическом уровне. Речь идет о синонимических заменах. К ним относится подавляющее большинство вариантов перевода с использованием межъязыковых синонимов. При этом наблюдается сохранение важнейших семантических компонентов исходной единицы текста.

2. На лексико-семическом уровне. Имеются в виду потери или приобретения дифференциальных сем при переводе с сохранением других важнейших сем, составляющих семантическую структуру исходной единицы текста. Приемы перевода на этом уровне наблюдаются при конкретизации и генерализации понятий.

3. На лексико-семантическом уровне. На этом уровне фиксируются замены части или всех семантических компонентов исходной единицы и осуществляется прием перевода, именуемый логическим развитием понятий, а также прием компенсации [5].

В.Н.Комиссаров в дополнение к вышеперечисленным приемам перевода рассматривает также синтаксическое уподобление или дословный перевод, полагая его одной из грамматических трансформаций [3]. Развивая указанный подход, дословный перевод в преломлении к заимствованиям, которые в специализированных текстах несут особую нагрузку по сужению семантического значения той или иной лексической единицы, можно обозначить как терминологическое калькирование.

В интересах вскрытия закономерностей передачи на русский язык иноязычных слов при обработке военных текстов на датском языке автором рассмотрено свыше 160 заимствованных слов и выражений из оригинальных материалов, публикуемых министерством обороны Дании в сети Интернет [8]. Анализ использованных приемов перевода выявил подавляющее преимущество именно терминологического калькирования (40,2%).

<i>med reference til ngn/ngt</i>	– со ссылкой на кого-л./что-л.
<i>Fighter Squadron 727</i>	– 727-ая боевая эскадрилья
<i>kommunikation</i>	– связь
<i>fintfølende infrarød sensor</i>	– инфракрасный сенсор слежения высокой точности
<i>uidentificeret fly</i>	– неопознанный самолет

Также при переводе заимствованных лексических единиц активно применяются смысловое развитие и модуляция (21,3%), другими словами дополнение денотативного компонента значения слова и его некоторая корректировка.

<i>Af stabens medlemmer kræves omstillingsparathed, fleksibilitet, loyalitet og</i>	– От сотрудников штаба требуются адаптивность, гибкость, преданность и готовность оказать команду содей-
---	--

engagement for at kunne støtte chefen med parametre i beslutningsgrundlaget. civilt orienterede egenskaber termisk sigte en helikopter standby til Bornholm *ствие в принятии решения.*
 – *нужные в гражданской сфере умения*
 – *инфракрасный прицел*
 – *один вертолет базируется на о.Борнхольм в готовности к задействованию*

Другим широко используемым приемом стала генерализация. Ее доля составляет 10,4%.

logistikofficeren – *заместитель (командира) по вопросам материально-технического обеспечения*
gummibådsmateriel – *резиновые плавсредства*
eksplosivt reaktivt panser – *система активной защиты (танка)*
kampinformation – *системы управления войсками и оружием*

Примерно в таком же объеме при переводе заимствований применялось логическое развитие понятия – 7,3%.

ISTAR AFD har til opgave at uddanne og opstille operative CIMIC- og PSYOPS-kapaciteter². – *Разведывательный батальон ИСТАР предназначен для того, чтобы обучать и выделять из своего состава силы и средства военно-гражданского сотрудничества и психологических операций.*
at guide³ – *выдавать целеуказание, направлять*
parabolpark – *антенное поле*

Далее по частотности использования следуют описательный перевод (3,1%; например, *Glas Cockpit kursus* – курс по обслуживанию интегрированного пилотажно-навигационного оборудования с индикацией на дисплее, устанавливаемого в кабине летательного аппарата), компенсация (2,4%; например, *antipirateriorgaver* – задачи, выполняемые в рамках операции по борьбе с пиратством), перемещение лексических единиц (1,8%; например, *Herunder varetages bl.a. administration, pressetjeneste, velfærdstjeneste, beredskabsopgaver og kontaktofficerstjenesten af Forvaltningssektionen (G1.)* – Секция управления (G1) отвечает за обеспечение боевой и мобилизационной готовности, административные и кадровые вопросы, а также проблематику социального обеспечения, связей с общественностью и СМИ.), лексиче-

² От англ. capacity или фр. capacité – вместимость, емкость, объем; способность, роль, должность, качество; возможность; правоспособность; мощность, нагрузка, производительность.

³ От англ. to guide – вести, быть проводником; направлять.

ское добавление (1,8%; например, *skibets fremskudte sensor* – удаленное корабельное средство наблюдения и обнаружения), а также по 1,1% транслитерация (например, *ISTAR-afdeling* – разведывательный батальон ИСТАР), антонимический перевод (например, *Bataljonen søger aggressivt ansvaret* – Батальон не боится ответственности.) и грамматическая трансформация (например, *Brigadens primære fokusområde er netop de internationale missioner ...* – Ключевое значение в бригаде придается именно участию в международных операциях ...).

Особое место в процессе обработки специализированных текстов занимает адекватная передача сокращений. В частности, проблематику аббревиации в русской и немецкой политической терминологии исследовала А.Ю.Куткина. Она выделяет следующие типы русско-немецких эквивалентов политических аббревиатур по способу перевода:

1. Русские аббревиатуры, которые переводятся немецкой аббревиатурой (ОБСЕ – OSZE).

2. Аббревиатуры, которые переводятся на немецкий язык английской аббревиатурой и аббревиатурами других языков (ВТО – WTO, ЮНЕСКО – UNESCO).

3. Перевод аббревиатуры с русского языка на немецкий сочетанием аббревиатуры с полным словом (ГА ООН – UN-Vollversammlung).

4. Передача сокращения в развернутом виде (ЛАГ – die Arabische Liga).

5. Транслитерация (РСРП – РСПП, Российский союз предпринимателей и промышленников) [4].

Указанный подход может быть вполне применен и к датским военным текстам.

<i>AWACS-overvågningsfly</i>	– самолет дальнего радиолокационного обнаружения и управления авиацией «Авакс-НАТО»
<i>UAS (Unmanned Aerial System)</i>	– БЛА (беспилотный летательный аппарат) ⁴
<i>Organisatoriske og doktrinære emner, samt CIMIC (Civilt militært samarbejde), ildstøtte og ISTAR (Intelligence, Surveillance, Target Acquisition)</i>	– Отделение Джи-5 несет ответственность за разработку и практическую реализацию подходов к использованию артиллерии, ведение всесторонней разведывательной деятельности в соответствии с

⁴ В настоящее время в специальной литературе на русском языке всё чаще встречается термин «необитаемая воздушная система», который представляет собой полную кальку англоязычного термина.

*and Reconnaissance –
Efterretning, overvågning,
måloplæring og rekonogsering)
behandles i G5 afdelingen.*

*концепцией ИСТАР, а также организацию
военно-гражданского сотрудничества.*

При этом аббревиатуры ISTAR и AWACS переводятся транслитерацией, CIMIC – передачей сокращения в развернутом виде, а UAS – аналогичной русской аббревиатурой БЛА.

В то же время при переводе следующих терминов:

EOD (Explosive Ordnance Disposal) – *разминирование*

CCIS-sektionen (Command and Control Informations System) – *секция систем связи и управления*

приходится использовать приемы конкретизации, компенсации и приближенного перевода. Это обусловлено отсутствием у нас соответствующих реалий и необходимостью обеспечить адекватное понимание национальным реципиентом текста перевода.

В целом, как писал Р.К. Миньяр-Белоручев, «процесс перевода как специфический компонент коммуникации с использованием двух языков есть всегда деятельность человека, в нем аккумулируются проблемы философии, психологии, физиологии, социологии и других наук, не говоря уже о лингвистике, зависимость перевода от которой нет необходимости доказывать» [5]. И основной миссией переводчика здесь становится создание такого произведения на родном языке, которое максимально адекватно оригиналу по своему смыслу и стилистической нагрузке».

Более того, специалист, работающий с текстами военной направленности, обязан профессионально разбираться в актуальной военно-стратегической обстановке, путях развития ключевых военно-политических союзов и политики строительства вооруженных сил ведущих государств планеты, основных направлениях разработки современных систем вооружения и военной техники, тенденциях международной торговли оружием и во многих других аспектах, которые неразрывно связаны с проблематикой войны и мира. Только лишь знания иностранного языка, даже на высоком уровне, явно недостаточно для обработки и адекватной передачи на родной язык текстов военной тематики, богатых узкоспециальной терминологией.

Таким образом, современные тексты военной тематики на датском языке характеризуются, в частности, наличием значительного количества иноязычной лексики, что существенно затрудняет их обработку специалистами, владеющими только лишь этим языком, перед предоставлением адресату. Источником заимствований является, прежде всего, английский язык в силу тесного взаимо-

действия Дании во многих областях с англоговорящими странами (прежде всего с США) и широкомасштабным участием представителей вооруженных сил королевства в военных и политических структурах Североатлантического союза, а также в мероприятиях оперативной и боевой подготовки, организуемых по планам его объединенных вооруженных сил. Закреплению английского языка в датской военной среде значительно способствует длительное и активное участие контингентов ВС Дании в международных операциях, проводимых под эгидой НАТО, ЕС и ООН. Наряду с этим в датской военной речи фиксируются также слова, происходящие из немецкого и французского языков. Однако их количество незначительно.

В интересах более качественной передачи смысла иноязычных текстов необходимо знание не только второго иностранного языка в дополнение к основному (например, пара датский-английский), но и владение определенными приемами перевода. К ним, в частности, относятся описательный перевод, конкретизация понятий, генерализация понятий, антонимический перевод, логическое развитие понятий. Немаловажным фактором, который положительно скажется на обработке иноязычных текстов, является знание специалистом военно-политической обстановки, реалий процесса строительства вооруженных сил ведущих государств мира и других аспектов, которые неразрывно связаны с проблематикой войны и мира.

Библиографический список

1. Андреева Н.П. Лингвистические и стилистические особенности английской терминологии рекламы и рекламных текстов (на материале английских и американских реклам) : дис. ... канд. филолог. наук / Омский гос. техн. ун-т. – Омск, 2007. – С. 16, 18, 127.
2. Гак В.Г. Теория и практика перевода : Французский язык : учеб. пособие / В.Г.Гак, Б.Б.Григорьев. – 9-ое изд. – М. : ЛИБРОКОМ, 2009. – С 9-10.
3. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) : учебник для ин-тов и фак. иностр. яз. / В.Н.Комиссаров. – М. : Высш.шк., 1990. – С. 172-173.
4. Куткина А.Ю. Аббревиация в русской и немецкой политической терминологии как проблема перевода : дис. ... канд. филолог. наук / МГУ им. М.В.Ломоносова. – М., 2011. – С. 107.
5. Миньяр-Белоручев Р.К. Общая теория перевода и устный перевод / Р.К. Миньяр-Белоручев. – М. : Воениздат, 1980. – С. 6, 100, 104-109.
6. Федоров А.В. Основы общей теории перевода. / А.В.Федоров – 4-е изд. – М.: Высш.шк., 1983. – С. 16.
7. Bagge V.G. Hærens Flyvetjeneste. In: Hærnyt // НОК, Karup, Nr. 3, 1994. – S. 26-29.

8. Det Danske Forsvar // <http://www2.forsvaret.dk/Pages>.
9. Fakta om forsvaret // Forsvarskommandoens forlag, København, 2010. – S. 42.
10. HUMINT Gale Encyclopedia of Espionage & Intelligence // <http://www.answers.com/topic/humint-human-intelligence>.

Есаулов Н.Н.

*Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых
г. Владимир, Россия*

**ПЕРЕВОД С РУССКОГО ЯЗЫКА НА АНГЛИЙСКИЙ:
К ПРОБЛЕМЕ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ (Ч.1)
TRANSLATION FROM RUSSIAN INTO ENGLISH: TOWARDS THE
PROBLEM OF LEXICOGRAPHIC RESOURCES. P. I**

Using the entry for the Russian headword «zritel'» as an example, the article deals with the problem of making a bilingual dictionary which can meet the challenges Russian to English translators confront in their routine work. To come up with his version of the above-mentioned entry, the author has examined not only the major Russian-English, but also the most authoritative defining English dictionaries, dictionaries of synonyms, thesauruses, the latest editions of combinatory and collocations dictionaries, learner's dictionaries and activators.

В данной статье пойдёт речь об одной из самых насущных проблем отечественной англистики – создании лексикографической базы для успешной повседневной работы переводчика с русского языка на английский. Русско-английский словарь (РАС), составленный А.И. Смирницким в первой половине XX века, редактировавшийся О.С. Ахмановой и много раз переиздававшийся [1], верно служил не одному поколению переводчиков вплоть до начала нового века и нового тысячелетия. В предисловии к первому изданию (и последующим двум, 2006 и 2008 гг.) Нового большого русско-английского словаря (НБРАС), профессор Д.И. Ермолович констатировал необходимость, с одной стороны, «здорового консерватизма», сохранения несомненных достоинств предшественника, с другой, создания «кардинально нового труда», который бы отвечал результатам огромных сдвигов в лексике английского и русского языков в течение последних нескольких десятилетий [2].

Проблемы, стоявшие перед Т.М. Красавиной и Д.И. Ермоловичем, разнообразны и многочисленны, а языковая ситуация попрежнему далека от стабильности. Поэтому Д.И. Ермолович продолжает совершенствовать НБРАС. Судя по специальной странице на его персональном сайте [3], в этом могут принять участие все заинтересованные лингвисты (хотя техническая сторона

регистрации заставляет вспомнить название фильма «Добро пожаловать или Посторонним вход воспрещён»). По мере пользования НБРАС, я вносил в свой экземпляр необходимые, как представляется, уточнения и добавления. Некоторые из них (в контексте соответствующей лексикографической традиции) предлагаются вашему вниманию.

Рассмотрим статью в РАС на заглавное слово: **зритель** *м.*, *~ница* *ж.* *spèctátor, ónlooker; мн. собир. тж. áudience sg.; (в театре тж.) house [-s] sg.; быть зрителем look on.* Обратимся к соответствующей статье в НБРАС: **зритель** *м.*, *~ница* *ж.* *spèctátor; (наблюдатель) ónlooker; (кино, телевидения) viewer; мн собир тж. áudience sg; (в театре тж) house sg .* Как видим, в отличие от своих предшественников, А.И. Смирницкого и О.С. Ахмановой, разделявших переводные соответствия *spectator* и *onlooker* запятой, Д.И. Ермолович считает различия между ними существенными и применяет точку с запятой, предваряя соответствие *onlooker* пояснением «наблюдатель» (курсивом в скобках). Кроме этого, после точки с запятой добавлено соответствие *viewer* с пояснением (*кино, телевидения*). Насколько обоснованы, значимы и достаточны эти изменения и дополнения?

Прежде всего, отметим два следующих обстоятельства, которые, как представляется, недостаточно учитываются составителями русско-английских словарей: 1) русское слово «зритель» принадлежит к так называемым *широко-значным* словам, т.е. словам с недифференцированным значением.

2) значения английских соответствий, предлагаемых этими составителями, меняются во времени (что требует от нас также и диахронического подхода).

«Словарь английского языка» (1755) С. Джонсона стал первым толковым словарём, в котором приводились оригинальные примеры описываемых значений слов. Рассмотрим статью на заглавное слово *spectator* (опуская транскрипцию произношения): **Spectator**, *n.s.* [*spectateur*, Fr. *spectator*, Latin] A looker-on; a beholder. – Тот, кто наблюдает со стороны (очевидец); тот, кто видит, созерцает. В статье приводятся пять примеров: три содержат существительное *spectator* в форме мн. ч. и два в ед. ч., но с собирательным значением ('*spectator of a war*' и '*the spectator*'). Первые два из пьес Шекспира (с контекстуальным значениям «очевидцы, те, кто наблюдает судилище или казнь»), два из поэзии и прозы Драйдена («зеваки» и «тот, кто постарел, стал немощен и вынужден созерцать войну со стороны»), и один из неизвестного автора. Все они иллюстрируют значение «наблюдатель, очевидец, свидетель» [4]. Значение «посетитель театра» отсутствует.

А.И. Смирницкий ушёл из жизни в 1954 г., а, значит, он и возглавлявшийся им коллектив составителей могли пользоваться только первым изданием

наиболее авторитетного и полного из британских толковых словарей английского языка, вышедшем в десяти томах в 1928 г. под названием *A New English Dictionary on Historical Principles*, а затем в 12 томах в 1933 г. как *The Oxford English Dictionary (OED-1)*. В статье на заглавное слово *spectator* после сведений об этимологии и однокоренных существительных в романских языках (*L. spectātor ...*, *F. spectateur* (1540), *It. spettatore*, *Sp. and Pg. espectador*) находим следующее: **1.** One who sees or looks on at, some scene or occurrence; a beholder, onlooker, observer. – «Тот, кто видит или наблюдает со стороны (созерцает) некие обстоятельства или нечто происходящее». (Примеры, иллюстрирующие это значение, датируются периодом 1586-1841 гг.) (Здесь и далее перевод дефиниций наш – Н.Е.)

b. spec. A scientific observer. *Obs. rare.* – «Учёный-экспериментатор». (Примеры с этим специальным архаичным и редким значением датируются 1646, 1787 гг.)

2. spec. One who is present at, and has a view or sight of, anything in the nature of a show or spectacle. – *снец.* «Тот, кто присутствует и наблюдает или видит некое представление или зрелище». (Примеры 1590-1897 гг., а также два примера атрибутивного словоупотребления 1639 и 1891 гг.).

3. Used as the title of various periodical publications. Also *Comb.* (Используется в качестве названия различных периодических изданий. Также в словосочет.) (Примеры от «Зрителя» Аддисона и Стиля 1711-14 гг. до одноименного британского еженедельника, основанного в 1828 г. и издающегося по настоящее время) [5].

В последнем – втором – издании (OED-2, 1989, выпускаемом с 1991 г. также в виде микрофотографического однотомника) в статье на заглавное слово *spectator* значение **2.** разделяется на два подзначения: изложенное в первом издании значение становится подзначением **2. a. spec.**, к которому добавляется новый подраздел – описание сложного слова, появившегося в начале 1940-х годов: **2. b. spectator sport**, a sport which affords good entertainment for spectators as well as for participants. Also *transf.* and *fig.* – «**Зрелищный вид спорта**, спорт, предназначенный для развлечения как его участников, так и зрителей. Употребляется также в перен. смысле». (Примеры 1943-1979 гг.) [6]. Важно, что компонент *spectator* и в этом случае сохраняет основное значение «тот (чаще ‘те’), кто видит, наблюдает некое публичное зрелище». Закljučая обзор статьи в OED-2, предварительно отметим: название первого издания этого словаря (*New English Dictionary on Historical Principles*) отражает главный принцип тогдашних и нынешних его составителей – отобразить английский язык *в диахронии*, и примеры, за исключением подзначения **2b**, закономерно ограничены концом

XIX века. А.И. Смирницкий и О.С. Ахманова в указанной статье РАС, судя по всему, руководствовались именно таким описанием.

Обратимся к авторитетным словарям США. В конце XIX – начале XX вв. заокеанским энциклопедическим аналогом OED-1 был восьмитомник *The Century Dictionary* (1891), редактором которого являлся выдающийся американский лингвист У.Д. Уитни. Статья на заглавное слово *spectator* заметно опирается на опыт DEL С. Джонсона и OED-1: **spectator** *n.* One who looks on; an onlooker or eyewitness; a beholder; especially one of a company present at a spectacle of any kind: as the spectators of or at a game or a drama – В дефиниции присутствует неоднозначное слово *drama*, которое может иметь значение «драматическое представление, спектакль» и «драматическое событие». Примеры из «Королевы фей» Э. Спенсера, а также книги о путешествиях по США в 1827-1828 гг. содержат значение «сторонний наблюдатель», а в примере из «Гамлета» У. Шекспира слово *spectators* употреблено по отношению к зрителям в театре [7].

Составители *Random House Dictionary* (1966-1973) в основном следуют статьям в DEL, OED-2 и CD (повторяются глаголы *to look on* и производное существительное *onlooker*); при этом заметно стремление к максимальной простоте и краткости: **spectator** *n.* **1.** a person who looks on or watches; onlooker; observer. **2.** a person who is present at and views a spectacle, display, or the like [8]. Отметим, что первым в статье RHD помещено значение «очевидец, наблюдатель»; кроме того, в дефинициях появляется глагол *to watch*. Примеры, иллюстрирующие описываемые значения, отсутствуют. Самый полный (из изданий на бумажном носителе) и заслуженно известный *Webster's Third New International Dictionary* (1961) довольно удачно учитывает достижения предшественников, но при этом уточняет современное словоупотребление: **spectator 1:** one that looks on or beholds; *esp:* one witnessing an exhibition (as a sports event): «тот, кто наблюдает за чем-либо со стороны или созерцает что-либо, особ. тот, кто является свидетелем некоего показа или демонстрации чего-либо (например, спортивного соревнования)» [9]. Примеры также отсутствуют. Налицо заметное сходство первой половины дефиниции с определениями значения **1a** в DEL, OED-2 и CD: ключевой фразовый глагол *to look on* (как и производное существительное *onlooker* в дефинициях предшественников) передают *пассивное* зрительское восприятие. Последнее издание «Словаря американского наследия» (*The American Heritage Dictionary*, 5th ed., 2012) чётко резюмирует существующую традицию: **spectator** *n.* An observer of an event, especially a sports contest [10].

Синонимический ряд к заглавному слову **spectator** в Вебстеровском словаре синонимов (*Webster's New Dictionary of Synonyms*, 1968-1984) – *observer, beholder, looker-on, onlooker, witness, eyewitness, bystander, kibitzer* – также явно

говорит о том, что в XX веке, особенно во второй половине, актуализируется и становится доминантой именно значение «свидетель, наблюдатель». С одной стороны, составители WNDS исходят из внутренней формы слова *spectator* и подчёркивают, что именно оно «может использоваться вместо слова *auditor*, когда речь идёт о показе или демонстрации чего-либо, представлении или развлечении, не связанных со слухом, т.е. футбольном матче, бое боксёров-профессионалов, торжественных процессиях, пантомиме или цирке; в случае концерта, лекции или пьесы, напротив, уместнее слово *слушатели* (*auditors*) или *аудитория* (*audience*)». С другой, лексикографы делают оговорку: «Довольно часто, однако, данное слово (*spectator* - Н.Е.) используется в более широком смысле, т.е. человек, который считает себя – или которого считают другие – совершенно посторонним, полностью отрешённым от того, что предлагается его вниманию» [11]. Следует добавить, что в двух предложениях, иллюстрирующих статью, содержатся идентичные примеры (“*a spectator of morals*”, “*a spectator of history*”) именно с таким значением [Ibid].

Заслуженной популярностью пользуется содержательный словарь синонимов Дж. И. Родэйла в новой редакции Л. Урданга и Н. Ларош (более 1500 000 слов). Однако не случайно, предвидя критические замечания в свой адрес, Л. Урданг писал во введении: «Следует признать, что редакторам зачастую приходилось принимать решения лишь по своему усмотрению относительно того, какие слова включать и в каком порядке их располагать». Статья на заглавное слово *spectator* создаёт впечатление, что лексическое богатство – главное, чем были озабочены составители: **spectator**, *n.* *watcher, viewer, beholder, gazer, gaper, gawker; theatergoer; moviegoer, patron, attender; sightseer, tourist, Inf. rubberneck; bystander, onlooker, , observer, witness, eyewitness; passer-by, looker-on, Inf. sidewalk superintendent* [12]. Не совсем чужд такой подход и составителям словаря-тезауруса издательства Random House, приводящего, впрочем, вполне современный пример словоупотребления: **spectator** *n.* *Thousands of spectators jammed the stands: onlooker; observer, viewer, witness, eyewitness, beholder, sightseer, rubberneck; kibitzer; theatergoer, fan, aficionado; audience, gallery, house; bystander* [13].

В 1998 г. издательство Оксфордского университета выпускает самый большой на то время в Великобритании одготомный толковый словарь New Oxford English Dictionary (NODE), нацеленный, в отличие от OED, на современное словоупотребление, а в 2000 г. выходит объёмистый сопроводительный тезаурус New Oxford Thesaurus of English. В статье NOTE на заглавное слово *spectator* в качестве семантической доминанты лексикографы избирают уже отмеченное существительное *onlooker*, а подборка синонимов и предложение-пример подтверждают закономерность такого выбора: **spectator** ► *noun the*

game attracted about 40,000 spectators onlooker, watcher, looker-on, fly on the wall, viewer, observer, witness, eyewitness, bystander, non-participant, sightseer; commentator, reporter, monitor; *informal* rubberneck; *poetic/literary* beholder [14]. Закономерно и отсутствие ряда *theatre-goer*, *audience*, *house*. Особенно знаменательно, на наш взгляд, существительное *non-participant*, которое эксплицирует архисему «неучастия», неявно присутствующую в членах всех четырёх подгрупп, разделённых точкой с запятой.

Семантико-коллокационная структура статьи во втором издании Оксфордского словаря устойчивых словосочетаний *Oxford Collocations Dictionary* (OCD), изданном почти десятилетие спустя, подтверждает актуальность подборки в NOTE: **spectator** *noun* ADJ. **mere** | **passive** | **silent** | **interested** | **impartial** | **paying** | **virtual** (*esp. BrE*) ◇ *He was rendered a virtual ~ for large parts of the game.* | **football, sports etc.**

... OF SPECTATORS **crowd**

VERB + SPECTATOR **attract, draw** ◇ *This year's festival attracted 87 000 ~s.* | **seat** ◇ *The stadium will seat 60, 000 ~s.*

SPECTATOR + VERB **gather, turn up** (*BrE*) | **line sth** ◇ *Spectators lined the route of the president's walkabout.* | **cheer (sb/sth)**

SPECTATOR + NOUN **event, sport** [15]

Комбинаторный словарь М. Бенсона, Э. Бенсон и Р. Илсона даёт описываемое существительное в форме множественного числа и иллюстрирует его примером, почти дословно совпадающем с OCD: **spectators** *n.* to seat ~ (the stadium seats sixty thousand ~) [16].

Обратимся теперь к словарям иного типа, а именно к новейшим изданиям учебных толковых словарей (*learner's dictionaries*) (снабжённых в случае LDOCE сопроводительным словарём-активатором), ориентированных прежде всего на описание того, как слово функционирует в различных дискурсах первого десятилетия XXI века. Они описывают только одно, наиболее частотное, значение существительного *spectator* (в прямом и переносном смыслах), представляя его, как правило, двумя статьями (т.е. как самостоятельное слово и как составную часть сложного слова *spectator sport*):

OALD: **spectator** *noun* a person who is watching an event, especially a sports event

spec'tator sport a sport that many people watch; a sport that is interesting to watch [17]

LDOCE: **spectator** *n* [C] someone who is watching an event or game → **audience**:

The match attracted over 40,000 spectators.

spec'tator ,sport *n* [C] **1** a sport that people go and watch **2** something that you watch rather than take part in – usually used humorously: *Life is not a spectator sport.* [18]

LLA: **sport/game** 11 someone who watches a sport

spectator [*n* C] someone who goes to a game and watches people playing a sport: *I'm not playing myself. I'm just a spectator.* | *Over 30,000 spectators turned out for the women's basketball match against Zaire.* [19]

LDELС: **spectator** *n* a person who watches especially an event or sport without taking part: *The big match attracted 25, 000 spectators.* | *Football is our most popular spectator sport.* (=sport that people go and watch) [20]

CALD: **spectator** *noun* [C] a person who watches an activity, especially a sports event, without taking part: *They won 4-0 in front of over 40,000 cheering spectators.*

spec'tator ,**sport** *noun* [C] a sport that people go to watch: *Football is certainly the biggest spectator sport in Britain.* [21]

CACD: 'spec'tator *n* [C] a person who watches an activity, esp. a public event, without taking part ○ *The stadium was packed with cheering spectators.*

spectator sport *n* [C] a sport that people go to watch: *Swimming is a popular form of recreation but not a popular spectator sport.* [22]

COBUILD: **spectator** (**spectators**) A **spectator** is someone who watches something, especially a sporting event. ○ *Thirty thousand spectators watched the final game.*

spec'tator sport (**spectator sports**) A **spectator sport** is a sport that is interesting and entertaining to watch. ○ *The most popular spectator sport is football.* [23]

MEDAL: **spectator** *noun* [C] * someone who watches a public activity or event, especially a sports event

spec'tator ,**sport** *noun* [C] a sport that a lot of people enjoy watching [24]

Чтение приведённых дефиниций и примеров поучительно. С одной стороны, все они пересекаются в глаголе *to watch* (в архисемах «зрение» и «внимание») и имплицируют семы «открытое пространство» и «человек». С другой, OALD («many people») и MEDAL («a lot of people») эксплицируют сему «множество»; LDOCE («watch rather than take part»), LLA («I'm not playing myself. I'm just a spectator»), CALD и CACD («without taking part») эксплицируют архисему «пассивность» («неучастие»), а CALED («interesting and entertaining») и MEDAL («enjoy») пересекающиеся семы «удовольствие», «интерес». При этом только LDOCE выделяет переносное (шутливое) словоупотребление в отдельное значение и иллюстрирует его примером (см. также пример в нижеследующем абзаце). В статьях OALD и MEDAL примеры отсутствуют, что, скорее, характерно для последнего (содержащего наименьшее количество примеров). Однако MEDAL удачно соединяет достоинства более именитых соперников, особенно в краткой и исчерпывающей дефиниции к термину *spectator sport*.

Среди британских толковых словарей для носителей английского языка выделяется CHAMBERS 21st Century Dictionary: **spectator** ▷ *noun* someone who

watches an event or incident. Пожалуй, больший интерес представляет следующая статья: **spectator sport** - *noun* a sport or other activity that provides plenty of interest, excitement and involvement for those who are watching □ *Sitting in a Parisian pavement café is a good spectator sport.*

В примечании о происхождении термина spectator sport находим важную для наших целей дату (подтверждающую данные OED-2): 1940-е гг. [25]

Одним из самых известных словарей указанного типа является Collins English Dictionary, содержащий более 130 000 словарных статей. Примерами это издание не богато, однако интересующие нас дефиниции ценны, так как перекликаются с имплицитными и эксплицитными семами в большинстве проанализированных выше словарных статей:

spectator *n* a person viewing anything; onlooker; observer **spectator sport** *n* a sport that attracts more people as spectators than as participants [26]

Обсуждение слова spectator требует также рассмотрения того, как оно описывается в англо-русских словарях – БАРС: **spectator** *n* **1.** зритель; **2.** очевидец; наблюдатель;... [27]. Мы видим, что составители упускают из виду *широкозначность* русского существительного «зритель», т.е. *недифференцированность* его значения. В результате без пояснительных помет и примеров слово «зритель» - в терминах Ф. де Соссюра - остаётся всего лишь *означающим* (впрочем, отчасти это можно объяснить ограниченностью объёма БАРС). Сравним приведённые соответствия со статьёй в НБАРС: **spectator** *n* **1.** зритель; посетитель (*театра, стадиона и т.п.*); the event drew over 10 000 ~s встреча привлекла свыше десяти тысяч зрителей /болельщиков/; the ~s were moved to tears зрители были растроганы до слёз **2.** очевидец, наблюдатель; there were no ~s of the accident свидетелей катастрофы не было; I was a ~ of the whole affair всё это произошло на моих глазах ... [28] С одной стороны, авторы второй редакции стремятся дать и дают более дифференцированное описание того, как употребляется слово spectator. С другой, в пояснительной помете ошибка: существительное spectator в английском языке XX-XXI века не используется по отношению к посетителям театра. К сожалению, несмотря на то, что со времени выхода НБАРС прошло два десятилетия, его новой, более точной редакции по-прежнему нет.

Не избежал этой ошибки позднее и В.С. Слепович в своей интересной «Настольной книге переводчика с русского языка на английский». В разделе 2.8 «Передача русских имён собственных на английском языке» говорится, что «некоторые из них переводятся». В числе приведённых примеров такого перевода есть и «Театр юного зрителя – Young Spectator Theatre» [29]. Для полной достоверности обратимся к официальному ежегоднику «Британия». В главе 22 Promotion of the Arts в разделе Drama есть подраздел с заголовком Theatre for

Young People. Там мы находим следующее: “A number of companies provide theatre for young audiences. Unicorn **Theatre for Young People** and Polka **Children’s Theatre**, both in London, present plays specially written for children ... The Young Vic Company in London and Contact Theatre Company in Manchester stage plays for young people.” [30] (Выделено нами – Н.Е.). Остаётся добавить, что ещё в конце 1970-х годов англичанка Джейн Поуви, скромная преподавательница английского как иностранного на филологическом факультете ЛГУ, опубликовала пособие English at Leisure. The Vocabulary of Leisure Activities, которому, как и другим её книгам, суждено было стать библиографической редкостью. В статье к слову audience, в частности, говорилось: “**Spectator** is not used in connection with the theatre, cinema, etc. It is restricted to outdoor events such as matches, races, processions, etc.” [31].

Казалось бы, разговор о переводе русского слова «зритель» на английский язык завершён. Однако картина осталась бы неполной без обращения к соответствующей статье в четвёртом издании «Словаря русского языка» Оксфордского университета (Oxford Russian Dictionary): **зритель, я m 1** spectator; (*in pl*) audience; **10 000 ~ей** an audience of 10,000; (*сторонний наблюдатель*) onlooker; **быть ~ем** to look on; (теле-, кинозритель) viewer **2** (*collect*) audience; **фильм покажут широкому ~ю** the film will be shown to a wide audience [32]. Стоит сравнить эту статью со вторым изданием ORD (**зритель, я nt.** spectator, observer; **быть ~ем** to look on [33]), чтобы убедиться, насколько полнее и точнее информирует ORD-4 англоязычного читателя. Тем не менее, составители не совсем последовательны: после существительного spectator следует точка с запятой, затем грамматическая помета (*in pl*) и слово audience. В результате создаётся ложное впечатление, что spectators не может быть эквивалентом слова «зрители». Однако приведённые выше примеры из оригинальных словарей (особенно WNDS, NOTE и OCR) говорят об обратном.

Из них также явствует, что существительное spectator тоже может иметь значение «сторонний наблюдатель» (сема «отстранённости»), и поэтому в русско-английских словарях, издаваемых в России и предназначенных главным образом для русскоязычного читателя, его следовало бы объединить с onlooker и снабдить пояснительной пометой (*наблюдатель, свидетель*). Таким образом можно избежать противопоставления второго существительного первому в ORD-4 и уточнить помету «наблюдатель» в НБАРС. Поэтому к соответствию spectator нами предлагается помета (*спортивных и иных массовых зрелищ, обычно на открытом воздухе*). Соответствие audience можно было бы пометить *мн собир* (*телевидения, в театре, концертном зале, на лекции*).

Соответствие viewer в значении «зритель кино, телевидения», казалось бы, не требует уточнений. Тем не менее, проверим, так ли это: **viewer 2. b.** One

who watches television. Cf. TELEVIEWER. Also *attrib.* – Тот, кто смотрит телевидение. См. ТЕЛЕЗРИТЕЛЬ. Тж. *атрибутом.* (Примеры: 1935-1985) [OED-2]

viewer *n c* : a person who watches television [WTNID]

viewer, n. 2. a person who watches television, esp. a devotee of television or of a particular kind of television program: *a weekly show aimed at teenage viewers* – тот, кто смотрит телевидение, особ. любитель телевидения или поклонник определённой телевизионной программы: *еженедельное телешоу для подростков/тинейджеров* [RHD]. Как видим, развёрнутое уточнение делает явными семы «постоянства» или «предпочтения», имплицитно присутствующие в семантической структуре данного существительного.

viewer n. 3. A person who watches television: viewers of prime-time shows [29] – тот, кто смотрит телевидение: *зрители программ, идущих в самое удобное время (в вечерние часы).* [34] [AHD-3]

viewer n. 3. A person who watches television or movies: *viewers of prime-time shows; viewers of action movies* – ...: *зрители, предпочитающие фильмы-боевики (остросюжетные фильмы, фильмы жанра «экшен»)* (AHD-5)

Дефиниции и примеры в третьем и пятом изданиях АНД содержат коннотации, идентичные тем, что имеются в RHD. Но в АНД-5 к определению «тот, кто смотрит телевидение», добавляется «или кино» и появляется соответствующий пример.

Рассмотрим дефиниции обсуждаемого значения слова viewer в британских толковых словарях для носителей английского языка:

CHAMBERS 21st: **viewer** ▸ *noun 2* someone who views something, especially television

CED: **viewer** *n 1* a person who views something, esp television

Перейдём к тем из упомянутых выше тезаурусов и словарей устойчивых словосочетаний, которые содержат соответствующую статью:

NOTE: **viewer** ► *noun* *the new television series has been a smash hit with viewers* **watcher**, television watcher, ... (см приведённый ряд к слову *spectator*); (**viewers**) audience, crowd; *informal* couch potato; ...

OCD: **viewer** *noun* ADJ. **television, TV | cable, satellite** ◇ *Most cable ~s have a few channels that they watch regularly.* | **casual** ◇ *The first series is probably the one best remembered by fans and casual ~s alike.* | **avid, loyal, regular** | **adult, young** | **average, typical** ◇ *Many producers have a low opinion of the average viewer's intelligence.* | **contemporary, modern** | **armchair** (*esp. BrE*), **home** (*AmE*)

◇ *While fewer people are attending live sports events, armchair ~s are growing in number.* | **online** | **attentive**

VERB + VIEWER **attract, draw, draw in, pull, pull in** ◇ *The evening news is to change its serious image in a bid to attract more ~s.* | **entice, lure** ◇ *attempts to hire younger ~s to the channel* | **reach** ◇ *Advertisers want to reach younger~s.* | **be a hit with** ◇ *The new sitcom has been a big hit with ~s.* | **inform, tell** ◇ *The announcer informed ~s that the game had been postponed.* | **offer sth, present with sth, provide with sth** ◇ *We want to present ~s with something they haven't seen before.* | **entertain** | **shock** ◇ *a major new drama series that looks set to shock television ~s.* | **alienate** ◇ *The presenter's style may alienate some ~s.*

VIEWER + VERB **see sth, watch sth** ◇ *TV ~s saw the giant funnel of a tornado speeding across the fields.* ◇ *It is estimated that four million ~s watched the show.* | **tune in** ◇ *More than six million ~s tuned in to see the game.* | **switch off, switch to sth** | **call, call in, phone, phone in, ring (BrE)** ◇ *Hundreds of ~s called in to complain after the show.* | **email, write, write in** | **vote** ◇ *Viewers can vote for their favourite/favorite performer.*

OALD: **viewer noun 1** a person watching television: *The programme attracted millions of viewers.* → **COLLOCATIONS** at TELEVISION

Television: ... Showing: ... attract/draw (in)/pull (in) viewers

2 a person who looks at or or considers sth: *Some of her art is intended to shock the viewer.* ◇ *viewers of the current political scene*

CALD: **viewer noun [C] 1** a person who watches something, especially television: *Millions of viewers will be glued to their sets for this match.*

CACD: **viewer n [C]** ○ *Millions of viewers watch[the Super Bowl on TV every year.*

COBUILD: **viewer (viewers) 1 Viewers** are people who watch television, or who are watching a particular programme on television. ○ *These programmes are each watched by around nineteen million viewers every week.*

2 A **viewer** is someone who is looking carefully at a picture or other interesting object: ○ *... the relationship between the art object and the viewer.*

MEDAL: **viewer noun 1** someone who is watching or who watches television programmes: *The show attracted twenty-eight million viewers.*

1a someone who looks at a picture, photograph, or a piece of art: *a painting showing a woman looking directly at the viewer*

LDOCE: **viewer n [C] 1** someone who watches television: *The new series has gone down well with viewers.* **2** someone who looks at something: *In the painting, the woman has her back to the viewer.*

LDELIC: **viewer n 1** a person who watches or is watching especially television: *Angry viewers have written in to complain.* | *Regular viewers will remember that a few weeks ago ...* | *This program is for our younger viewers (=children)*

Наиболее содержательными для наших целей являются статьи в LLA:

Мы видим, что в абсолютном большинстве приведенных примеров второй половины XX – начала XXI вв. существительное *viewer* употреблено по отношению к телезрителю, но не зрителю в кино. Исключение составляют пятое издание АНД, а также четвертое издание ORD. Поскольку в последнем есть только объяснительная помета без примера, позиция составителей неубедительна. Это позволяет утверждать, что в настоящее время существительное *viewer* употребляется по отношению к кинозрителю преимущественно в американском варианте английского языка, и должно быть снабжено соответствующей пометой.

Итак, предлагаемая статья на заглавное слово «зритель» должна выглядеть следующим образом: **зритель** *м, -ница* *ж* (*спортивных и иных массовых зрелищ, обычно на открытом воздухе*) *spèctátor*; (*сторонний наблюдатель, свидетель*) *spectator, onlooker*; *мн собир* (*телевидения, в театре, концертном зале, на лекции*) *audience*; *в театре ткж* *house* *sg*; *ед. ч.* *somebody/one person in the audience, офиц* *a member (one) of the audience*; *спец* (*телевидение, выставки живописи и т.п.*), *ткж амер* (*кинозритель*) *viewer*.

Библиографический список

1. Ахманова, О.С. и др. Русско-английский словарь. Под общим рук. проф. А.И. Смирницкого. Изд. 13-е, испр. и доп. Под ред. проф. О.С. Ахмановой. М.: «Русский язык», 1985. (РАС)
2. Ермолович, Д.И. Новый большой русско-английский словарь как отражение нового в лексике двух языков на рубеже тысячелетий // Новый большой русско-английский словарь. Д.И. Ермолович, Т.М. Красавина. Под общим рук. проф. Д.И. Ермоловича. М.: «Рус. яз. – Медиа», 2004. С. VI. (НБРАС)
3. См. <http://yermolovich.ru/index/0-60>
4. Johnson, S. A Dictionary of the English Language. In Two Volumes. The Sixth Edition. Vol. II. London: Printed for J.F. and C. Rivington, MDCCLXXXV. (DEL) <http://www.archive.org/stream/dictionaryofengl02johnuoft#page/n701/mode/2up>
5. The Oxford English Dictionary. In 12 vols. Ed. by J.A.H. Murray, H. Bradley, W.A. Craigie and C.T. Onions. Vol. X. Oxford: At the Clarendon Press, 1933. [OED-1]
6. The Compact Oxford English Dictionary. 2nd ed. Co-Editors: J.A. Simpson, E.S.C. Weiner. Complete Text Reproduced Micrographically. Oxford – New York etc: Oxford University Press, 1996. (OED-2)
7. The Century Dictionary. An Encyclopedic Lexicon of the English Language. In 8 vols. Prepared under the Superintendence of William Dwight Whitney. Vol.

7. New York: The Century Co., 1891. (CD): <http://archive.org/stream/cu31924091890644#page/n504/mode/1up>
8. The Random House Dictionary of the English Language. The Unabridged Edition. New York: Random House, Inc., 1973. (RHD)
9. Webster’s Third New International Dictionary of the English Language Unabridged. Springfield, Mass: Merriam-Webster Inc., 1993. (WTNID)
10. The American Heritage Dictionary of the English Language. – 5th ed. Boston – New York: Houghton Mifflin Harcourt, 2012. (AHD-5)
11. Webster’s New Dictionary of Synonyms. Springfield, Mass: Merriam-Webster Inc., 1984. (WNDS)
12. The Synonym Finder. By J.I. Rodale. Completely revised by Laurence Urdang, *Editor in Chief*, and Nancy LaRoche, *Managing Editor*. Emmaus, Pa.: Rodale Press, 1978. (SF)
13. The Random House Thesaurus. College Edition. Ed. by Jess Stein and S.F. Flexner. New York – Toronto: Random House, 1990. (RHT)
14. The New Oxford Thesaurus of English. Oxford – New York: Oxford UP, 2000.
15. Oxford Collocations Dictionary for Students of English. 2nd ed. Oxford – New York: Oxford UP, 2009. (OCD)
16. Benson, M., Benson, E., Ilson, R. The BBI Combinatory Dictionary of English. 3rd ed., expanded and revised. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2010. (BBI): <http://www.diclib.com/cgi-bin/d1.cgi?l=en&base=bbicombinatory&page=showpages>
17. Oxford Advanced Learner’s Dictionary of Current English. 8th ed. Oxford – New York: Oxford UP, 2010. (OALD)
18. Longman Dictionary of Contemporary English for Advanced Students. 5th ed. Harlow: Pearson Education Ltd, 2009. (LDOCE)
19. Longman Language Activator. 2nd ed. Harlow: Pearson Education Ltd, 2002. (LLA)
20. Longman Dictionary of English Language and Culture. 2nd ed. Harlow: Pearson Education Ltd, 2003. (LDELIC)
21. Cambridge Advanced Learner’s Dictionary. 3rd ed. Cambridge – New York etc: Cambridge UP, 2009. (CALD)
22. Cambridge Academic Content Dictionary. Cambridge – New York etc: Cambridge University Press, 2009. (CACD)
23. Collins COBUILD Advanced Learner’s English Dictionary. 6th ed. Glasgow: HarperCollins Publishers, 2008. (COBUILD)
24. The Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. 2nd ed. Oxford: Macmillan Education, 2007: <http://www.macmillandictionary.com/> (MEDAL)

25. CHAMBERS 21st CENTURY DICTIONARY. Revised Edition. Edinburgh: Chambers Harrup Publishers, 2000. (CHAMBERS 21st)
26. Collins English Dictionary. 10th ed. Glasgow: HarperCollins Publishers, 2009. (CED)
27. Большой англо-русский словарь. В 2-х т. Т. 2. Под общ. рук. д-ра филол. наук, проф. И.Р. Гальперина. М.: «Советская энциклопедия», 1972. (РАС)
28. Новый Большой англо-русский словарь. В 3-х т. Под общ. рук. Академика Ю.Д. Апресяна. Т.3. М.: «Русский язык», 1994. (НБРАС)
29. Слепович, В.С. Настольная книга переводчика с английского языка на русский=Russian – English Translation Handbook. Минск: ТетраСистемс, 2006. С.94-96.
30. Britain 1990. An Official Handbook. London: Central Office of Information, 1990. P.429-430
31. Поуви, Д. Пособие по лексике разговорных тем: Учеб. пособие для пед. ин-тов= English at Leisure. The Vocabulary of Leisure Activities. – М.: Высш. школа, 1978. С.73
32. Oxford Russian Dictionary. 4th ed. Oxford – New York: Oxford University Press, 2007. (ORD-4)
33. Oxford Russian Dictionary. Revised Edition. Oxford – New York: Oxford University Press, 1997. (ORD-2)
34. The American Heritage Dictionary of the English Language. 3rd ed. Boston – New York – London: Houghton Mifflin Company, 1992. (AHD-3)

Зинцова Ю.Н.

Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород, Россия

**К ВОПРОСУ О РАЗРАБОТКЕ ЭЛЕКТРОННЫХ УПРАЖНЕНИЙ
ДЛЯ ТРЕНИРОВКИ ОРФОГРАФИИ И ПРАВИЛ ЧТЕНИЯ
В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ⁵**

***ON THE DEVELOPMENT OF E-EXERCISES FOR THE GERMAN
LANGUAGE SPELLING AND READING RULES TRAINING***

The following article tackles the problem of resorting to (information communication technologies in the process of teaching a foreign language. Certain significance is attached to the development of the German language spelling and reading

⁵ Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках государственного задания на выполнение проекта 6.4870.2011 «Разработка мультимедийных учебно-методических материалов по немецкому, французскому и испанскому языкам»

rules training exercises for beginners in the software-based training complex Magister.

Характерной чертой практического занятия по иностранному языку является необходимость постоянного информационного обмена между учителем и обучаемым, т.е. осуществление прямой и обратной связи. В условиях реформирования образовательного процесса, предполагающего повышение роли внеаудиторной работы обучающихся, время, имеющееся в распоряжении преподавателя для данного обмена, неуклонно сокращается, что несет определённую угрозу эффективности обучения иностранным языкам. Идея применения технических средств для частичного восполнения функций преподавателя не нова, но в последнее десятилетие она получает новое звучание на фоне интенсивного развития ИКТ. Уже более двадцати лет назад Р.К. Миньяр-Белоручевым были определены основные возможности технических средств обучения:

Во-первых, они способствуют решению проблемы массовости в обучении. Во-вторых, технические средства обучения способны индивидуализировать обучение. В-третьих, - способны обеспечить стопроцентную активность обучающихся. В-четвертых, — дают возможность организовать самостоятельную работу учащихся при формировании навыков и умений устной речи. В-пятых, технические средства лучше, чем какие-либо другие средства обучения, способны реализовать дидактический принцип наглядности. В-шестых, технические средства позволяют более эффективно организовать обучение аудированию иноязычной речи [Миньяр-Белоручев, 1990, с. 53–57].

Применение компьютерных технологий обучения влечет за собой решение новых дидактических задач, связанных с разработкой, внедрением и обоснованием новых методов преподавания. Процесс обучения представляется как последовательная процедура: обзорный материал - пример решения задачи - задачи для самостоятельного решения - тестирование. Два первых этапа составляют собственно процесс обучения, третий этап необходим для самоконтроля, четвертый - для контроля и самоконтроля полученных знаний. Эти этапы, включающие существующие виды средств обучения воплощаются в программном обучающем комплексе Magister, который позволяет реализовывать презентацию, объяснение учебного материала, тренировку и контроль [Александров, Гриценко, 2011].

На начальном этапе обучения любому иностранному языку объем фонетического, лексического и грамматического материала, необходимого для обучения общению, достаточно большой и требует интенсивной проработки обучаемыми. Каждый конкретный иностранный язык обладает своей спецификой, усложняющей процесс овладения им: некоторые его явления вообще не харак-

терны для родного или уже изученного иностранного языка, другие – имеют лишь частичное сходство.

Так, изучение немецкого языка на начальном этапе сопряжено с рядом трудностей, обусловленных следующими его особенностями:

- *в области орфографии и правил чтения:* особенности немецкого алфавита (наличие букв, не входящих в состав латинского алфавита - умлаутов и эсцет); правила чтения; долгота и краткость гласных;
- *в области грамматики:* порядок слов в предложении, спряжение глагола, артикли, склонение имен существительных; несовпадение грамматического рода;
- *в лексиконе:* сложные слова, имена числительные, и др.

На основе информационной системы Magister нами были разработаны мультимедийные материалы, позволяющие студентам изучать трудные языковые явления и тренировать их во внеаудиторное время в режиме взаимодействия с компьютером. При этом студент получает мгновенную обратную реакцию со стороны Magister, которая определяет верность данного им ответа. Преподаватель же, в свою очередь, имеет доступ к информации о работе каждого студента (включая информацию о допущенных ошибках) и при необходимости комментирует трудности, возникшие у большинства обучающихся. Рассмотрим некоторые примеры упражнений, позволяющих проработать трудные явления немецкого языка в области орфографии и правил чтения и дополняющие основной учебник, используемый нами в рамках курса [Комплексный вводный курс немецкого языка, 2000].

На этапе изучения алфавита у студентов часто возникают трудности в написании «незнакомых» букв, отсутствующих в русском и латинском алфавитах, и в правильном чтении буквосочетаний и слов, в которые они входят. Для преодоления трудностей, связанных с освоением умлаутов и эсцет, нами были разработаны следующие упражнения в системе Magister:

- Определите, какая пропущена буква в слове: *a* или *ä* (T_g, sp_t, _bend, K_se (Tag, spät, Abend, Käse); *o* или *ö*: t_ll, m_gen, M_rgen, h_ren (toll, mögen, Morgen, hören); *u* или *ü*: tsch_ß, g_t, s_per, m_de (tschüß, gut, super, müde).
- Определите, в каких словах *s* произносится как «з», «с» или «ш»: was, Post, heißen, buchstabieren, lesen, и т.д.
- Исправьте ошибки в словах и словосочетаниях (рис. 1).

Korrigieren Sie die Fehler (Исправьте ошибки!) 5 | 5

Schreiben Sie die ganze Wortverbindung (Пишите словосочетания полностью!)

Schreiben Sie die Substantive groß und mit dem Artikel (Пишите существительные с большой буквы и с артиклем!)

das Worterbuch

das Wörterbuch

Hilfe Hinweis Weiter

Рис. 1 - упражнение на тренировку написания немецких слов

На начальном этапе внимание обучающихся обращается также на то, что в немецком языке с большой буквы пишутся не только слова в начале предложения, имена собственные и местоимения в вежливой форме, но и все имена существительные. Для закрепления этого языка в Magister предложены упражнения типа:

- Определите, почему в данном случае слово пишется с большой буквы: Irene Miller; dein Name; Wie ist dein Name, и под. (необходимо выбрать правильный вариант ответа: имя собственное, вежливая форма, начало предложения).
- Определите, в каких случаях пишется заглавная буква, и запишите правильный ответ (рис. 2).
- Все слова в предложенных предложениях напечатаны без интервалов. Отделите слова и поставьте знаки препинания: Sindsiefraumüllerausberlin (Sind Sie Frau Müller aus Berlin?), и т.д.

В каких случаях пишется заглавная буква? Исправьте допущенные ошибки. 1 | 8

Schreiben Sie die ganze Wortverbindung (Пишите словосочетания полностью!)

Schreiben Sie die Substantive groß und mit dem Artikel (Пишите существительные с большой буквы и с артиклем!)

mein name ist anita. und wie heißt du?

meine name ist anita. und wie heißt du?

Hilfe Hinweis Weiter

Рис. 2 - упражнение на тренировку орфографии

Одной из важных фонетических особенностей немецкого языка является долгота и краткость гласных, характеризующиеся при практически одинаковом произношении слов смыслоразличительной функцией: *satt* - *Saat*, *in* – *ihn* и др. Овладение данным специфичным (для русского языка) явлением осуществляется в Magister следующим образом: сначала студентам даются информационные (пояснительные) звуковые материалы, в которых демонстрируется смыслоразличительная роль немецких гласных (рис. 3).

Произнесите слова попарно, соблюдая при этом краткость и долготу гласных. Обратите внимание на то, как меняется значение слов от изменения долготы гласных.

▶ Bett	кровать	▶ Beet	ягода
▶ Riff	риф	▶ rief	звал
▶ Ritt	верховая езда	▶ riet	советовал
▶ Wonne	блаженство	▶ wohnen	живу, проживаю
▶ offen	открытый	▶ Ofen	печь

Рис. 3 – озвученные примеры произношения кратких и долгих гласных

Затем предлагается ряд упражнений на тренировку, где нужно соотнести графические и произносительные особенности немецких гласных:

- Определите по написанию, в каких словах гласные произносятся долго, а в каких кратко: *sieben*, *dunkel*, *Chemie*, *dumm*, *wohnen*, *leer*, и т.д.
- Вставьте пропущенные буквы, которые служат показателем долготы гласного: *se_en* (*sehen*), *hi_r* (*hier*), *Me_r* (*Meer*), и т.д.
- Фонетический диктант: прослушайте слова и запишите их.

Определенную сложность для изучающих немецкий язык представляют буквосочетания гласных (дифтонги и буквосочетания для обозначения долготы) и согласных звуков, таких как *sp*, *st*, *ck*, *ch*, *sch*, *chs*, *tsch*, *qu*, и др. Обучающимся после предъявления информационной страницы сначала предлагаются упражнения, где они должны различить при написании одной и той же буквы в разных окружениях ее произношение (*буква s*: *sprechen*, *sehen*, *schreiben*, *stehen*, и др.), и наоборот (*звук [k]*: *Kartoffel*, *Chor*, *stecken*, и др.), а затем – упражнения, акцентирующие внимание на графическом образе слова, способствующие запоминанию не только буквосочетаний, но и целых слов:

- Вставьте пропущенные буквы: _ören (hören); wo_nen (wohnen) spre_en (sprechen), и т.д.
- Напишите слова правильно: bnseciehr (schreiben), nhees (sehen), bhuc (Buch), и под.
- Запишите слова за диктором.

Таким образом, информационная система Magister на начальном этапе обучения немецкому языку позволяет такую организацию работы над фонетико-орфографической стороной языка, при которой возможно сформировать комплексы информационных, тренировочных и контрольных блоков упражнений для отработки базовых элементов немецкого языка, уделяя особое внимание тем, которые представляют определенную сложность при усвоении, что гарантирует обучающемуся возможность в самостоятельном режиме успешно осваивать языковой и речевой материал.

Библиографический список

4. Александров К.В., Гриценко Е.С. Электронный контент как средство реорганизации учебного процесса по иностранному языку // Учитель, ученик, учебник: Международная научная конференция. 27-28 ноября 2010 г. Москва: МГУ, 2011. С. 68-74.
5. Комплексный вводный курс немецкого языка. В 3-х частях. Пособие (Немецкий язык как 2-я специальность. III курс). Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2000.
6. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку. М.: Просвещение, 1990. 223 с.

Камайданова Н.А.

*Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых
г. Владимир, Россия*

Тоцкий Е.С.

*Военный университет МО РФ,
Москва, Россия*

КОГНИТИВНЫЙ АСПЕКТ И ПЕРЕВОД ТЕРМИНОВ В СПЕЦИАЛЬНЫХ ТЕКСТАХ *COGNITIVE ASPECTS AND TRANSLATION OF TERMS IN A SPECIAL TEXT*

The given article touches upon problems connected with then translation skills. Cognitive aspect in teaching students is of vital importance. Some significant and relevant key points are given in the article.

Все современные подходы к обучению иностранным языкам учитывают потребности к возможности личности, изучающей иностранные языки, и одновременно ориентированы на ее развитие в процессе обучения. Приоритетным направлением в последнее время считается связь коммуникативного подхода с когнитивным (познавательным) в обучении компетенциям, особенно в аспекте речевой деятельности.

Учитывая, что основу «чужого» (изучаемого и усваиваемого) образа мира составляют знания, которыми обладают практически все члены данного лингвистического социума, важно отметить, что взаимодействие и взаимопонимание внутри социума возможно только потому, что определенные значения или вариации являются общими для его участников. Наличие зон пересечения когнитивных пространств участников коммуникации, общности знаний о мире необходимо рассматривать в качестве обязательных условий успешной коммуникации.

В рамках перспективного развития когнитивного подхода целесообразно учитывать когнитивную базу не культуры в целом, а ту ее часть, которая востребована для данной профессиональной сферы. Зоны пересечения когнитивных пространств согласно психолингвистической теории межкультурного общения, обеспечивают наличие «зон понимания» для потенциальных участников коммуникации. Вербальный эквивалент национального сознания – языковое сознание – существует в форме языка и текстов [1].

В процессе обучения студентов по направлению «Лингвистика» большое внимание уделяется переводу текстов с одного языка на другой. В рамках профессиональной направленности студенты знакомятся в текстах с сочетанием слов, перевод которых требует включения дополнительной информации. Так, понятие ключевого концепта уточняется или варьируется в зависимости от авторского изложения текста. Фразеологизмы, встречающиеся в текстах различной профессиональной направленности, могут приобретать различные оттенки значения. Базовым концептом может служить денотативный аспект значения, например фразеологизм *Dr Jekyll & Mr Hyde* имеет в словаре описательную дефиницию. Но поскольку он является единственным языковым средством обозначения данного понятия, то мы можем судить о его достаточно высокой информативности. Это является элементом дополнительной информации и требует дальнейшего анализа употребления фразеологизма в сверхфразовом контексте [2]. Контекстная реализация фразеологизмов может быть связана с коннотативным аспектом значения, т.е. фразеологизм помимо предметно-логического

значения, помет в словаре и т.д. может приобретать экспрессивный оттенок значения, оценочность, а также стилистическую окраску.

Общепризнанным считается, что концепт может включать в себя следующие составные части:

- 1) общую идею явлений в понимании определенной эпохи;
- 2) этимологические моменты, проливающие свет на то, каким образом общая идея зарождается во множестве конкретных, единичных явлений;
- 3) сочетание противоположных смысловых моментов.

Концепт раскрывается в процессе коммуникации как конгломерат культуры в ментальном мире человека.

Рассмотрим слово «очки». В русском языке это слово произошло от слова «очи»; в основу английского слова «glasses» лег материал, из которого они сделаны, стекло. А французское слово «lunettes» произошло от слова «луна», т.е. основа круглых линз. Во всех трех языках присутствует единый признак – средство для коррекции зрения. Однако, коннотации, характеристики этого устройства разные.

Таким образом, мы сталкиваемся с тем, что даже та часть языковой картины мира, которая демонстрирует внешнее подобие, т.е. представляется симметричной, является, в самом деле, неэквивалентной. Эта неэквивалентность отражает оппозицию общего и частного в когнитивной (познавательной) деятельности человека, разных уровней абстракции. Она обусловлена тем, что каждый этнос имеет собственное представление о мире, об общих явлениях культуры во всех четырех сферах (материальной, духовной, организационной и поведенческой). Речь здесь идет не только о том, что в одной этнической культуре могут отсутствовать некоторые элементы, имеющиеся в другой культуре, но и о том, что отношение к тем или иным объектам, существующим в общечеловеческой культуре, может быть различным. Эти объекты могут вызывать разные ассоциации, то есть по-разному сопоставляться с культурным опытом народа. Например, для южан снег – экзотика, редкое явление природы, иногда пугающее и раздражающее, когда снег реально выпадает и на некоторое время останавливает жизнь в городах. В то же время снег – это символ Рождества. Для народов, живущих в средней полосе, снег – обычное явление, ожидаемое (психологическая готовность) и достаточно легко переносимое в определенные периоды года. Для народов Крайнего Севера снег представляет собой одно из основных жизненных средств.

В своих логических основах мышление представителей разных социумов одинаково, однако в плане эмоционально-образного отображения действительности, на уровне внелогических оценок и переживаний сознание представителей разных этносов и не предполагает какого-либо единства. Представители

разных лингвокультурных социумов переживают и оценивают по-разному, что обуславливает неповторимость мироощущения и мироощущения. В языковой картине мира выделяется целый пласт слов, словосочетаний, высказываний эмоционально-образного отображения действительности, имеющий коннотации (эмоциональную, оценочную, стилистическую окраску), мотивированность которых обусловлена национально-культурным контекстом.

Поскольку концепт является основной единицей межкультурной коммуникации, то его надо рассматривать с точки зрения вербально и невербально выраженных структур. Невербально выраженные концепты представляют собой ключевые знаки и комбинацию знаков языка жестов/языка тела, значимые умолчания в коммуникации (подтекст), расстояние между людьми при общении и позволяют влиять на стереотипы поведения людей, разделяя их на «своих» и «чужих». Вербально выраженные концепты – это ключевые слова, словосочетания, метафоры, образы, символы и пр., функционирующие в культуре.

Будучи, с одной стороны, объективной системой, а с другой – результатом эмоционально-духовного творчества нации, языки фиксируют особенности мировидения народа. В процессе исторического развития фундаментальные жизненно-важные образы фиксируются в языке и передаются последующими поколениями уже в вербализованном виде. Внешние материальные условия этноса могут со временем измениться, однако, передаваемые языковыми средствами особенности национального менталитета продолжают воспроизводиться в последующих поколениях. То есть язык предлагает его носителям уже готовую форму оценки и восприятия и начинает выполнять функцию, которую на первоначальном этапе существования этноса выполняла внешняя среда, моделируя отчасти речевое и неречевое поведение людей как субъектов культур данного социума.

Своеобразие национальных языковых картин мира и множественность культур не является препятствием для взаимопонимания народов и преодолевается при переводе. Одним из важных и решающих практических доказательств совместимости логических и языковых систем в их познавательной сущности является неопровержимый факт взаимопонимания народов на основе перевода с одного языка на другой. Никогда в истории (кроме библейского Вавилона) языковые преграды не были непреодолимой помехой общения народов не только цивилизованных, но и народов, стоящих на разных ступенях социального развития (например, в период великих географических открытий). Однако межкультурное общение адекватно и успешно протекает только тогда, когда коммуниканты, являющиеся носителями разных культур и языков, осознают тот факт, что каждый из них является «другим» и каждый воспринимает попеременно «чужеродность» партнера. Ознакомление с культурой других народов

– одна из важнейших социальных функций перевода. Переводчик-билингв является как бы «удвоенной» языковой личностью. Он воспринимает иноязычную текстовую деятельность с позиции лингвокультуры иноязычного социума. А затем переходит на родной языковой и социокультурный коды (в их нерасторжимом единстве).

В специальных текстах встречаются термины, точность и адекватность перевода которых осложняется использованием фразеологизмов или устойчивых словосочетаний. Иногда фразеологизмы приобретают новое значение именно в техническом тексте и приобретают терминологический характер. Так, фразеологическая единица *Peeping Tom*, имея дефиницию «любопытный человек», стал обозначать радиолокационное устройство, будучи примененным в специальном тексте. Профессиональной направленности текста также изобилуют экспрессивно насыщенными единицами языка, придавая особый, ярко окрашенный оттенок значения.

Все вышеперечисленное свидетельствует о возможности формирования когнитивного пространства у участников коммуникации, общности профессионального сознания, модели сознания, а также помогает зафиксировать картину мира, особенности менталитета и других моментов на примере обучения студентов элементам перевода и анализа фразеологических единиц.

Библиографический список

1. Тарасов Е.Ф. Межкультурное общение – новая антология анализа языкового сознания / Этнокультурная специфика языкового сознания. – М.: Ин-т языкознания РАН. – 1996. – 227 с.
2. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка. – М., 1996. – 202 с.

Койкова Т.И.

*Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых
г. Владимир, Россия*

ПИСЬМЕННОЕ ДЕЛОВОЕ ОБЩЕНИЕ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ *BUSINESS LETTER IN ENGLISH*

The article deals with the characteristics of business correspondence. The focus is made both on stylistic and lexical features of the writing kind of business communication.

Умения, необходимые для ведения деловой переписки, относятся к числу базовых умений специалиста любого профиля. Без этих умений он не сможет существовать сегодня на рынке труда, и существует реальная необходимость

обучения будущих специалистов навыкам ведения письменного делового общения.

Почтовое отправление до сих пор является наиболее популярным видом связи. Хотя письмо проигрывает таким современным видам связи как телефон, факс, Skype в скорости доставки сведений, письмо выгодно отличается от них точностью передачи информации и представительностью. При первых безличных контактах с иностранными партнёрами письмо просто незаменимо. Только оно поможет создать о вас и вашей деятельности самое благоприятное впечатление. Юридически грамотно оформленное, написанное хорошим деловым языком на фирменном бланке, письмо является залогом большого успеха и последующего процветания международного бизнеса. Поэтому бизнесмены в англоязычном мире общаются посредством писем в наше время ничуть не меньше, чем через электронную почту. Приглашения и поздравления, например, уважающие себя компании рассылают по электронной почте только в исключительных случаях.

Именно в сфере письменного делового общения, как ни в одной другой сфере, ярко проявляется такая специфическая особенность процесса деловой коммуникации, как регламентированность, т.е. подчиненность установленным ограничениям, которые определяются национальными и культурными традициями, а также профессиональными этическими принципами.[1]

Приступая к работе над обучением письменному деловому общению, следует учитывать те трудности, с которыми обычно сталкиваются обучаемые. Прежде всего, у них, как правило, отсутствуют сформированные навыки и умения работы на родном языке с такой формой общения, как деловое письмо. Подавляющее большинство учащихся имеют слабое представление о структуре текста делового письма, его планировании, выделении главной мысли, второстепенных фактов, деталей. Учащиеся, как правило, испытывают затруднения в формулировании того коммуникативного намерения, которое они стремятся реализовать в тексте.

Изучая особенности делового письма, студент фактически знакомится с официально-деловым стилем речи. На первых порах затруднения вызывают и клише, которые являются нормой делового письма на иностранном языке, и стереотипные выражения и словосочетания, и предложения со сложной структурой, содержащие сложные грамматические обороты. Учитывая новизну предлагаемого к изучению материала, а также разноплановый характер трудностей, целесообразно построить методику обучения деловой письменной речи на основе следующих принципов:

1. работа над логико-смысловой структурой делового письма должна быть обязательным компонентом курса обучения;

2. в курсе обучения должно быть предусмотрено использование большого количества образцов деловых писем.

3. не следует одновременно вести работу над композиционным и языковым планами текста; [2]

Именно языковой план текста делового письма является предметом рассмотрения данной статьи.

Деловая переписка на английском языке во многом отличается от разговорного английского языка, и характеризуется, в первую очередь, сдержанным и серьёзным официальным стилем. Независимо от цели письма, тон переписки должен быть спокойным и корректным, а сочетание простоты изложения и правильной лексики обеспечат понимание и исключат последующую переписку с объяснениями и дополнениями. Деловая переписка не допускает фамильярности и использования профессионального сленга, даже если это кажется уместным для решения конкретного вопроса. Про модальные глаголы подчинения следует забыть, например, при использовании *should* вместо *must* – тон письма, несмотря на его порицательное содержание, изменится на нейтрально-дружелюбную интонацию, которая и является ключом к успешному общению в деловой сфере, а потенциальный приказно-исполнительный тон некоторых глаголов, например, *ask*, можно смягчить наречием *kindly*. Также необходимо благодарить, как можно больше и за любую мелочь, например, фраза “*we sincerely thank You for the opportunity to represent our Commercial Proposal*” в начале коммерческого предложения не только повысит шансы на получение положительного ответа, но и создаст в тексте дружелюбную дипломатическую атмосферу. При ведении деловой переписки следует избегать двусмысленности, неточностей и ненужных сокращений.

Что касается начала делового письма, оно также подчиняется определенным правилам. Если Вы начинаете письмо с приветствия “*Dear Sir*” или “*Dear Madam*”, тогда в конце письма необходимо указать – “*Yours faithfully*” (“С уважением”) или “*Best regards*” (или вариации типа *Kind regards*, *Regards*, *Warm regards*, *With kind regards*), которые можно перевести как “С наилучшими пожеланиями.” В британском варианте выражение “*Yours faithfully*” не употребляется. Если после фразы *Dear Sir/Madam*, Вы указываете имя адресата – *Dear Sir Brown*, тогда письмо можно окончить фразой “*Yours Sincerely*” (Искренне Ваш) или просто “*Yours*”. Окончание “*Yours truly*” (Искренне Ваш) может также использоваться вместо “*Yours Faithfully*” или “*Yours Sincerely*”. *Sincerely*, *cordially*, *respectfully yours*, *affectionately* и *with deepest sympathy* - официальные формы, выражающие особое почтение. Британским вариантом английского приветствия *Dear Sir* будет *Gentlemen*. Официально-деловая речь обнаруживает «тяготение к предельно-обобщенной в семантическом отношении лексике, где

устранено все остро-своеобразное, конкретное, неповторимое, а на передний план выдвинуто типичное»[3]

Официально-деловая речь отдает предпочтение родовым обозначениям с широкой и бедной семантикой, с ограниченным числом семантических признаков: premises (flat, shop, hall, apartment), person (man, woman, girl, tenant, stranger), parent (mother, father), arrive (come, sail, appear, ride), etc. В официально-деловом английском языке немало слов французского, латинского и греческого происхождения: commence (начинать) – вместо begin, conclude (закончить подытожить) – вместо end, и т.п. Часто используются сокращения, которые могут быть всем известными общепринятыми аббревиатурами, например – LLC – limited liability company или бытовыми ASAP – as soon as possible, BR – best regards.

Говоря о письменной форме делового дискурса, можно утверждать, что в ней употребляются не полностью переосмысленные мотивированные фразеологические единицы, возникшие из слияния значений лексических компонентов и являющиеся выражением единого целостного значения.

Эти единицы – фразовые штампы, стандартизированные стилистические клише. Интерпретация смысла устойчивых сочетаний невозможна без анализа их семантической структуры, знания их семантических особенностей и признаков. Определить эти особенности и признаки можно с точки зрения теории семантических полей [4].

В современной лингвистике «для семантического поля постулируется наличие общего (интегрального) семантического признака, объединяющего все единицы поля и обычно выражаемого лексемой с обобщённым значением (архилексемой)», а также «наличие частных (дифференциальных) признаков (от одного и более), по которым единицы поля отличаются друг от друга» [5].

Основой построения любого поля являются значения языковых единиц, в него входящих. Фразеологические единицы объединяются в фразеосемантические поля (ФСП) на основе общей архисемы, но противопоставляются внутри поля по дифференциальным семам.

Фразеологические единицы английского языка делового общения можно распределить в рамках четырёх основных ФСП.

ФСП с архисемой ‘бизнес и управление’:

climb to the top of the career ladder – высоко подняться по служебной лестнице; *earn (have) one’s wings* – 1) приобрести умение в чем-л. благодаря упорной работе; 2) показать себя ответственным работником; *head-hunting* – поиск квалифицированных специалистов с целью найма на работу; *keep/hold ones head above water* – быть на грани банкротства, но бороться за существование, не влезая в долги.

ФСП с архисемой ‘денежные обращения’:

easy (cheap) money - лёгкий заработок; *money for jam (money for old rope)* – деньги, получаемые за пустяковую работу, легко доставшиеся деньги; *pay through the nose* - заплатить бешеные деньги; *shake the money tree* – сорвать куш, получить огромную прибыль.

ФСП с архисемой ‘покупки и продажи’:

bargain-basement price – (очень) низкая цена, выгодная покупателю; *battle of the brands* – конкуренция существующих на рынке торговых марок; *buy a pig in a poke/bag* – купить кота в мешке, провести сделку или бартер вслепую; *for a (mere) song* – за бесценок, за очень низкую цену, совершенно не соответствующую реальной стоимости.

ФСП с архисемой ‘экономические и производственные отношения’:

iron out – договориться, достичь соглашения; улаживать, сглаживать; *jump / go through the hoop(s)* – 1) подчиняться беспрекословно; 2) подвергнуться испытанию, наказанию; *keep someone on his/her toes* – держать кого-л. в напряжении, заставлять работать активно; *sail close to the wind* - предпринимать рискованные шаги, которые могут привести к опасным проблемам.

Одной из важных характеристик ФСП, как и семантического поля в целом, считаем возможность пересечения отдельных полей, приводящая к формированию так называемых переходных зон. У некоторых исследуемых нами ФЕ сложно определить принадлежность к одному отдельно взятому ФСП, часто их можно отнести к двум и более полям. Например: *accept sth at face value* - принимать что-л. за чистую монету.

Итак, официально-деловой стиль «нацелен на достижение согласия двух или более сторон [6], а деловое письмо - «это вид корреспонденции, направленный одной организацией (или учреждением) другой организации [7]. Деловое письмо подразумевает четкое соответствие его оформления и содержания общепринятым стандартам и стилистическим требованиям официально-делового стиля. Употребление правильной лексики и терминологии, корректность оформления, сбалансированность содержания, соответствие общепринятой структуре при составлении делового письма позволяют избежать непонимания между отправителем и адресатом и добиться договоренности двух сторон, т.е. достичь главную цель отношений.

Библиографический список

1. Ершова, С.. Деловая переписка на английском языке. 2011 (<http://fb.ru/article/4387/delovaya-perepiska-na-angliyskom-yazyike>)
2. Николаева, Б.А.. Особенности обучения иностранной письменной деловой коммуникации студентов-менеджеров. Журн. «Известия Российского гос. пед. университета им. А.И.Герцена, 20008

3. Пономаренко, В.А.. Фразеологические единицы в деловом дискурсе. Автореферат диссертации кандидата филологических наук, Краснодар, 2007-24с.]
4. Пономаренко, В.А. Полевой подход к изучению фразеологических единиц в английском языке деловой коммуникации// III Международные Бодуэновские чтения. Казань, 2006
5. Кузнецов, А.М.. Поле.// Энциклопедический словарь, под ред. В.Н.Ярцевой - М.: Большая Российская энциклопедия, 2002 – с. 380-38
6. Рогожин, Ю.. Документы делового общения. М., 1999. – 334с.
7. Наер, В.Л.. Функциональные стили английского языка. - М., 1981.-334с.

Крылова Г.Ф.

*Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых
г. Владимир, Россия*

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ПОВЫШЕНИЯ
КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ
*FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL ORIENTED TEACHING AS A
TECHNOLOGY OF UPGRADING FOREIGN LANGUAGE SPECIALISTS***

The article deals with professional oriented teaching a foreign language as a technology providing the upgrading foreign language specialists.

В настоящее время приоритетная роль в реализации проекта «образование» отводится профессионально ориентированному обучению, так как каждый из стандартов требует учета профессиональной специфики и ориентировки на будущую специальную деятельность выпускников, в том числе и при изучении иностранного языка. Чтобы успешно решить задачи подготовки компетентного специалиста, владеющего иностранным языком в обусловленном государственным стандартом объеме, кафедрам иностранных языков необходимо переосмыслить подходы, методы и технологии образовательной деятельности в современных условиях.

Само понятие «профессионально ориентированное обучение» не следует понимать упрощенно. Под профессионально ориентированным обучением иностранному языку понимается обучение, основанное на учете потребностей самих обучающихся в изучении иностранного языка. Профессионально ориентированное обучение позволяет сочетать овладение профессионально ориентированным иностранным языком с развитием личностных качеств обучающихся, знанием культуры стран изучаемого языка и приобретением специальных навыков, основанных на профессиональных и лингвистических знаниях.

Задача преподавателя иностранного языка формирование навыков иноязычной речевой деятельности, коммуникативных умений, которые станут инструментом в их профессиональной деятельности, в том числе навыков извлечения и использования информации, работы с ней, ее осмысление в иноязычном профессиональном обучении.

Нужно отметить, что профессионально ориентированное обучение многогранное понятие. Каждое из приводимых ниже определений затрагивает существо обучения иностранному языку параллельно с обучением профессии, для реализации которой он необходим.

Профессионально ориентированное обучение – это:

- обучение, когда информация отбирается и систематизируется по предназначению профессии;
 - обучение профессиональной терминологии, словарю-минимуму данной профессии;
 - обучение умениям использовать иностранный язык для решения задач, реализуя иностранную компетенцию – речевую, языковую, социокультурную на уровне профессиональной компетенции;
 - обучение профессионально ориентированным умениям и навыкам.
- Следует отметить, что обучение осуществляется преимущественно в ходе практических занятий;
- обучение иностранному языку, который может стать не только объектом условия, но и средством развития профессиональных умений;
 - обучение, основывающееся на тренинге ролей в моделируемой ролевой или деловой игре, где разыгрываются ситуации профессионально ориентированного объема;
 - обучение иностранному языку в целях формирования социокультурной компетенции.

Во многих вузах ведется обучение профессиональному иностранному языку. Конкурентные цели обучения профессиональной иноязычной компетенции определяются соответствующими профессии квалификационными требованиями к специалисту, владеющему иностранным языком и рабочими программами, созданными на базе компетентного подхода.

В этих нормативных документах формулируются общекультурные и профессиональные компетенции профессионала. К общекультурным относится способность реализовать иноязычную компетенцию - речевую, языковую социокультурную и учебно-познавательную на уровне профессиональной коммуникации. В сфере профессиональных компетенций конкретизируется способность применять иностранный язык в целях непосредственного контакта с ино-

странными гражданами, так и в ходе работы с материалами на иностранном языке. К сожалению не всегда подготовка специалистов организована так, чтобы учебные дисциплины профессионального цикла и учебная дисциплина «Профессиональный иностранный язык» интегрировались в процессе обучения.

Задачей преподавателей иностранных языков становится организация обучения так, чтобы задания, упражнения и учебные ситуации моделировали профессионально ориентированное общение. Следует отметить, что профессионально специализированные компетенции в государственных стандартах высшего профессионального образования рассматриваются как пороговый ориентир при подготовке специалистов.

Библиографический список

1. Матухин Д.Л. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку студентов нелингвистических специальностей / Д.Л. Матухин.// Язык и культура. 2011. №2. Национальный исследовательский Томский государственный университет.
2. Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы к образованию: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова М.: Логос. 2009.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования/И.А. Зимняя// Высшее образование сегодня. 2003. №5.

Крылова Г.Ф.

*Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых
г. Владимир, Россия*

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ РАСШИРЕНИЯ КОММУНИКАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

FOREIGN LANGUAGE TEACHING PROBLEMS IN COMMUNICATION EXPANSION IN THE MODERN WORLD

The article deals with the requirements to the level of foreign language skills in non-linguistic institutions of higher learning. Different approaches to learning are considered.

Человечество вступило в новое тысячелетие под знаком интеграции, которая привела к формированию принципиально нового многомерного социально-культурного пространства. Возникла необходимость подготовки молодого поколения к активной жизни в меняющемся мире и овладению современными формами межличностного и межнационального общения. Жизнь в условиях поликультурного общества выдвигает повышенные требования к коммуника-

ционному взаимодействию и сотрудничеству, толерантности. На первый план выходит важнейшая социальная деятельность – обеспечение способности системы образования гибко реагировать на запросы личности, изменение нового общественного устройства.

Практическое владение иностранным языком стало насущной потребностью широких слоев общества. Многообразие вариантов обучения иностранному языку и обучающих методик предъявляет новые требования к профессиональной подготовке преподавателей иностранного языка. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования предусматривает достижение будущим специалистом в процессе всего курса обучения иностранному языку в неязыковом вузе профессионально достаточного уровня коммуникативной компетенции при решении коммуникативных задач в ситуациях, которые обуславливают их деятельность. Определенные в стандарте требования характеризуют данный уровень развития коммуникативной компетенции в самом общем плане, отмечая необходимость овладеть умениями читать литературу по специальности и вести беседу на профессиональные темы.

На современном этапе развития кросскультурное общение становится значимой, личностной характеристикой специалиста. Именно поэтому преподавание иностранного языка в неязыковом вузе ориентировано на формирование кросскультурной компетенции, что дает возможность будущему специалисту участвовать в диалоге культур, деловых переговорах, зарубежных стажировках, профессиональных семинарах и конференциях.

В настоящее время иностранный язык получает статус культурной технологии, которая обладает большим воспитательным, общеобразовательным потенциалом, что способствует формированию всесторонне развитой личности.

Следовательно, работая в неязыковом вузе, преподаватель должен хорошо знать особенности научных текстов по изучаемой специальности, знакомить с ними обучаемых, а также со специальной терминологией, сложными грамматическими конструкциями.

В контексте развития современных концепций обучения студентов иностранному языку в неязыковых вузах необходимо изучение единства «язык-культура», тесной связи языка с человеком, его практической деятельностью.

С какими же проблемами приходится сталкиваться в процессе обучения иностранному языку в современных условиях?

Выделяя проблему взаимопонимания различных языков и культур необходимо подчеркнуть, что знание речеповеденческих тактик общения, принятых в культурных традициях стран изучаемых языков, может способствовать более эффективному обучению иностранным языкам в неязыковых вузах.

Наряду с толерантностью в качестве проблем обучения иностранному языку в рамках расширения коммуникаций в современном мире можно выделить такие компоненты как точность и деликатность.

Еще одной не маловажной проблемой является и тот факт, что состояния овладения иностранным языком в неязыковом вузе по сравнению с языковым факультетом проходит в специфических менее удовлетворительных условиях.

Следует отметить, что все эти проблемы в обучении особенно важны в навыках аудирования. Ориентируясь на возможное обучение наших специалистов за рубежом, И.И. Халеева предлагает серьезно рассмотреть вопрос формирования умений и навыков аудирования, считая его доминирующим видом речевой деятельности.

Желание овладеть умением говорить на изучаемом иностранном языке выражают студенты, приводя в качестве причин, необходимость установления контактов с представителями зарубежных стран и возможность выехать за границу. Многие студенты выступают за умение понимать устную речь на слух во время личных бесед и умение вести диалог на бытовые темы и на темы специальности, что способствует лучшему взаимопониманию. О необходимости владения устной речью говорит и А.А. Миролубов, подчеркивая, что устное общение, обладая высокой коммуникативной значимостью, служит межнациональному обмену общественно-политическими и морально-эстетическими ценностями, а также научно-техническими знаниями, представляющими взаимный интерес.

Особую проблему составляет и отношение студентов к изучению иностранного языка, о чем свидетельствуют результаты анкетирования. Наличие интереса к занятиям по иностранному языку присутствует лишь у 24% опрошенных, отсутствие у 62%, 14% опрошенных затруднились в выборе ответа.

Как уже отмечалось, в современных условиях иноязычное обучение становится существенным компонентом будущей профессиональной деятельности специалиста, в связи с этим значительно возрастает роль дисциплины «Иностранный язык» на неязыковых факультетах вузов. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования требует учета профессиональной специфики при изучении иностранного языка. Поэтому особую актуальность приобретает профессионально ориентированный подход к обучению иностранному языку на неязыковых факультетах вузов, который предусматривает формирование у студентов способности иноязычного общения в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях с учетом особенностей профессионального мышления.

Профессионально ориентированный подход должен сочетаться с системно-деятельностным, основанным на теоретических положениях концепций Л.С.

Высотского, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина. Функции преподавателя иностранного языка для специальных целей значительно шире, чем преподавателя общего иностранного языка. В связи с мировой интеграцией расширилось понятие «профессиональной компетенции» преподавателей иностранных языков в неязыковом вузе. Если раньше он включал владение иностранным языком и методику его преподавания, то сегодня в это понятие стали включать владение основами предметной области по специальности студентов.

Приоритетом общества и системы образования является способность молодых людей, вступающих в жизнь, самостоятельно решать новые задачи. На первый план выступают такие качества выпускника, как разработка и проверка гипотез, умение работать в проектном режиме, инициативность в принятии решений и другие.

Библиографический список

1. Миролюбов А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам / А.А. Миролюбов. М. Ступени, Инфра – М, 2002.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования/И.А. Зимняя// Высшее образование сегодня. 2003. №5.
3. Байденко В. Компетенции в профессиональном образовании / Байденко // Высшее образование в России. 2004. №11.

Макимова О.А.

*Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых
г. Владимир, Россия*

ЛЕКСИЧЕСКИЙ АНСАМБЛЬ ТЕМЫ УСТНОЙ РЕЧИ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЮ ЛЕКСИЧЕСКОМУ АСПЕКТУ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ “LEXICAL GROUP” OF A TOPIC AS MEANS OF TEACHING LEXICAL ASPECT OF FOREIGN LANGUAGE SPEAKING ACTIVITY

The main problem in teaching students lexical aspect of a foreign language activity is how to divide the words under study into separate (on the one hand) but very close to each other (on the other) groups. The main criteria of this division are analyzed in the article.

Одним из основных положений при обучении лексическому аспекту иноязычной речевой деятельности является установление и сохранение правильного баланса между произвольно осознаваемым началом и собственно коммуникацией в усвоении лексики. Важным средством достижения этой цели является лексический ансамбль темы устной речи, в который входит, прежде

всего, та лексика, которая функционально необходима либо автору задуманного учебника, либо учителю-предметнику.

Любая тема устной речи может быть легко расчленена на узловыe речевые задания (УРЗ), а при работе над текущим УРЗ всегда можно привлечь материал из предшествующих заданий данной темы. УРЗ становятся как бы заголовками единиц коммуникации в рамках темы, и в соответствии с этим лексический ансамбль темы излагается по узловым речевым заданиям. Еще И.В.Рахманов предлагал в каждой теме найти основные элементы содержания и выразить каждый из них в наиболее нейтральном виде как простое распространенное предложение, изначально заполняя такую структуру каким-то одним набором лексики, к которому нетрудно подобрать наиболее типичные лексические единицы для подстановки, предусмотреть варьирование, трансформацию и т.д. Таким образом, легко создается средство изложения лексики по данному разделу темы и основных учебных действий с ней. Выбор варианта деления темы устной речи на части (выделение УРЗ), одновременно фиксируя основную лексику, зависит от специфики темы.

Разница между обычным списком слов к разделу учебника и лексическим ансамблем заключается в том, что очень часто в списки включаются только новые слова изучаемого параграфа (урока). В лексический ансамбль записывается почти вся лексика, необходимая для осуществления предметного содержания раздела изучаемой темы устной речи, как ранее пройденная, так и новая (П.Б.Гурвич). Сюда относятся и часть абстрактных слов (которые усваиваются учащимися с большим трудом) : оценочные прилагательные для характеристики личности, слова, обозначающие чувства и эмоции, связующие слова и выражения и т.п. Здесь возникает трудность чисто дистрибутивного характера – как правильно распределить эти слова, и эта трудность решается в зависимости от подхода обучающего к работе над темой (П.Б.Гурвич). Не следует забывать об обособленной работе с отдельными лексическими единицами. Неконтекстная работа с новыми лексическими единицами должна передавать учащимся познавательно ценный и действенный в ассоциативном отношении материал, что также требует выделения необходимого количества времени. Одним из самых сложных моментов обучения языку является абстрактная лексика, в связи с чем включение абстрактных лексических единиц в тот или иной лексический ансамбль должно быть обеспечено достаточно большой методически адекватной работой.

Особого внимания требует содержательно-смысловая связь между словами лексического ансамбля. От наличия и характера этих связей зависит использование преимуществ одновременной отработки объединенных в ансамбли лексических единиц. Очень часто – это объединение всей или какой-то части лек-

сики категорийными связями, т.е. принадлежностью к какой-то семантической категории. Другая связь лексических единиц одного ансамбля носит понятийный характер, т.е. в ней объединены основные лексические единицы, фигурирующие как ключевые слова для введения различных моментов определенной темы устной речи.

Если рассматривать тему устной речи по узловым словам, то упражнения для этих слов должны формировать основные связи, выражающие качества, свойства, действия, отношения внутри, вокруг и в связи с данным понятием. Вместе с тем определяется словарный запас, который функционально необходим для того, чтобы понятие, заключенное в слове, занимало ведущее место в речевой деятельности говорящего. Другими словами, если по теме подобраны ключевые слова, выражающие основные понятия и существует ясная картина работы над темой и ее подтемами, то вместе с тем намечено и лексическое содержание – новое и пройденное данного раздела. Как пример можно привести темы «Чтение книг» и «Кино», часть разделов которых может быть выражена названием конкретных литературных жанров или жанров кино.

Можно представить разделы тем в виде ситуаций с общей тематической окрашенностью, но каждая ситуация со своей содержательной спецификой. В этом случае выражение ситуации в подзаголовках ясно показывает, какой конкретный вопрос в рамках темы учащиеся должны уметь решать. Лексика приводится в основном как часть запаса слов, сочетающихся между собой для выражения частей какой-то темы, и слова легко связываются между собой.

Очень важно, чтобы в каждой подтеме устной речи, в каждом УРЗ фигурировали несколько списков слов. Например, для формирования ответа на вопрос: «Как вы готовились к путешествию на юг?» можно предложить несколько списков - заказ билетов, необходимые покупки в магазинах, упаковка чемодана и т.п., плюс глагольные единицы, обозначающие эти действия. Следует иметь в виду, что между отдельными единицами противопоставленных списков существуют связи. Необходимым на сегодняшний момент может оказаться и привлечение самих учащихся к формированию конфигураций лексики по теме. Карта лексических ансамблей является эффективным средством и для организации серии контекстных лексических, репродуктивных и продуктивных упражнений, а также обобщающих упражнений по теме.

Если говорить о роли учителя, то характерным является некоторая жесткость управления устноречевой деятельностью учащихся через предварительную детерминацию развития содержания. Но в основе этого подхода лежит постепенное уменьшение детерминированности и повышение роли лексического ансамбля или порций лексики. Вообще работа с лексическим ансамблем эффективна не только при работе над темой устной речи, но и при решении любых

речевых заданий, предполагающих порождение связного высказывания на иностранном языке, как в монологической, так и в диалогической форме. Поэтому принцип лексических ансамблей может применяться не только при обучении по темам устной речи, но и во всех типах и разновидностях собственно лексических разделов. Сюда относятся и беседы о текущих событиях, и грамматические разделы, и домашнее чтение.

Библиографический список

1. П.Б.Гурвич. Курс лекций по методике преподавания английского языка в средней школе.
2. И.В.Рахманов. Обучение устной речи на иностранном языке: Учебное пособие – Москва, 1980
3. УМК по английскому языку для средней школы (под ред. П.Б.Гурвича)

Новикова Л.В., Гребнева Е.В.

*Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых
г. Владимир, Россия*

**ВОЗНИКНОВЕНИЕ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ НАУКИ:
К ИСТОРИИ ВОПРОСА
*TRANSLATION AND ITS HISTORICAL BACKGROUND***

The article deals with different stages in translation development. It gives the definition of translation process and its main goals and functions as well as mentions different kinds of translation. Special attention is paid to the history of translation in Russia.

Перевод насчитывает многовековую историю: множество дошедших до нас сведений свидетельствует о том, что человечество уже в самом начале своего существования столкнулось с проблемой передачи содержания с одного языка на другой. Неудивительно и то, что именно в эпоху античности наблюдается стремление осмыслить накопленный практический опыт, выработать критерии подхода к различным типам перевода, т.е. обусловить возникновение собственно переводческих концепций, что свидетельствует о том, что перевод занимает важное место в нашей культуре. В центре внимания античных мыслителей оказывается проблема соотношения оригинала и переводческого произведения и перевод выступает в качестве равноценной замены подлинника. Античная эпоха оставила богатое наследие в области переводческой деятельности, выработала различные способы передачи оригинального текста и, соответственно, указала на принципиальную неоднозначность самого понятия «перевод».

В самом широком значении слова под «переводом» понимается речевая деятельность, состоящая в транслировании текста с одного языка на другой при сохранении содержания и стилистических особенностей изначального текста. При использовании перевода считается, что перевод во всех отношениях полностью идентичен оригиналу, причем подобная равноценность иноязычному тексту предполагается у любого перевода, независимо от его реальной близости к оригиналу. Благодаря переводчику между речевыми произведениями двух разных языков устанавливаются отношения коммуникативной равноценности.

Функция перевода, таким образом, - заменить оригинал, дать возможность людям, не владеющим общим языком, общаться. Однако несмотря на многовековую историю, современное переводоведение сформировалось как самостоятельная научная дисциплина только во второй половине XX столетия. Этому во многом способствовало расширение международных контактов во всех сферах человеческого общения, что в свою очередь вызвало резкое увеличение потребности в переводах и переводчиках и стало мощным стимулом роста теоретических исследований переводческой деятельности. Следует отметить особо такую разновидность перевода, как синхронный, которая появилась только в XX в., а также машинный перевод, появление которого стало возможным благодаря развитию кибернетики. Во второй половине XX в. научные публикации по проблемам теории и практики перевода настолько многочисленны и многообразны, что с трудом поддаются обозрению и часто не классифицируются. Переводческая деятельность имеет богатую многовековую историю, изучение которой проливает свет на важные стороны развития языка, литературы и культуры разных народов.

Переводческая деятельность в России имеет богатую историю, начало которой было положено еще во времена Киевской Руси. Уже в 9-м веке на Руси в достаточно зрелой форме одновременно возникли письменность, литература и перевод. В 864 году греческие монахи Кирилл и Мефодий были посланы императором Византии для проповедования христианства среди славянских народов. Они начали свою деятельность с создания алфавита (именуемого до сих пор «кириллицей»), с помощью которого перевели с греческого на староцерковно-славянский несколько религиозных текстов. Среди этих первых переводов были Новый Завет, Псалтырь и Молитвенник. После того, как в 988 году состоялось Крещение Руси, появилось множество переводов, которые должны были ознакомить новообращенных с философскими и этическими доктринами новой религии и с церковными обрядами и обычаями. Они включали тексты различных жанров, такие как Жития святых, Притчи, Хроники и т.п. Большой популярностью пользовались и апокрифы, повествовавшие о различных чудесах и фантастических происшествиях, некоторые из них уже напоминали то, что

позднее назвали бы беллетристикой. Большинство таких переводов выполнялось в Болгарии, но имели хождение на Руси.

В то время как переводы религиозных текстов были обычно буквальными, появился и ряд переводов несколько иного характера и не столь рабски копировавшие оригинал. Здесь можно назвать такие книги, как «Житие Андрея Юродивого», «Пчела», «Космография», «Физиолог» и др. Серьезным достижением для своего времени был перевод книги Иосифа Флавия «Иудейская война», в котором переводчику удалось избежать многих недостатков буквализма.

Имя переводчика в этот ранний период никогда не указывалось, и нельзя было определить, сделан ли перевод в самой стране или за ее пределами. Во время тяжелых лет Монгольского ига (1228 – 1480) переводы продолжали играть важную роль в культурной жизни страны. Были переведены другие части Библии, а многие прежние переводы были исправлены или выполнены заново. Наряду с религиозными текстами, появилось все больше нерелигиозных переводов, например: «Индийское царство», «Троянская война» и другие. Большинство переводов делалось с греческого языка, некоторые переводчики, по-видимому, использовали латинские и древнееврейские источники.

В заключение хотелось бы подчеркнуть тот факт, что в России уже начали понимать необходимость переводчику в совершенстве владеть двумя языками и обладать обширными энциклопедическими знаниями, большинство переводчиков-практиков не были достаточно образованы, и их переводы оставляли желать лучшего.

Библиографический список

1. Теория перевода /В.В. Сдобников, О.В.Петрова.-М.:АСТ: Восток-Запад, 2007.-448с.
2. Современное переводоведение. / В.Н. Комиссаров .М.:ЭТС,2002.-223с.
3. Введение в теорию межкультурной коммуникации. / Л.И. Гришаева, Л.В. Цурикова. Воронежский государственный университет,2004 -424с.

Новикова Л.В., Беспалова Е.С.

*Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых
г. Владимир, Россия*

КОГНИТИВНАЯ ЛИНГВИСТИКА В СИСТЕМЕ НАУК COGNITIVE LINGUISTICS AS A PART OF SCIENTIFIC SYSTEM

The article tells about the cognitive linguistics as science studying the language as the knowledge storage and its participation in the process of the world cognition and people communication. It gives the definition of cognictivism phenomena its functions and significance.

Важнейшее достижение современной лингвистики состоит в том, что язык уже не рассматривается «в самом себе и для себя»; он предстает перед нами в новой парадигме с позиции его участия в интеллектуальной деятельности современного общества.

Язык - это вербальная сокровищница нации, средство передачи мысли, которую он использует через некую языковую структуру. Знания, используемые при этом, не являются лишь знаниями о языке. Это также знания о мире, о социальном контексте, знания о принципах речевого общения, об адресате, фоновые знания и т. д. Ни один из названных типов знания нельзя считать приоритетным, только изучение их всех в совокупности и взаимодействии приблизит нас к пониманию сути языковой коммуникации.

Ставшие уже достоянием ученого мира монографии, коллективные труды и отдельные статьи Н.Д. Арутюновой, А.П. Бабушкина, Н.Н. Болдырева, Г.И. Берестнева, Г.А. Волохина, Е.С. Кубряковой, З.Д. Поповой, Ю.С. Степанова, И.А. Стернина, В.Н. Телия и других исследователей содержат важные теоретические положения по вопросу о том, как хранятся наши знания о мире, как они структурированы в языке в процессе коммуникации. Этим кругом проблем занимается когнитивная лингвистика, лингвистика будущего.

Априори, важнейшим объектом исследования в когнитивной лингвистике является концепт. Концепты - это ментальные сущности, которые имеют имя в языке и отражают культурно-национальное представление человека о мире. Концепты - концентрат культуры и опыта народа, по словам Ю.М. Лотмана, «как бы сгустки культурной среды в сознании человека». Но, с другой стороны, концепт - это то, посредством чего человек сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее.

Ключевыми концептами культуры называют главные единицы картины мира, константы культуры, обладающие значимостью как для отдельной языковой личности, так и для лингвокультурного сообщества в целом.

Исследованиям подвергались такие, уже известные модели концептов, разработанные Ю.С. Степановым, Е.С. Кубряковой, В.Н. Телия, В.Б. Касевичем, как пространство, время и число, правда и истина, дружба и любовь, будущее и др. Эти концепты, хотя и описаны с разной степенью полноты, что объясняется этапом становления самой когнитивной лингвистики, отвечают единой схеме, а также разработанными методиками описания.

Человеческим интеллектом, закономерностями мышления издавна занимались логика, философия, физиология, психология. Так, в философии существует целый раздел - гносеология, - занимающийся теорией познания. Поэтому ученые утверждают, что у когнитивизма огромная традиция, корни которой уходят в античность. Но в рамках когнитивистики старые вопросы звучали

по-новому. Оказалось, например, что разная природа реалий (вещей, явлений, событий) обуславливает их различное отображение в сознании: одни представлены в виде наглядных образов, другие - в виде наивных понятий, третьи - в виде символов.

Когнитивизм - это направление в науке, объектом изучения которого является человеческий разум, мышление и те ментальные процессы и состояния, которые с ними связаны. Это наука о знании и познании, о восприятии мира в процессе человеческой деятельности. О когнитивной революции заговорили сравнительно недавно. Н. Хомский, известный американский лингвист, писал: «Когнитивная революция относится к состояниям разума / мозга и тому, как они обуславливают поведение человека, особенно к когнитивным состояниям: состояниям знания, понимания, интерпретаций, верований и т. п.» [Chomsky. Цит. по: Киров, 2003: 243].

Процессы, связанные со знанием и информацией, называются когнитивными, или когнициями. Их синонимами также являются слова «интеллектуальный», «ментальный», «рассудочный». С позиций когнитивизма человек изучается как система переработки информации, а поведение человека описывается и объясняется в терминах его внутренних состояний. Эти состояния физически проявлены, наблюдаемы и интерпретируются как получение, переработка, хранение, а затем и мобилизация информации для рационального решения задач.

К числу важнейших принципов когнитивизма относится трактовка человека как субъекта действующего, активно воспринимающего и продуцирующего информацию, руководствующегося в своей мыслительной деятельности определенными схемами, программами, планами, стратегиями. А сама когнитивная наука стала рассматриваться как наука об общих принципах, управляющих ментальными процессами в человеческом мозгу.

Современные исследования указывают, что когнитивизм объединяет такие научные направления как: когнитивная психология, культурная антропология, моделирование искусственного интеллекта, философия, нейронаука, лингвистика и др. В этой связи важно отметить интердисциплинарный характер когнитивистики. Профессор Дж. Бруннер, впервые начинает читать лекции о природе когнитивных процессов в середине 1950 –х годов. Вместе с Дж. Миллером они организуют в Гарвардском университете в 1960 г. первый центр когнитивных исследований.

Термином «когнитивизм» сегодня называют:

- ◆ программу исследований человеческого «мыслительного механизма»;
- ◆ изучение переботки информации, приходящей к человеку по разным каналам;
- ◆ построение ментальных моделей мира;

- ◆ устройство систем, обеспечивающих разного рода когнитивные акты;
- ◆ понимание и формирование человеком и компьютерной программой мыслей, изложенных на естественном языке; создание модели компьютерной программы, способной понимать и продуцировать текст;
- ◆ широкий спектр психических процессов, обслуживающих мыслительные акты.

В когнитивистике главное внимание уделяется человеческой когниции, исследуются не просто наблюдаемые действия, а их ментальные репрезентации (внутренние представления, модели), символы, стратегии человека, которые и порождают действия на основе знаний; т. е. когнитивный мир человека изучается по его поведению и деятельности, протекающих при активном участии языка, который образует речемыслительную основу любой человеческой деятельности - формирует ее мотивы, установки, прогнозирует результат.

Таким образом, центральным в когнитивной лингвистике является категория знания, проблема видов знания и способов их языкового представления, так как именно язык является основным средством фиксации, хранения, переработки и передачи знания.

Библиографический список

1. Когнитивное описание языка и его культурологическая интерпретация: когнитивные информации. /В.А. Сулимов//Филологические науки. 2006.№1. С.40-47.
2. Введение в когнитивную лингвистику/В.А. Маслова. – М.: Флинта Наука, 2004 – 296с.
3. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании. /С/Г. Воркачев//Филологические науки.2001.№1. С.64-72.

Писарева Л.Н.

*Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых
г. Владимир, Россия*

О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ БАКАЛАВРОВ И МАГИСТРОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

PROFESSIONAL FOCUS ON TEACHING READING FOR BACHELORS AND MASTERS

The article describes the requirements to the text style in professional sphere. The choice of texts for professional reading demands a certain language and semantic text content. The difference between a general language and a definite sub-

language is taken into consideration. According to the speciality chosen, where a linguistic competence is to gain additional knowledge of foreign language is of great importance.

При выборе материала для обучения чтению по специальности на неязыковых факультетах необходимо учитывать целый комплекс требований, относящихся как к содержанию, так и к языку текстов.

В первую очередь следует определить, к какому функциональному стилю должны относиться избираемые для обучения тексты. Функциональный стиль позволяет уточнить и конкретизировать самый предмет преподавания в условиях естественных учебных ограничений. От избранного стиля зависит организация текста, его структурные и семантические характеристики.

В настоящее время при обучении чтению по специальности до сих пор пользуются различными видами литературы: художественной, публицистической, научно-технической. Любой из этих стилей имеет свои специфические особенности и требует от студентов особых усилий для овладения умением читать.

Наибольшие расхождения в методике существуют по вопросу о том, какая литература более всего подходит для обучения студентов на первом курсе (на втором курсе большинство методистов рекомендует обучать чтению на неадаптированных научно-технических текстах). Одни методисты полагают, что наиболее подходящим материалом для обучения иностранному языку на первом курсе являются тексты, заимствованные из художественной литературы, другие рекомендуют тексты бытового характера, приближенные к разговорному стилю; третьи высказываются в пользу стиля научной прозы; четвертые отдают предпочтение общественно-политическим текстам.

Как нам представляется, при решении этого вопроса необходимо учитывать особенности каждого из указанных стилей. Например, стиль художественной литературы представляет собой совершенно особый способ использования литературного языка, характеризующегося связью некоммуникативной и эстетических функций, эмоционально-экспрессивной окраской в такой высокой степени, какая не свойственна ни одному другому стилю. Явления общественной жизни, все её конфликты и противоречия доводятся до сознания читателя при помощи всего богатства национального языка. При этом используются все функциональные особенности отдельных стилей речи, всё необозримое количество оттенков лексических, фразеологических и грамматических синонимов, многие фонетические, лексические и грамматические архаизмы и неологизмы (Э.Г. Ризель).

Богатством языка и разнообразием художественной прозы, наличием в ней общеупотребительной лексики и грамматики обусловлено мнение

(Л.В.Щерба), что обучение чтению на текстах, заимствованных из художественной литературы, даёт возможность читать тексты других стилей, в том числе и научно-технические. И хотя, конечно, все стили черпают материал из общенародного языка, функционирование лексики и грамматики происходит в разных стилях по-разному. Известно, например, несовпадение в частоте употребления грамматических форм в художественных и научно-технических текстах или кажущиеся совпадения при разных функциях языка. Что же касается лексики, то часто значения слов в специальных текстах не являются употребительными в языке художественной прозы.

Так как наука и техника призваны сообщать с помощью объективной систематической аргументации результаты познания действительности и её законы, то вся форма выражения в этой области общественной деятельности – все лексические, грамматические и фонетические средства должны иметь следующие признаки: деловитость, логику, ясность и понятность.

Стиль текстов для обучения чтению по специальности студентов неязыковых факультетов должен отражать черты, присущие научно-технической литературе и обладать профессиональной направленностью, точностью, однозначностью, систематичностью, краткостью, экономностью языковых средств для выражения понятия, насыщенностью достаточным количеством научных терминов. Последнее очень важно, потому что выработка умений и навыков чтения специальной литературы связана с накоплением определенного запаса терминологических единиц изучаемой специальности.

При обучении чтению по специальности необходимо учитывать социальную функцию иностранного языка, т.е. социальный заказ. Здесь принимается во внимание различие между языком в общении и определенным подъязыком в соответствии с избранной специальностью, где основную роль играет языковая компетенция в плане приобретения дополнительных знаний на иностранном языке. Лексический состав профессионального языка претерпевает определенную модификацию основных значений, которые органично входят в лексическую структуру данного иностранного языка в общем. Но здесь нужно иметь в виду не только лексические, но и грамматические структурные различия, которые во многом зависят от культуры и языковых традиций изучаемого иностранного языка. Известно, что часто, добиваясь точного перевода и полноценного понимания при чтении, переводчик вынужден добавлять определенные информативные единицы, которых нет в оригинале. Здесь возникает опасность искажения информации.

Необходим четкий список возможных расхождений, как в лексической, так и в грамматической структуре немецкого и русского языков применительно к изучаемой специальности.

Поддубская О.Н.

Московский государственный гуманитарный университет имени М.А. Шолохова, г. Москва, Россия

**КОМПЬЮТЕРНЫЕ ОБУЧАЮЩИЕ ПРОГРАММЫ В СИСТЕМЕ
СОВРЕМЕННОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ
COMPUTER TRAINING PROGRAMS IN THE SYSTEM OF MODERN
LANGUAGE EDUCATION**

The aim of this article is to present some experience of computer training programs usage in teaching of foreign languages. Computer training programs are the most completed types of electronic resources and the effective means of teaching. Owing to the wide choice of educational situations and repeated sets of actions information can be studied more deeply and practical skills are automated more easily. Computer training programs have many advantages over the traditional methods of teaching. They allow to train different aspects of speech activity and to combine them in different ways. Computer programs help to realize language phenomena, develop language abilities, create communicative situations, automate language and speech actions and etc. Summing up it's possible to say that the introduction of computer training programs creates preconditions for the intensification of educational process as a whole, provides the transition from mechanical assimilation of knowledge to mastering it and also promotes the development of personal qualities of trainees.

Основная задача данной статьи - попытаться представить некоторый опыт использования компьютерных обучающих программ в преподавании иностранных языков.

Компьютерные программы в обучении английскому языку стали использоваться с 80-х гг. XX в. как средство предъявления учебной информации, индивидуализированного управления учебной деятельностью и контроля знаний, а также как средство доступа к информационно-справочным ресурсам компьютера. Компьютерная обучающая программа (КОП) по иностранному языку - это электронный учебник, с модульной структурой построения учебного материала и выполняющий задачу усовершенствования труда преподавателя. Компьютерные обучающие программы являются наиболее законченными видами электронных ресурсов и эффективным средством обучения. В силу широкого выбора учебных ситуаций и многократного повтора заданных действий изучаемый материал может прорабатываться более глубоко, а практические навыки доводиться до автоматизма. Такая многофункциональность компьютера позволяет создавать эффект погружения в обучающую языковую среду, а также мобилизовать все основные каналы восприятия информации – визуальный, слуховой и

моторный, как это происходит в реальности. Воспринятая таким образом информация, надежнее хранится в памяти, быстрее из нее извлекается, что является основой эффективного обучения.

От компьютерной обучающей программы требуется: полнота и последовательность; способность развивать все четыре основные языковые умения: чтение, письмо, восприятие на слух и речь; охватывать все шесть уровней подготовки пользователя согласно международной классификации; рассматривать материал каждого уровня достаточно глубоко и подробно; и методически грамотно использоваться в процессе обучения.

На рисунке 1 показана схема типов учебных компьютерных программ, используемых в обучении иностранному языку, предложенная Власовым Е.А.

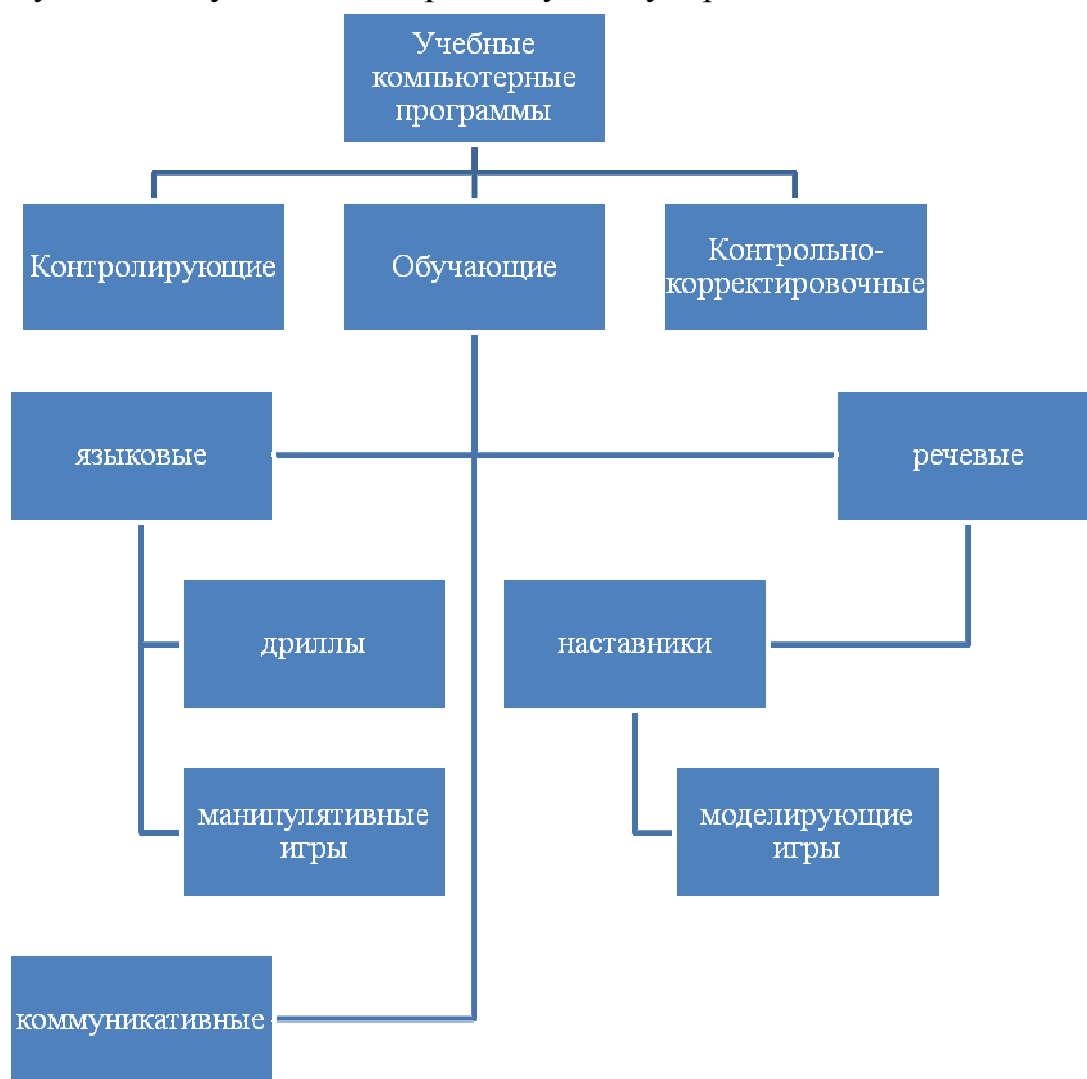


Рис.1 – Типы учебных компьютерных программ, применяемых в обучении иностранному языку

Как следует из схемы, учебные компьютерные программы подразделяются на контролирующие, обучающие и контрольно - корректировочные. Различия типов программ обусловлены комбинацией специальных блоков, выполняющих функции инструктажа, тренировки, коррекции и контроля в виде тестов.

Поскольку предметом данной статьи являются только обучающие компьютерные программы, перейдем к краткому описанию организационных форм работы в условиях компьютеризированного учебного процесса. КОП применяется:

- 1) как дополнительное средство обучения для организации самостоятельной работы обучаемых под руководством преподавателя;
- 2) для автономной работы обучаемого с компьютерной программой в индивидуальном режиме;
- 3) для дистанционного обучения, при котором КОП является средством связи между преподавателем и обучающим;
- 4) для коллективной творческой работы учащихся.

Обучающие компьютерные программы можно условно разделить на ситуативные и поурочные.

1) Ситуативные обучающие программы представляют собой озвученные дикторами картинки или слайды на различные бытовые темы, предназначенные для многократных прослушиваний ситуативных диалогов с целью запоминания разговорных моделей.

2) Основное достоинство поурочных обучающих программ в том, что материал в них дается поэтапно - от простого к сложному, а методика обучения направлена на интенсивное погружение обучаемого в языковую среду с разными целями: подача нового материала; контроль пройденного; повторение и закрепление диалогов на заданную тему и пр.

Следующая классификация обучающих программ – это их подразделение по уровням компетенции, т.е. программы, ориентированные на решение задач овладения и контроля языковой, речевой и коммуникативной компетенциями.

Существуют классификации КОП, по возрасту обучаемых, по уровню их языковой подготовки, для организации самостоятельной работы, для профессиональной языковой подготовки и пр. Рассмотреть существующие компьютерные программы обучения в рамках одной статьи не представляется возможным, поэтому далее мы предлагаем лишь их краткий обзор.

Сначала рассмотрим обучающие программы для школьников 1–4-х классов, затем перейдем к программам для средних и старших школьников и студентов.

Основываясь на психологических и физиологических особенностях детей младшего школьного возраста, необходимо отметить, что на данном этапе

наиболее результативным является игровое обучение, которое позволяет формировать новые знания, умения и навыки, вовлекая детей в захватывающий мир игры. Такое обучение возможно при использовании обучающих компьютерных программ.

В настоящее время существует множество компьютерных обучающих программ, способствующих развитию языковых навыков и речевых умений учащихся. Это такие программы, как «Алик – моя первая английская азбука», «Клиффорд учится читать по-английски», «Английский язык от А до Z», «Дракоша и занимательный английский», «Английский для детей» - Я и моя семья, Мир вокруг нас, Дома и во Дворе, «Занимательный английский для детей», «Английский в три приема», «Triple Play Plus», «Тим и Тома: путешествие в Англию», «Учим английский язык» (Young Genius), «Учите английский», «Enjoy the ABC», «Enjoy Listening and Playing» и др.

При обучении иностранному языку первостепенно важной задачей для педагога является сохранение у обучаемых мотивации к изучению языка. Это становится возможным благодаря использованию на занятиях материалов, вызывающих интерес, поднимающих актуальные для подростков темы и предполагающих увлекательную форму работы. Особую значимость имеет информация о традициях страны изучаемого языка, современных реалиях и образе жизни зарубежных сверстников. Все эти параметры должны использоваться и при отборе мультимедийных ресурсов для категории учеников средней и старшей школы.

К таким обучающим программам по английскому языку относятся – «Репетитор», «11 уроков английского языка», «English Gold», " «Triple play plus in English», «English on holidays», «Hello, America!», «Bridge to English», «Professor Higgins», «English for communication», «Говорящий оксфордский словарь», «Lingua Land», программы для подготовки в вузы «Английский. Путь к совершенству», а для тех, кто хочет овладеть английским в совершенстве – «English in Action. All Stars», «Reward», «English in Action, The Royal Family», «Английский. Путь к совершенству», «English in Mind», «Messages 1», «Round Up», «Oxford Word Magic», «Tempo», «Учите английский. Британский вариант» и другие.

К программам профессиональной подготовки специалистов по иностранному языку можно отнести следующие: «Real American: Discovering the World», «Frankly Speaking», «Building Career and Business», «English discoveries», «Bridge to English. Углублённый курс», «Longman Cutting Edge», «New English file», «Market Leader» и др. Для самостоятельного изучения английского языка мы предлагаем обучающий онлайн курс «Английская практика»

Даже предельно краткий обзор, представленный выше, дает право сказать, что компьютерные обучающие программы имеют много преимуществ перед традиционными методами обучения. Они позволяют: тренировать различные виды речевой деятельности и сочетать их в разных комбинациях, помогают осознать языковые явления, сформировать лингвистические способности, создавать коммуникативные ситуации, автоматизировать языковые и речевые действия, а также обеспечивают возможность учёта ведущей репрезентативной системы, реализацию индивидуального подхода и интенсификацию самостоятельной работы обучаемых.

В целом, подводя итог, можно утверждать, что внедрение компьютерных обучающих программ создает предпосылки для интенсификации образовательного процесса в целом. Они позволяют на практике обеспечить переход от механического усвоения знаний к овладению умением самостоятельно приобретать новые знания, а также способствуют раскрытию, сохранению и развитию личностных качеств обучаемых.

Сулова Л.В.

*Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых
г. Владимир, Россия*

**EINIGE TRAININGSBAUSTEINE FÜR DIE PRAKTISCHE
FREMSPRACHENUNTERRICHTSARBEIT AN DER UNIVERSITÄT
SOME STRUCTURAL UNITS FOR THE PRACTICAL WORK AT THE
UNIVERSITY FOREIGN LANGUAGES LESSONS**

In the article the importance of method competence of our students for successful learning is emphasized, different types of method competence are considered and some exercises for the development of students' reading skills are given.

Bildung ist mehr als fachspezifischer Kenntniserwerb – das ist vorstehend bereits angedeutet worden. Bildung zielt im weiteren Sinne auf inhaltlich-fachliches Lernen, auf methodisch-strategisches Lernen, auf sozial-kommunikatives Lernen und nicht zuletzt auf affektives Lernen (Abb. 1).

Abb. 1 – Erweiterter Lernbegriff

Inhaltlich-fachliches Lernen	Methodisch-strategisches Lernen	Sozial-kommunikatives Lernen	Affektives Lernen
<ul style="list-style-type: none"> - Wissen (Fakten, Regeln, Begriffe, Definitionen); - Verstehen (Phänomene, Argumente, Erklärungen); - Erkennen (Zusammenhänge erkennen); - Urteilen (Thesen, Themen, Maßnahmen beurteilen) u.a. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exzerpieren; - Nachschlagen; - Strukturieren; - Organasieren; - Planen; - Entscheiden; - Gestalten; - Ordnung halten; - Visualesieren u.a. 	<ul style="list-style-type: none"> - Zuhören; - Begründen; - Argumentieren; - Fragen; - Diskutieren; - Kooperieren; - Integrieren; - Gespräche leiten; - Präsentieren u.a. 	<ul style="list-style-type: none"> - Selbstvertrauen entwickeln; - Spaß an einem Thema / an einer Methode haben; - Identifikation und Engagement entwickeln; - Werthaltungen aufbauen u.a.

So gesehen, darf der Lernerfolg der Studenten keineswegs nur an ihren fachspezifischen Reproduktionsleistungen festgemacht werden, wie das im Studienalltag nur zu oft geschieht, sondern er muss auch daran gemessen werden, ob und inwieweit die Studenten bestimmte eingeführte und geübte Methoden beherrschen.

Die Methodenkompetenz unserer Studenten ist über weite Strecken unbefriedigend. Gravierende Lern-, Leistungs- und Motivationsprobleme sind die Folge. Deshalb muss die Diskussion über den Stellenwert und die Wirksamkeit materialer und formaler Bildung neu aufgenommen sein, um dem Methodenlernen im weitesten Sinne mehr Gewicht zu geben. Zusätzlich unterstrichen wird die Dringlichkeit eines verstärkten Methoden-Trainings in unseren Unversitäten durch die erklärten Bemühungen in Richtung auf mehr offenen Unterricht, konsequentere Projektarbeit und eine nachdrückliche Intensivierung eigenverantwortlichen Arbeitens und Übens. Offener Unterricht verlangt Gestaltungskraft, Handlungsorientierung setzt Handlungskompetenz voraus, eigenständiges Arbeiten erfordert intensive methodische Übungen und Klärungen. Die Lehrkräfte müssen den Studenten vermehrt Gelegenheit dazu geben.

Wie einschlägige Untersuchungen zeigen, führen mehr als 50 Prozent der Studenten ihre Lernschwierigkeiten maßgeblich darauf zurück, dass ihnen die nötigen Methoden und Techniken zur Planung and Steuerung ihres eigenen Lernens fehlten. Gelernt wird irgendwie, aber meist ohne klares Konzept. Das führt vor allem bei lernschwächeren Studenten zu ausgeprägtem Lernversagen, die nur selten von selbst auf tragfähige Methoden kommen. Ursächlich für das auftretende Lernversagen ist unter

anderem, dass viele Studenten ausgesprochen einkanalig und monoton lernen. Das gilt vor allem für die gängige Textarbeit. Die Studenten versuchen den Textinhalt aufzunehmen, indem sie ihn mehrmals durchlesen. Allerdings steigen bereits beim zweiten Durchlesen die hinlänglich bekannten Abschweifungen und Ablenkungen abrupt an.

So gesehen, darf der Lernerfolg der Studenten keineswegs nur an ihren fachspezifischen Reproduktionsleistungen festgemacht werden, sondern er muss auch daran gemessen werden, ob und inwieweit die Studenten bestimmte eingeführte und geübte Methoden beherrschen (vgl. Abb. 2).

Abb. 2 – Methodenkompetenz

Makromethoden	Mikromethoden	
Vertraut sein mit zentralen Makromethoden	Beherrschung elementarer Lern – und Arbeitstechniken	Beherrschung elementarer Gesprächs- und Kooperationstechniken
Gruppenarbeit Planspiel Fallanalyse Problemlösendes Vorgehen Projektmethode Referat	Lesetechniken Markieren Strukturieren Nachschlagen Notizen machen Protokollieren Gliedern und ordnen Visualisieren und darstellen Bericht schreiben	Freie Rede Stichwortmethode Rhetorik (Sprach- und Vortragsgestaltung) Fragetechniken Präsentationsmethoden Diskussion und Debatte Aktives zuhören Gesprächsführung Zusammenarbeiten

Für methodenzentriertes Arbeiten und Lernen spricht aber auch, dass dieses mittelbar dazu beiträgt, das inhaltlich-fachliche Lernen der Studenten zu effektivieren und ihre längerfristige Behaltensleistung zu steigern. Wie die empirische Lernforschung zeigt, behalten die Studenten durchschnittlich nur etwa 20 Prozent von dem, was sie hören, 30 Prozent von dem, was sie sehen oder lesen, aber rund 80 bis 90 Prozent von dem, was sie sich in tätiger Weise aneignen. Dieser Befund bestätigt nicht nur den herausragenden Stellenwert der praktischen Lerntätigkeit, sondern ist auch und zugleich ein Beleg für die positive Korrelation zwischen fachlichem Lernen, eigenständigem Arbeiten und Methodenbeherrschung.

Dabei ist es sehr wichtig, elementare Fähigkeiten und Fertigkeiten im Bereich der Informationsbeschaffung und –erfassung zu entwickeln. Die Studenten werden alltäglich aufgefordert zu lesen, zu markieren, mit Nachschlagewerken zu arbeiten,

wichtige Informationen zusammenzufassen, die Bibliothek zu nutzen, Befragungen durchzuführen, mit der Computerdatei zu arbeiten und vieles andere mehr. Erwartet wird dabei stets, dass sie über die entsprechenden Techniken verfügen, um die gängigen Wege der Informationsbeschaffung erfolgreich zu beschreiten. Wie Lehrerbefragungen gezeigt haben, haben viele Studenten erhebliche Schwierigkeiten beim Lesen und Verstehen von Texten, deshalb werden die betreffenden Texte mehr oder weniger bewusstlos optisch abgetastet.

Die nachfolgenden Übungsbausteine bieten diesbezüglich erprobte Arbeitshilfen und Anregungen, die den Studenten Gelegenheit geben, sich mit elementaren Techniken der Informationsbeschaffung und –aufnahme vertraut zu machen und auf diese Weise die eigene Arbeitslinie zu verbessern. Sie helfen, schlechte Gewohnheiten bewusst zu machen und Hilfreiche methodische Strategien einzuüben und zu reflektieren.

Rationelles Lesen ist eine Grundvoraussetzung für erfolgreiches Lernen. Dazu gehört ganz wesentlich die Fähigkeit und Bereitschaft, einen Text gegebenenfalls diagonal zu überfliegen, um bestimmte Schlüsselinformationen zu entnehmen oder einen Eindruck davon zu gewinnen, um was es im jeweiligen Text geht. Die Arbeitsmaterialien sollen für diese Art des selektiven Lesens (Survey-Lesen) sensibilisieren, motivieren und ansatzweise auch qualifizieren. Bei den Materialien muss es jeweils darum gehen, unter Zeitdruck so viele Informationen wie möglich zu finden.

Einige Übungen zur Förderung des selektiven Lesens:

1) Forscher-Namen entdecken. Suchen Sie durch schnelles Überlesen der einzelnen Texte den Familiennamen des jeweiligen Forschers und notieren Sie ihn. Jeder Name wird im Text genau einmal genannt. Zum Beispiel, *„Er war Geistlicher, Arzt und Mathematiker, errechnete einen genauen Kalender und führte ein neues Münzsystem ein. Vor allem aber war er Astronom. Er erkannte die Sonne als Mittelpunkt unseres Weltalls, um die Erde und die Planeten kreisten – und nicht umgekehrt. Allerdings konnte das Kopernikus zu seiner Zeit nur vermuten. Erst später wurde der Beweis geliefert. Trotzdem wird sein neues Weltbild bis heute als „kopernikenische Wende“ bezeichnet.“* (Vorgabezeit bis 2 – 3 Minuten).

2) Fragen zum Raumfahrt. Beantworten Sie die folgenden Fragen, indem Sie die obigen Texte möglichst rasch überfliegt. Wie heißt die Raumfähre, die (1) die Funkbilder von Jupiter und anderen Planeten geliefert hat? (2) die nur aus einer 58 cm großen Aluminiumkapsel bestand? (3) die als „Himmelslabor“ in die Erdumlaufbahn gebracht wurde? *„Sputnik. Am 4. Oktober 1957 schickte ihn als ersten künstlichen Satelliten – die Sowjetunion in den Weltraum. Damit begann der Wettlauf im All. Sputnik 1 war eine nur 58 Zentimeter große Aluminiumkapsel mit drei langen Antennen. Er sendete seine „Piep-Piep“-Funksignale zur Erde, während er sie auf einer elliptischen Bahn umkreiste. Sein erdfernster Abstand betrug dabei über 900*

Kilometer. (Vorgabezeit bis 3 Minuten). Voyager. Dieser „Reisende“, wie der Name übersetzt heißt, startete im August 1977, im September folgte ihm Nummer 2. Die Voyagers sind unbemannte Sonden, die Funkbilder und Daten von anderen Planeten geliefert haben. Bereits im Februar und März 1979 sandte Voyager 1 Fotos von Jupiter und seinen Monden über die Entfernung von 800 Kilometern zur Erde. Voyager 2 ist inzwischen an Jupiter vorbeigeflogen und wird sich immer mehr vom Sonnensystem entfernen. Skylab. Größer als die Station der UdSSR war die der USA, Skylab – das „Himmelslabor“. Skylab wurde am 14. Mai 1973 in eine Erdumlaufbahn in einer Höhe von 435 Kilometern gebracht. Wenig später flogen drei Astronauten auf die Station; Zunächst war dort einiges zu reparieren. Die Mannschaft blieb dieses erste Mal 28 Tage lang an Bord von Skylab. 40000 Bilder von der Erdoberfläche wurden von Skylab aus gemacht. Es gab auch neue Rekorde im Hinblick auf die Aufenthaltsdauer. 59 Tage und 84 Tage blieben Mannschaften auf der Station“.

3) Markieren Sie im Schnellverfahren in diesem Text die folgenden Begriffe. Versuchen Sie jedem Begriff die Definition zu geben.

4) Füllen Sie das zugehörige Kreuzworträtsel aus. Überfliegen Sie dazu den obigen Text und suchen Sie möglichst rasch die betreffenden Wörter.

5) Tragen Sie die folgenden Begriffe so in den obigen Text ein, dass sich sinnvolle Sätze ergeben.

6) Suchen Sie zu jedem Leseabschnitt eine kurze Überschrift, die den Inhalt treffend widerspiegelt.

7) Beantworten Sie die folgenden Fragen in Kurzfassung. Die Antworten finden Sie in den obigen Text.

8) Formulieren Sie Fragen, auf die der obige Text Antwort gibt.

9) Ordnen Sie die einzelnen Abschnitten entsprechend ihrer Aufeinanderfolge zu.

Die Absicht bei allen diesen Übungen: die Studenten üben sich darin, größere Textsegmente auf einen Blick zu erfassen; sie entwickeln entsprechende Reduktions- und Selektionsstrategien; sie erzielen greifbare Erfolgserlebnisse beim Lesen und steigern dadurch nicht zuletzt ihre Motivation und ihr Selbstvertrauen.

Literaturverzeichnis

1. Bönsch, M.: Üben und Wiederholen im Unterricht, München 2008.
2. Keller, G.: Lehrer helfen lernen. Lernförderung – Lernhilfe – Lernberatung, 2. Aufl., Donauwörth 2006.

Тюрина С.Ю., Гладышева Ю., Корякова Ю.
*Ивановский государственный энергетический университет,
Иваново, Россия*

**ВНЕАУДИТОРНАЯ РАБОТА ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПЕРЕВОДЧИКОВ В
СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ**
**EXTRACURRICULAR ACTIVITY FOR TRANSLATORS IN PROFESSIONAL
COMMUNICATION**

The article highlights the role of extracurricular activities for translators in professional communication. Different types of activities are described. Special attention is given to the theoretical issues of translation discussed in students' reports.

Более пятнадцати лет в Ивановском государственном энергетическом университете осуществляется подготовка студентов по специальности «переводчик в сфере профессиональной коммуникации». В программу обучения входят следующие курсы: практика речи, грамматика, анализ текста, введение в языкознание, основы теории английского языка, деловой английский язык, лингвострановедение (США, Великобритания), эффективное письмо, активное аудирование, теория и практика перевода, практический курс профессионального перевода.

Учебная программа рассчитана на 1500 академических часов, в том числе 750 аудиторных часов. А это предполагает большую внеаудиторную работу студентов и преподавателей. Ребята с огромным интересом принимают участие в ежегодном межвузовском конкурсе ораторов (<http://ispu.ru/node/11592>), конкурсе весёлых и находчивых (<http://ispu.ru/node/11491>); являются призерами в конкурсах переводов научно-технической, художественной и даже поэтической литературы (<http://ispu.ru/node/11356>, <http://ispu.ru/node/10752>).

Высокие достижения в российских конкурсах перевода – это, прежде всего, результат самостоятельной работы студентов при подготовке к занятиям. Студенты знакомятся с теоретическими и практическими аспектами обучения переводу не только на лекциях преподавателя, но и подготавливая сообщения на интересные для них темы.

В одном из таких сообщений студенты 5 курса исследовали вопросы перевода аналоцизмов и анахранизмов; рассматривали их примеры и предлагали различные способы перевода.

Так, работая над переводом текста из индийской жизни, переводчик пользуется средствами своего языка, не допуская в текст иноязычных реалий, и заменяет пагоду «храмом», сари — «платьем» или понятием «национальный ко-

стюмом», дхоби — «мужчиной-прачкой» и т. д. В результате такого вытравливания национальной окраски из произведения исчезнет то, что специфично для Индии: местом действия можно будет считать любую, а по существу бесцветную, безмянную страну. Такой «метод» приводит к утрате колорита, и это существенно снижает уровень перевода. Оценка такого перевода — «плохо».

Неудачным переводческим решением считают такое, когда переводчик заменяет реалии подлинника другими, обычно своими реалиями, заменяя таким образом и колорит переводимого произведения не присущим ему, чуждым колоритом. Если одеть казака в болгарскую абу или антерию, обуть в царвулы, накинуть ему на плечи ямурлук, заставить его пить вино из быклицы и есть баницу, то читатель узнает в нем скорее софийского шопа, чем казака.

Итак, речь идет об искажении образов подлинника в результате замены национальных и исторических реалий не свойственными ему реалиями, иными словами — о введении в текст перевода *аналоцизмов* и *анахронизмов*: реалий, не совместимых с местной и временной обстановкой оригинального произведения. Причём анахронизм рассматривается как хронологическая ошибка, а аналоцизм — как утверждение, несообразное с местом действия. Эти явления довольно часто встречаются в переводческой практике и могут привести к нарушению адекватности перевода реалий и даже ошибкам.

Так, надпись на гранитной статуе египетского фараона в переводе с французского и, нужно думать, с древнеегипетского, согласно утверждению переводчика, высеченная сыном Хапи, великого фиванского архитектора, гласит: «Я руководил установкой статуи огромного роста. ...Она высечена в каменоломне из монолита в сорок кубических метров». Выходит, что метрическая система мер была известна египтянам тысячи за две лет до введения ее в употребление современными европейцами.

Или, например, в романе «Война и мир» говорится, что Прокофий, выездной лакей, «сидел и вязал из покровок лапти». Русский читатель, как бы он ни был далек от этого дела, как бы мало ни знал о лаптях и покровках, знает, что лапти *плетут* (обычно из лыка).

Таким образом, при переводе реалий переводчик должен учитывать особенности перевода иноязычных явлений, дабы избежать ошибок.

Еще одна особенность, которую необходимо учитывать переводчику при работе с письменным переводом — это правила пунктуации, поскольку они отличаются от правил русского языка.

Знаки пунктуации — это определенные элементы письменности, которые помогают разделять смысловые отрезки текста, предложений, словосочетаний, слов, а также указывают на грамматические и логические отношения между ними. Знаки препинания есть в каждом языке, вместе с правилами их употребле-

ления они формируют его пунктуационную систему. Знаки препинания в русском и английском языках одни и те же, а вот правила их употребления различаются.

Среди общепринятых пунктуационных знаков в английском языке выделяют: . – full stop / period (точка); ? – note of interrogation / question mark (вопросительный знак); ! – note of exclamation / exclamation mark (восклицательный знак); , — comma (запятая); ; — semicolon (точка с запятой); : — colon (двоеточие); — hyphen (дефис); – dash (тире); ... — dots (многоточие); ‘ – apostrophe (апостроф); [], () – brackets / parenthesis (скобки квадратные, круглые); “ “ – inverted commas / quotation marks; * – asterisk; & – and (и); @ – at; / – (forward) slash; \ – backwards slash or backslash; % – per cent, percentage.

Рассматривая функции того или иного знака пунктуации в английском языке, акцент следует сделать на отличие от правил русского языка.

Вопросительный знак расположен в конце вопросительных предложений, передает удивление или недоумение. Однако не стоит помещать этот знак в английском языке после вопроса, выраженного в косвенной речи дополнительным предложением (She answered where she had spent the rest of the day).

Восклицательный знак указывает на эмоции: радость, восхищение, удивление, сочувствие, возмущение, негодование и т.д. (I can't do it! Oops! What a beautiful day!). Однако не стоит ставить восклицательный знак после обращения в начале письма, как это принято в русском языке, необходимо поставить запятую.

Запятая – один из самых трудных пунктуационных знаков, так как правила его употребления в английском порой существенно отличаются от русского языка. Запятая, как правило, ставится в следующих случаях: когда перечисляются объекты (Madison bought a pen, a pencil, a notebook and an eraser for the school); когда присутствуют обращения, приложения, вводные слова (Actually, I believe him); когда мы имеем дело с сочинительными предложениями, части которого соединяются союзом and; когда мы имеем причастные и абсолютные обороты в начале предложения; а также вводные инфинитивные конструкции. Запятая вам также понадобится при написании дат (отделять год от месяца и числа), выделении междометий, перед подписью в конце письма, перечислении званий и титулов, датах для отделения числа и месяца от года: He was born June 14, 1940.

Если слово also стоит в начале предложения для усиления, то оно отделяется запятой (в остальных случаях also запятой не отделяется): Also, we noticed that the prices were going up.

Запятой не отделяются: слова в городских адресах (115 Oxford Street); страницы, года (page 15 / in the year 1986); придаточные, когда стоят после

главного предложения (I had to finish my work earlier to help mother. Our advice is that you should not smoke); подлежащее и сказуемое, когда информация обязательная, не дополнительная (The driver who helped me that morning insisted that he knew me); предложения, соединяющиеся с помощью союзов AND, OR, BUT, хотя запятая может быть и использована (There was a muddy pond in the garden (,) and this was the home of some frogs). В таких случаях запятая используется чаще в американском английском, чем в британском.)

Точка с запятой разделяет части сложносочиненного предложения при отсутствии союзов (I spoke to Kate on Friday; she is not going to come tomorrow).

Двоеточие используется если есть два предложения, причем второе дополняет или объясняет первое (Your work is unsatisfactory: your knowledge of grammar leave much to be desired), или же представляет собой перечень того, что было обобщено в первом (You need the following: tomatoes, cabbage, pepper, some salt and sugar.). Двоеточие вводит цитаты на английском языке и в прямой речи.

Тире в английском языке, так же как запятые и скобки, помогает выделять дополнительную информацию (The flat – the one you bought a year ago – was set on fire last night).

Дефис соединяет два и более слова, образуя составное (merry-go-round, forty-five). Многоточие показывает, что предложение не завершено по смыслу, служит выражением колебания или волнения говорящего (Jack has never ...). В скобки мы помещаем дополнительную информацию, пояснения и вводные предложения. **Также многоточие используется при отрывочном цитировании вместо опускаемого отрывка цитаты** ("His appearance was untidy ... his shoes was dirty, the coat was torn.").

Кавычки обозначают начало и конец прямой речи, цитаты, выделение названий. Однако, в английском языке кавычки ставятся не внизу, а вверху. И, наконец, апостроф, который сигнализирует о пропуске одной или нескольких букв в слове. С его помощью мы создаем притяжательный падеж существительных, сокращенные формы глаголов.

В английском языке точка употребляется не только в конце предложения, но иногда и после аббревиатур (etc. – и так далее; i.e. – то есть; e.g. – например; Blvd. – бульвар, Ave. – проспект, Sq. – площадь, B.Sc. – бакалавр наук, M.A. – магистр искусств). Однако точка не используется в акронимах, словах, состоящих из начальных букв других слов или частей слов): NATO – North Atlantic Treaty Organization, UNESCO – United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization.

Точка не ставится, если аббревиатура включает в себя последнюю букву слова: Rd (Road), Ltd (Limited), St (Street); в газетных заголовках, в названиях

книг и других произведений: *Mid Summer Night's Dream, New School to Be Built, Summit Talks*.

Также, точка употребляется в десятичных дробях, где целое число отделяется от дроби точкой в отличие от русского языка и читается *point: 0.25 – nought point two five* или *point two five*; при обозначении времени, разделяя часы и минуты: *6.45 a.m.* – англ. *6:45 a.m.* – амер.

Несомненно, это не все правила пунктуации, и не все особенности перевода реалий рассмотрены; но факт, что студенты выбирают темы, интересные для них для анализа, говорит об их осознанном подходе к подготовке к работе переводчика. В заключение отметим, что внеурочная деятельность студентов, в форме конкурсов, докладов, способствует мотивации их иноязычного обучения.

**СЕКЦИЯ 4. ДЕЛОВАЯ ФРАЗЕОЛОГИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ /
BUSINESS PHRASEOLOGY IN TRAINING SPECIALISTS****Барбашов В.П.***Финансовый университет при Правительстве РФ,
Барнаульский филиал, Барнаул, Россия***ИНТЕНЦИОНАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФРАЗЕОЛОГИИ В
ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД
К ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРАНТОВ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ
INTENTIONAL ANALYSIS OF PHRASEOLOGY IN JOURNALISTIC TEXTS
AS INNOVATIVE APPROACH BY THE TRAINING OF UNDERGRADUATES
UNDER THE CIRCUMSTANCES OF THE GLOBALIZATION OF
EDUCATION**

The following research article tells about some main points concerning intentional analysis of phraseology in journalistic texts as innovative approach by the training of undergraduates. Considering this problem we refer the journalistic text as a fragment of discourse. The different aspects of the forming of intentional meaning are discussed based on the examples from the magazines «Spiegel» and «Deutschland».

Существенные изменения в социальной, экономической, политической и культурной сферах современной России на рубеже XX-XXI веков явились важными предпосылками для развития международных экономических и культурных связей с зарубежными странами. В связи с этим проблема интеграции компонентов культуры в процесс обучения иностранному языку в неязыковых вузах становится более актуальной, а профессионально-ориентированное обучение иностранному языку признается одним из приоритетных направлений при подготовке специалистов к будущей профессиональной деятельности. Профессионально-ориентированное обучение предполагает сочетание овладения профессионально-ориентированным иностранным языком с развитием личностных качеств обучающихся, знанием культуры страны изучаемого языка и приобретением специальных навыков, основанных на профессиональных и лингвистических знаниях. В теории и практике профессионально-ориентированного преподавания иностранного языка большое внимание уделяется вопросам, связанным с использованием его как инструмента общения в диалоге культур и цивилизаций современного мира. П.И. Образцов и О.Ю. Иванова справедливо подчеркивают, что значительную роль здесь играет правильная реализация линг-

вострановедческого подхода. Такой подход обеспечивает усвоение языка в тесной связи с иноязычной культурой, которая включает в себя разнообразные познавательные сведения об истории, литературе, архитектуре, быте, нравах, образе жизни и традициях народа страны изучаемого языка [6, с. 18-19].

В рамках изучения дисциплин «Профессиональный иностранный язык» магистранты экономических вузов приобретают и закрепляют навыки перевода и реферирования современных аутентичных текстов. Здесь представляется возможным использование в качестве практического материала таких популярных печатных изданий, как журналы «Deutschland», «Spiegel», «Stern», «Focus», «Geo». В публицистических текстах встречается как общеупотребительная, так и специальная лексика. Анализ данного языкового материала способствует формированию страноведческого кругозора у магистрантов, и, в определенной мере восполняя отсутствие естественной иноязычной среды, повышает их познавательную активность. Более того, магистранты, планирующие в дальнейшем заниматься научной деятельностью, получают базовые знания аналитического чтения и перевода неадаптированного иноязычного материала, которые потребуются им при сдаче экзамена кандидатского минимума по иностранному языку. Понимание различных публицистических текстов во многом зависит от умения определить их интенциональную характеристику: от замысла автора до конкретных языковых средств выражения интенциональных состояний. Начальным этапом порождения речи является мотив, который выводится из определенной потребности, вследствие чего формируется цель (оказать определенное воздействие на адресата), которая может быть достигнута с помощью определенных средств, используемых автором в публицистическом тексте.

Интенциональный подход, разработанный нами для анализа публицистического текста как фрагмента медиа-дискурса, основывается на понятии интенциональности. Интенциональность выражает предметную направленность переживаний сознания, его соотнесенность с предметами опыта, которая понимается как смыслообразующая величина. Интенциональность как основополагающая структура сознания, включающая в себя комплекс ментальных состояний, направленных на объекты и положения дел в мире, является необходимой предпосылкой того, что посредством вербализованного интенционального акта субъект высказывания придает предметам и положениям дел объективной действительности определенное значение. В рамках данного подхода мы опираемся на концепцию Э. Егера, который рассматривает дискурс как поток знаний или социальных запасов знаний сквозь время, определяющий индивидуальные и коллективные действия и образы, посредством чего он (т.е. дискурс) осуществляет воздействие. При этом знания трактуются как все виды содержания сознания/значений, с помощью которых люди истолковывают и формируют

окружающую их действительность. Эти знания люди извлекают из соответствующих дискурсивных взаимосвязей, в которых они рождены и в рамках которых они находятся в течение их жизни [11, S.82]. Данное определение дискурса З. Егером, с одной стороны, сближает его с теорией археологии знания М. Фуко, а другой стороны, вводит понятие дискурса в соотношение с категорией «текст».

В качестве единицы дискурсивного анализа выступает сверхфразовое единство, как совокупность высказываний, состоящих из цепочки взаимосвязанных предложений, объединенных вокруг одной темы, что является проявлением смысловой целостности и семантической изотопии текста [5, с. 16-19]. Сверхфразовое единство является вербализуемым в публицистическом тексте интенциональным актом, который устанавливает связь между интенциональным содержанием и интенциональным объектом, т.е. предметами и положениями дел в мире, отраженными пропозициональным содержанием. Согласно концепции швейцарского исследователя М. Эсфельда, личность только тогда находится в интенциональных состояниях, когда она принимает участие в социальных практиках. При этом интенциональными являются те состояния личности, которые имеют понятийное, т. е. пропозициональное содержание [9, S.147]. Таким образом, предметы и положения дел в мире, будучи отраженными пропозициональным содержанием как необходимым условием наличия интенциональных состояний личности, выступают в роли интенционального объекта. Пропозициональное содержание детерминировано дискурсивным событием, отражающим фрагмент социальной практики определенной языковой общности. Дискурсивное событие представляет собой значимое для данной языковой общности событие на определенном этапе ее исторического развития. В тексте оно маркируется определенными лексическими единицами, значения которых имеют отчетливую внешнеязыковую соотнесенность. Интенциональные состояния авторов статей играют немаловажную роль. Л.Р. Дускаева справедливо отмечает, что интенциональность речевой деятельности журналиста представляется важной категорией, которая формирует смысловую структуру текста, определяющую своеобразие поверхностно-речевой ткани. Интенциональность в масс-медиа включает две стороны – интенциональность, детерминируемую традицией употребления в той или иной профессиональной сфере общения, и интенциональность, определяемую самим творцом [3, с. 10].

Интенциональное значение представляет собой онтологически важное связующее звено в соотношении категорий индивидуального и социального. Оно не принадлежит исключительно субъекту высказывания, формируется не только автором текста, но и всей социальной практикой. Денотатом интенционального значения является интенциональный предмет, который потенциально

может быть представлен в сознании множеством интенциональных содержаний (значений), но актуально, только одним, т.е. при вербализации интенционального состояния в публицистическом тексте на данном этапе исторического развития языковой общности.

Интенциональные состояния, характеризующие деятельность человека, отражают в языке его взаимодействие с объективной действительностью, и осмысливается носителями этого языка, прежде всего, в интенциональных терминах. Независимо от того, единицы какого уровня рассматриваются в качестве интенциональных терминов, следует особо подчеркнуть, что в силу онтологической сущности денотатов таких слов исключена возможность объективного наблюдения обозначаемых ими соответствующих интенциональных состояний как феноменов сознания, и их анализа естественнонаучными методами. Таким образом, возникает необходимость оперировать косвенными данными, в качестве которых выступают естественно-языковые средства, обозначающие соответствующие явления внутреннего мира, и в значениях которых зафиксированы результаты опыта интроспекции предшествующих поколений. В этих значениях зафиксированы наиболее существенные интенциональные состояния для деятельности индивида в данной социальной практике.

Интенциональные глаголы могут выполнять такую функцию, когда в качестве субъекта и носителя интенционального состояния выступает нация: *Deutschland sollte am Ende des Jahrhunderts eigentlich noch weiter zurückblicken, um einzusehen, welches Europa 1945 glücklicherweise untergegangen ist und auf welcher geistig-moralischen Grundlage ein anderes entstehen konnte. Zunächst dank einer segensreichen Tragödie. Es sollte nicht vergessen werden: Am Anfang war die Angst. Die Angst vor Stalin, durch die kommunistische Machtergreifung in Prag geschürt, hatte im Februar 1948 den Brüsseler Pakt zwischen Großbritannien, Frankreich und Beneluxstaaten entstehen lassen, der die Grundlage heutigen Westeuropäischen Union (WEU) bildet* [10, S.11].

В обоих примерах социально-исторический контекст, эксплицируемый такими важными дискурсивными событиями, способствует тому, что благодаря данным языковым средствам в публицистическом тексте как фрагменте дискурса выражено интенциональное состояние нации. Это лишний раз подтверждает наш тезис о том, что интенциональное значение формируется не только автором статьи как представителем данной языковой общности, но и всей социальной практикой нации, отраженной в публицистических текстах.

Необходимо отметить, что интенциональное состояние воспоминания, памяти может быть передано и с помощью различных фразеологических оборотов как *sich (D) etw. ins Gedächtnis (zurück) rufen; ins Bewusstsein rufen* [2,

S.223]. В следующем обращении Вольфганга Тирзе, президента бундестага в 1999 году, наряду с личным местоимением *wir*, а также различными модальными значениями данные фразеологические обороты, аппелирующие к коллективному сознанию (*Bewusstsein*) и памяти (*Gedächtnis*), эксплицируют интегративную функцию: *Zum Ende dieses Jahrhunderts feierte Deutschland so viel wie selten: 50 Jahre Bundesrepublik Deutschland, 50 Jahre Deutscher Bundestag und erst kürzlich den 10. Jahrestag des Mauerfalls. Doch in all diesen Reden kam auch zum Ausdruck, dass wir unsere Zukunft nur gestalten können, wenn wir unsere Vergangenheit anerkennen und sie uns immer wieder **ins Bewusstsein rufen**. Wir müssen diese historische Erfahrung nutzen, um uns immer wieder **ins Gedächtnis zu rufen**, dass wir Frieden, Freiheit und Demokratie, kurzum das gesellschaftliche System, in dem wir leben, niemals als etwas Selbstverständliches ansehen dürfen* [14, S.3] Интегративная функция достигается не только употреблением местоимения *wir*, но и тем, что В. Тирзе подчеркивает тот факт, что построить будущее немецкий народ сможет лишь в том случае, если признает свое прошлое (*unsere Vergangenheit anerkennen*), и, что самое важное, постоянно будет помнить о нем (*ins Bewusstsein rufen*). Известный политический деятель призывает к необходимости использования исторического опыта (*Wir müssen diese historische Erfahrung nutzen*), чтобы постоянно помнить (*immer wieder ins Gedächtnis zu rufen*) о том, что мир, свобода и демократия, а также общественная система не могут рассматриваться как само собой разумеющееся. Лишь в этом случае немецкий народ может с надеждой (*hoffnungsvoll*) смотреть в будущее. С помощью использования данных фразеологических оборотов, выступающих в представленном фрагменте дискурса в качестве риторических средств, данный публицистический текст, содержащий выступление известного государственного деятеля, выражает интенциональное состояние не отдельного человека, а всей нации. Таким образом, данный фрагмент дискурса получает интенциональное значение «историческая память немецкой нации». Такое же значение актуализировано в примерах, детерминируемых таким важным дискурсивным событием, как гиперинфляция в Германии в 1923 году: *Die Bürger misstrauten dem neuen Geld. Viele fürchteten, die D-Mark könnte zur Weichwährung werden; zu frisch war noch **die Erinnerung an die Hyperinflation von 1923*** [13, S. 99]. *Geblieben ist ein nationales Trauma, das bis heute nachwirkt. Die Inflationsangst ist in Deutschland weit verbreitet, die Geldpolitik hierzulande fühlt sich mehr als anderswo der Stabilität verpflichtet, die **Erfahrung von 1923** sitzt tief im **kollektiven Gedächtnis der Deutschen*** [12, S. 107].

Использование интенционального анализа фразеологии в публицистических текстах, на наш взгляд, в рамках профессионально-ориентированного обучения является важным компонентом при формировании межкультурной ком-

петентности будущих специалистов. Компетентность означает свойства, качества личности, определяющие ее способность к выполнению деятельности на основе приобретенных знаний и сформированных навыков и умений [1, с. 107], в отличие от компетенции, которую принято рассматривать в виде знаний, умений, навыков, приобретенных в ходе обучения и образующих содержательную сторону такого обучения.

Исследуя феномен межкультурной компетентности, специалисты в области лингводидактики исходят из того, что компетентная межкультурная коммуникация имеет контекстуальный характер, для ее осуществления необходимы не только определенные знания и умения, но и соответствующая мотивация [4, с. 25-29]. Работа с лингвострановедческим материалом способствует росту мотивации к изучению иностранных языков, и особое внимание здесь следует уделять безэквивалентной и фоновой лексике, обозначающей реалии, т.к. их значение раскрывается путем толкования [7, с. 51]. При обучении иностранным языкам в контексте диалога культур возникают неограниченные воспитательные возможности, если язык используется как средство приобщения студентов к духовной культуре других народов и познания действительности, самопознания и самовыражения личности в процессе общения [8, с. 51]. Таким образом, данная проблема имеет актуальное значение с точки зрения аксиологического аспекта содержания непрерывного иноязычного образования в фокусе подготовки магистрантов в неязыковом вузе по дисциплине «Профессиональный иностранный язык».

Библиографический список

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: ИКАР, 2009.
2. Бинович Л. Э. Немецко-русский фразеологический словарь. – М.: Аквариум, 1995.
3. Дускаева Л.Р. Интенциональность медиаречи: онтология и структура // Медиатекст как полиинтенциональная система: сб. статей / отв. ред. Л.Р. Дускаева, Н.С. Цветова. – СПб.: С.-Петербург. гос. ун-т., 2012. – С.10-16.
4. Маркина Л.В. Межкультурная компетентность и ее компоненты // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы V Междунар. науч. конф., посвящ. 90-летию образования Белорус. гос.ун-та, Минск, 28 окт. 2011 г. / редкол. : В. Г. Шадурский [и др.]. — Минск : Изд. центр БГУ, 2011. – С.25-26.
5. Москальская О.И. Грамматика текста. Уч. пособие. – М.: Высшая школа, 1981.
6. Образцов П.И., Иванова О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: Учебное пособие / Под ред. П.И. Образцова.- Орел: ОГУ, 2005.

7. Репина Э.В. Лингвострановедческий компонент как средство повышения мотивации обучающихся // Современные технологии обучения иностранным языкам: Международная научно-практическая конференция (г. Ульяновск, 26 января 2011 года): сборник научных трудов / отв. ред. Н.С. Шарафутдинова. □ Ульяновск: УлГТУ, 2011. – С. 49-52.
8. Ситникова О.А. Социокультурный компонент во взаимосвязи с поликультурным воспитанием студентов в процессе обучения иностранным языкам // Современные технологии обучения иностранным языкам: Международная научно-практическая конференция (г. Ульяновск, 26 января 2011 года): сборник научных трудов / отв. ред. Н.С. Шарафутдинова. □ Ульяновск: УлГТУ, 2011. – С. 71-74.
9. Esfeld M. Von einer pragmatischen Theorie der Bedeutung zur Philosophie des Geistes // Pragmatisch denken. (Hrsg. Fuhrmann A., Olsson E.J.) Frankfurt am Main: Ontos-Verlag, 2004. – S. 147-168.
10. Grosser A. Deutschlands Weg nach Europa // Deutschland. – 1998. – №6 – S.10–13.
11. Jäger S. Diskurs und Wissen. Theoretische und methodische Aspekte einer Kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse // Keller R. (Hg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Theorien und Methoden. Bd.1. Opladen, 2001. – S. 81-112.
12. Jung A. Nationales Trauma // Spiegel Geschichte. – 2009. – №4. – S. 106-113.
13. Jung A. Süchtig nach Wachstum // Spiegel Geschichte. – 2009. – №2. – S. 97-105.
14. Thierse W. Wir können hoffnungsvoll nach vorne blicken // Deutschland. – 1999. – №6. – S. 3.

Блытова Е. В.

*Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых,
г. Владимир, Россия*

**СТРУКТУРНОЕ СВОЕОБРАЗИЕ НЕМЕЦКИХ ЭМОТИВНЫХ
ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ**
***STRUCTURAL PECULIARITY OF GERMAN EMOTIVE PHRASEOLOGICAL
UNITS***

This article is devoted to the Structural peculiarity of german emotive phraseological units. Some aspects of structural models are here described. These phraseological units are considered by the grammatical structure, by the method of formation, by the significance.

Основные вопросы немецкой фразеологии, такие как определение понятия фразеологической единицы, отграничение ее от нефразеологических обра-

зований, определение объема фразеологии и др. должны решаться на основе разработки проблематики общей фразеологии, предпосылки которой были созданы в результате интенсивных фразеологических исследований двух последних десятилетий в нашей стране.

К положительным результатам фразеологических исследований современного периода относится выявление всех разновидностей устойчивых словесных комплексов, обладающих семантической отдельностью, что в значительной мере стало возможным с появлением работ Н. Н. Амосовой.

“Общим для большинства исследований данного периода, проводившихся при помощи различных методов и методик, были поиски объективных показателей и критериев для установления фразеологичности устойчивых словесных комплексов, обладающих отдельностью значения” [1, с. 26]. В развернутом виде комплекс критериев, применяемых для идентификации фразеологических единиц и отграничения их от всех прочих устойчивых образований, выглядит следующим образом:

1. Грамматическая (синтаксическая) структура:

- а) словосочетания,
- б) предикативные сочетания и предложения.

2. Способ образования:

- а) единичное сцепление компонентов,
- б) серийное образование,
- в) образование по модели.

3. Значение как результат взаимодействия структуры и наличия или отсутствия семантических сдвигов в компонентном составе устойчивых сочетаний:

- а) значение, возникающее в результате семантического преобразования компонентов,
- б) значение, возникающее на основе собственных лексических значений компонентов,
- в) значение, возникающее в результате типовой структуры.

“Применение этого комплекса критериев к устойчивым сочетаниям современного немецкого языка дало возможность установить три типа единиц” [1, с. 19].

I тип устойчивых эмотивных словесных комплексов характеризуется единичным сцеплением компонентов и переносным значением. Это, как правило, результат метафорического сдвига переменных словосочетаний. Семантика этих единиц в момент становления является образно-мотивированной. Например: *etw. fällt ins Wasser* - что-л. расстраивается, идет насмарку (выражает эмоцию досады, *keinen Finger rühren* - палец о палец не ударить (обозначающее

эмоцию возмущения со стороны 2-го лица, либо эмоцию безразличия, эгоизма, что заложено в семантике самого словосочетания) *bei j-m in der Kreide stehen* “задолжать кому-л.”.

Далее, это может быть результат единичного сцепления одного семантически преобразованного компонента. Например: *blinder Passagier* (безбилетный пассажир), где *blind* лишь в сочетании с этой единственной лексемой образует значение “безбилетный”. Данная фразеологическая единица выражает возмущение, негодование со стороны лица, требующего оплаты билета.

II тип устойчивых словесных комплексов характеризуется серийной сочетаемостью семантически преобразованного компонента с узואально ограниченным кругом лексем. Так, например, с переносным значением прилагательного *heiss* “горячий”, “жаркий” образуется серия эмотивных фразеологизмов *heisser Zorn, heisse Wut, heisse Liebe* и т.д.

III тип устойчивых словесных комплексов характеризуется моделированным сцеплением компонентов и моделированной семантикой. Это — типовые структуры (модели) языка, реализуемые на уровне речи, с чем связано ситуативное лексическое наполнение данных структур. Например, модель *S+hin+S+her* с общим значением уступительности. Ее ситуативные реализации представляют собой открытый ряд: *Liebe hin, Liebe her...* “любовь любовью, но...”, *Freund hin, Freund her...* “друг другом, но...”, *Krise hin, Krise her...* “кризис кризисом, но...».

Типы устойчивых словесных комплексов, выделенные на основе описанных критериев, получили следующие терминологические обозначения.

1. Фразеологические единицы.
2. Фразеологизированные единицы.
3. Лексические единства.

Первый и частично второй тип устойчивых словесных комплексов традиционно называются фразеологическими.

По грамматической структуре фразеологические единицы могут быть

1. Словосочетаниями – *ein loser Vogel, eine faule Trine, so ein freches Stück!, eine lange Stange, eine böse Sieben, eine durstige Seele, kein Schwanz, die Rotte Karrach.*

2. предикативными сочетаниями *Anstoss an etw. nehmen, aus dem Anzug hauen, etw. verdirbt j-m den Appetit, j-m in die Arbeit pfuschen, rot anlaufen, j-m Schamröte ins Gesicht treiben, j-m Schande machen, j-n bei seiner Ehre packen, voll sein, Beleidigungen einstecken.*

3. предложениями *:heute gibt es noch was ab, mein Bedarf ist gedeckt, wenn Blick töten könnte! er hat eine feuchte Aussprache, er hat eine feuchte Aussprache, Ellenbogen raus! der kann mich am Arsch lecken! j-d wie vom wilden Affen gebissen, ich kann das nicht mehr mitanhören!*

По характеру значения, возникающего в результате взаимодействия структуры, сочетаемости и семантического преобразования компонентного состава, различаются:

1. фразеологические единства,
2. фразеологические сочетания,
3. фразеологические выражения.

1. Фразеологические единства

Фразеологические единства возникают на основе семантического переосмысления или сдвига переменных словосочетаний.

Во фразеологическом единстве поглощается и теряется индивидуальный смысл слов-компонентов. Этому разряду фразеологии присуще семантическое единство, или семантическая целостность. Например: *j-m den Kopf waschen* намылить кому-либо шею (голову); *j-n aufs Eis führen* “устроить подвох кому-л., *das Blut kochte j-m in den Adern* - кровь закипела у кого – то в жилах, *j-m das Hirn ausblasen* – выбить всю дурь из кого-то, *aus dem Herzen reißen* – вырвать из сердца кого-то.

2. Фразеологические сочетания

“Фразеологические сочетания возникают в результате единичного сцепления одного семантически преобразованного компонента” [2, с.68]. Для семантики подобных фразеологических единиц характерна аналитичность и сохранение семантической отдельности компонентов. Например: *blinder Passagier* “безбилетный пассажир”, *ein blutiger Anfänger* “совершеннейший новичок, *reine Spott und Hohn*.

Как правило, переносное значение слова образует серийную сочетаемость со словами той или иной семантической группы. Ср. сочетаемость прилагательного *blind* (= *maßlos*): *Hass, Zorn, Wut, Gier, Leidenschaft*. Или сочетаемость того же прилагательного *blind* с другим переносным значением (= *angelaufen, trübe, undurchsichtig*): *Fensterscheiben, Spiegel, Politur*.

3. Фразеологические выражения

Фразеологическими выражениями называются “единицы, которые по своей грамматической структуре являются предикативными сочетаниями слов и предложениями” [3, с.31]. По коммуникативной значимости здесь различаются следующие разновидности:

1.Общеупотребительные пословицы: *Viele Köche verderben den Brei Da liegt der Hund begraben*

2. Устойчивые и воспроизводимые междометия и модальные выражения: *das habe , ich gern!, jetzt ist der Ofen aus! so ein lahmer Betrieb! das ist eine schöne Bescherung! ach, du ahnst es nicht!, au Backe! na, wie haben wir es? alle Achtung!, alles ist Butter!; alle gute Geister! das ist ja allerhand! und damit basta! aber, aber! brich dir nur keinen ab! du bist mal einer!*

Некоторые из таких устойчивых междометий и модальных выражений имеют эллиптическую форму, например: *Ja, Kuchen!*

Таким образом, структура немецких эмотивных фразеологизмов сложна и разнообразна. При анализе фразеологических единиц необходимо учитывать характер значения, возникающий в результате взаимодействия структуры, сочетаемости и семантического преобразования компонентного состава; грамматическую структуру фразеологизма; значение как результат взаимодействия структуры и наличия или отсутствия семантических сдвигов в компонентном составе фразеологизмов.

Библиографический список

1. Бинович Л.Э. Немецко-русский фразеологический словарь Изд.: Москва, Аквариум. 1995.
2. Девкин В. Д. Немецко – русский словарь разговорной лексики. Изд.: Москва «Русский язык». 1994.
3. Степанова М.Д., Чернышева И.И. Лексикология современного немецкого языка. М.: Высш. шк., 1992. - 310 с.
4. Телия В.Н. Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты.- М.: Рус.яз., 1996. 164 с.
5. Шаховский В.И. Типы значения эмотивной лексики.// Вопросы языкознания. 1994.-№ 1.-С. 37-49.

Богоявленская Е.В.

*Российский государственный гуманитарный университет,
Москва, Россия*

ОСОБЕННОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ СИНОНИМИИ *PECULIARITIES OF PHRASEOLOGICAL SYNONYMY*

The paper deals with some peculiarities of English phraseological synonymy. Phraseological synonyms, being constituents of synonymic sets, have some common features that enable them to coexist within one and the same synonymic set. On the other hand each phraseological synonym possesses certain distinctive features which differentiate it from the other constituents of the set. A set of phraseological synonyms integrates variable and invariable idioms, idioms having a similar structure and units having different structures. Phraseological synonyms bear different images and have different stylistic reference, degree of intensity, emotive evaluation, expressiveness and pragmatic component of meaning.

All said above leads us to the conclusion that asymmetry is a characteristic feature of English phraseological synonymy.

Как в лексике, так и во фразеологии наблюдается явление синонимии. Некоторые характеристики лексических и фразеологических синонимов имеют сходные черты. Отношения между синонимами, как лексическими, так и фразеологическими, - это отношения общего и различного. Как лексические синонимы, так и фразеологические синонимы имеют разную стилистическую принадлежность. Изучение как лексических, так и фразеологических синонимов возможно в парадигматических группировках более высокой степени обобщения, чем синонимический ряд (например, в семантических полях). Однако синонимические отношения между фразеологическими единицами характеризуются большим своеобразием по сравнению с лексической синонимией. Различия между лексическими и фразеологическими синонимами обусловлены природой лексических и фразеологических единиц, их структурно-семантическими свойствами, целью оформленности слов и раздельно оформленностью фразеологизмов.

В данной статье под фразеологическими синонимами понимаются «корреспондентные фразеологизмы, относящиеся к одному грамматическому классу, частично совпадающие или полностью не совпадающие по своему лексическому составу, имеющие общие и дифференциальные семантические компоненты и различающиеся или совпадающие в стилистическом отношении» [4]. При исследовании синонимических связей фразеологических единиц (далее ФЕ) фразеологические синонимы рассматриваются нами как конституирующие элементы парадигматических группировок - синонимических рядов. Под фразеологическим синонимическим рядом понимается «цепочка» фразеологизмов, связанных семантически, но отличающихся каким-либо компонентом значения.

Являясь раздельно оформленными образованиями, фразеологизмы, во-первых, характеризуются разнообразием структурного построения. Так, внутри фразеологического синонимического ряда наблюдается наличие одноструктурных и разноструктурных синонимов. Например, в фразеологическом синонимическом ряду со значением 'to beat smb' ('избить кого-либо') сосуществуют одноструктурные синонимы: to beat smb/to a jelly (to a mummy)', to beat smb to a frazzle (to a pulp) (амер.); to beat (the) (living) hell out of smb (амер. жарг.); to beat (the) (living) tar out of smb (амер. жарг.); to beat (the) (living) shit out of smb (груб, жарг.), а также и разноструктурные синонимы: to beat smb black and blue; to beat (thrash, whip) smb within an inch of his life. Наличие подобных структурных синонимов является отличительной особенностью фразеологической синонимии.

Структурно-синонимические отношения во фразеологии тесно связаны с вариантностью - второй отличительной особенностью фразеологической си-

нонимии. Для фразеологических вариантов характерны общность образа и единая стилистическая окрашенность. Для фразеологических синонимов характерны различная образность (за исключением структурных синонимов) и разная стилистическая принадлежность. Например, ФЕ *to get smb's monkey up* (разг.); *to get smb's dander up* (разг., уст.); *to get smb's back up* - члены синонимического ряда со значением 'to annoy smb' ('вывести кого-либо из себя') рассматриваются нами как синонимы, ввиду их различной стилистической окрашенности (несмотря на единство образа).

Фразеологическое варьирование заключается в замене отдельных компонентов ФЕ. Варьирование может быть грамматическим (варианты, различающиеся словоформами, порядком слов) и лексическим. Именно лексическое варьирование ставит проблему разграничения варьирования и синонимии.

Лексические замены компонентов ФЕ с местоимениями *smb/smb's* подчиняются определенным семантическим закономерностям. Чаще всего слова-заменители являются лексическими синонимами заменяемых компонентов. Синонимическим заменам могут подвергаться как глагольные компоненты ФЕ (*to poke (stick) one's nose in other people's affairs* 'совать нос в чужие дела'; *to hit (kick) smb when he is down*; *to strike (hit) smb below the belt* 'поступать непорядочно'), так и компоненты-существительные (*to give smb his marching orders (walking papers, walking ticket)* 'уволить кого-либо'; *to put a spoke (spanner) in stub's wheel* 'сорвать чьи-либо планы, намерения'). Реже синонимическим заменам подвергаются прилагательные: *to put (get, land) smb in a fine (pretty, sweet) pickle* 'поставить кого-либо в затруднительное положение'. В некоторых случаях синонимичному варьированию подвергаются и глагольные, и именные компоненты одновременно: *to throw (put) smb into a passion (rage)* 'вывести кого-либо из себя', *to throw (fling, sling) mud (dirt) at smb* 'поносить кого-либо'. Иногда синонимическое варьирование глагольных компонентов ФЕ сочетается с заменами именных компонентов ассоциативно близкими словами того же семантического поля: *to give (throw) smb to the lions (wolves)* 'поставить кого-либо в затруднительное положение'; *to throw (fling, cast) smth in smb's face (teeth)* 'попрекать кого-либо чем-либо'; *to grease (oil, tickle) smb's fist (palm, hand)* 'подкупить кого-либо'. Встречаются случаи, когда глагольный компонент заменяется антонимом: *to hate (love) smb as the devil hates (loves) holy water* (ирон.) 'смертельно ненавидеть кого-либо'; *to look down (turn up) one's nose at smb* 'смотреть на кого-либо свысока'. Иногда между взаимозаменяемыми компонентами не наблюдается семантической связи: *to make (play) havoc with smb* 'погу-

бить кого- либо'; to knock (let, shoot) daylight into smb (жарг.); to blow (send) smb to kingdom come (эвф.) 'убить кого-либо'.

Наличие одноструктурных и разноструктурных синонимов, фразеологической синонимии и фразеологической вариантности обуславливает структурную сложность ФЕ, их раздельнооформленность. Структурная сложность ФЕ сочетается с их семантической сложностью.

Синонимические фразеологизмы могут различаться не только семами предметно-логического аспекта значения, но и коннотативными характеристиками. В большинстве случаев коннотации включены в семантику фразеологизмов.

Являясь компонентом содержательной структуры ФЕ, коннотация имеет материальное воплощение.

Мы рассматриваем следующие компоненты, коннотации: интенсивность, эмотивно-оценочная модальность, стилистическая маркированность, экспрессивность и образность. Так, ФЕ to (hit) strike smb below the belt; to hit (kick) a man when he is down - члены синонимического ряда со значением 'поступать низко по отношению к кому- либо, не стесняясь в выборе средств' и ФЕ to do the dirty on smb (do dirt to smb); to stab smb in the back; to sell smb down the river - со значением 'поступать нелояльно по отношению к кому-либо, предавать кого-либо' различаются прежде всего своей образностью.

В синонимическом ряду со значением to kill smb - 'убить кого-либо' ФЕ-синонимы to blow/send smb to kingdom come (эвф.); to send smb to his long home (эвф.) имеют одинаковое структурное построение, представляют собой фразеологические эвфемизмы, но отличаются друг от друга разными образными подосновами: понятию «смерть» даются различные эвфемистические наименования, в основе которых лежат разные образы: kingdom come - the next world [1]; one's long home - the grave [1].

Ср. также: glory - imagined unearthly beauty, bliss and splendour of heaven [2]; smb's account - the final judgement passed upon smb [1].

Различие образных подоснов фразеологических синонимов не исключает возможности их систематизации по структурно-семантическим или семантическим моделям. Так, фразеологические синонимы to send smb to glory (эвф.); to send smb to his account (эвф.); to send (blow) smb to kingdom come (эвф.); to send smb to his long home (эвф.) характеризуются общей структурно-семантической моделью.

В стилистической информации ФЕ может присутствовать информация о ее социально-жанровой специфике, т.е. информация о коммуникативной сфере общения (функциональный стиль) и о конкретной ситуации общения (регистр),

включающая «статус» коммуникантов и указание на ролевые отношения участников коммуникации.

Анализ фразеологического материала показывает, что стилистически отнесенные фразеологические синонимы распределяются по ситуациям общения. Стилистические пометы как бы кодируют различного рода социальные ситуации. Нейтральные фразеологизмы, функционирующие во всех социальных ситуациях, могут быть отнесены к межстилевым. Ситуации, соответствующие официальному уровню коммуникации, характеризуются строго регламентированными отношениями между коммуникантами. Для официально-делового уровня общения характерны пометы «lit»/«erary», «fml»/«formal», например, to put smb to the sword (fml., rather old-fashioned), to put smb to death (fml), to be at one with smb (rather fml).

В непринужденном и фамильярном регистрах употребляются такие ФЕ, как to blow (dash) smb's brains out кого-либо 'to bring (take) smb down a peg or two (разг.) 'поставить кого-либо на место'; to hate smb's guts (разг.);

'ненавидеть кого-либо,; to treat smb as mud (like (a piece of) dirt) coll 'смотреть на кого-либо свысока'; \l to have a crqsh on smb (разг.); to be dead nuts on smb (разг.) 'быть по уши влюбленным в кого-либо' и др.

Фамильярно-грубый регистр создается фразеологизмами с резко отрицательной эмотивной окраской. Такие ФЕ отмечаются пометами «impol.», «taboo», «si.». Они противопоставляются литературной норме: to take the piss out of smb (impol., si.) 'насмехаться над кем-либо'; to think the sun shines out of smb's bum (behind, backside, bottom) (impol., coll.) 'преклоняться перед кем-либо'; to lick smb's arse (impol., si.) 'втираться в милость кому-либо'; to beat the (living) shit out of smb. (taboo, si.) 'избивать кого-либо' [6].

По сравнению со словом фразеологизмы обладают более развернутой предикативностью, а значит, и более высоким потенциалом коммуникативности [5]. На семантическую специфику фразеологической предикации как предикации признакового характера указывает А.М. Эмирова [8].

Определение коммуникативного статуса ФЕ связано с понятием «прагматические свойства фразеологизма». ФЕ, обладающие высоким прагматическим потенциалом, являются своего рода прагматическими индикаторами. Коммуникативно-прагматическая информация заключена в коннотативном компоненте значения фразеологизма.

В.Н. Телия [7] постулирует прагматический статус коннотативного аспекта значения языковых существей, что определяется его связью с говорящим. Она подчеркивает, что коннотация - это «скрытая», не выража-

емая формально информация о коммуникативных намерениях говорящего произвести определенный эффект воздействия на адресата. Под коннотацией В.Н. Телия понимает любой прагматически-экспрессивный компонент плана содержания языковых сущностей, который дополняет объективное и грамматическое их содержание и придает этим сущностям экспрессивную окраску на основе сведений, соотносимых с прагматическими факторами разного рода: с ассоциативно-фоновыми (эмпирическими, культурно-историческими, мировоззренческими) знаниями говорящих на данном языке о свойствах или проявлениях обозначаемой реалии; с эмотивно-оценочным отношением говорящего к обозначаемому; со стилистическими регистрами, характеризующими условия речи или сферу языковой деятельности, социальные отношения между участниками коммуникации.

При переплетении компонентов коннотации и возникает требуемый прагматический эффект, фразеологизм функционирует как средство обогащения коммуникации в эмотивно-экспрессивном плане.

Итак, специфика фразеологической синонимии, существенно отличающейся от синонимии лексической, заключается в следующем: лексические синонимы как цельнооформленные языковые единицы выражают понятия более абстрагированные и обобщенные, в силу чего смысловая связь между ними воспринимается как более тесная и близкая. Фразеологические же синонимы выражают понятия более конкретизированные и емкие, что обусловлено спецификой ФЕ как коммуникативных раздельнооформленных единиц языка, служащих для образно-экспрессивной характеристики окружающей действительности. Эта особенность ФЕ определяет более сложную семантическую структуру фразеологических синонимов по сравнению с лексическими, поэтому установление доминанты синонимического ряда ФЕ представляет известную трудность. Выделение фразеологизма-доминанты ФЕ (с простейшей семантической структурой) производится в основном фразеографами в практических целях и носит относительный характер [3]. Неизбежное различие семантических структур ФЕ-членов ряда, отношения между членами фразеосинонимического ряда, обусловленные специфичностью значения ФЕ, его усложненностью, синтетичностью, затрудняют установление фразеологизма-доминанты во многих фразеосинонимических рядах. Исследователь неизбежно привносит элементы субъективизма в свой анализ.

Если лексический ряд синонимов строится вокруг опорного слова-доминанты, то фразеологические синонимы объединяются по категориально-понятийной общности; существование фразеологизма-доминанты во фразеосинонимическом ряду необязательно.

Связанные общими семантически компонентами фразеологические синонимы обладают индивидуальными признаками, значительно ослабляющими связь между членами фразео-синонимического ряда. Именно в силу ослабленных связей между фразеологическими синонимами и в силу их неоднородности в составе фразео-синонимического ряда в области фразеологической синонимии наблюдаются следующие проявления асимметрии:

сосуществование в одном фразео-синонимическом ряду одноструктурных и разно синонимов;

сосуществование в одном фразео-синонимическом ряду ФЕ с взаимозаменяемыми компонентами и ФЕ с неподменяемыми компонентами;

сосуществование в одном фразео-синонимическом ряду моделируемых фразеологических синонимов и фразеологических синонимов, для которых невозможна систематизация по моделям.

Проявление асимметрии в области фразеологической синонимии многочисленны: фразео-синонимический ряд интегрирует полностью переосмысленные ФЕ-синонимы и частично переосмысленные ФЕ-синонимы, мотивированные и немотивированные ФЕ-синонимы, стилистические и нейтральные синонимы.

Итак, для фразео-синонимического ряда характерно отсутствие упорядоченности, регулярности, единообразия. Фразеологическая синонимия по своей сути глубоко асимметрична. Фразеологизмы-члены ряда имеют общие свойства, единые характеристики, интегрирующие их в один синонимический ряд. Кроме того, члены ряда влияют друг на друга, во фразео-синонимическом ряду наблюдается проявление аттракции.

Библиографический список

1. Brewer's Dictionary of Phrase and Fable. London.
2. The Concise Oxford Dictionary of Current English. 6-th ed. Oxford, 1976.
3. Жоржوليани Д.А. Теоретические основы фразеологической номинации и сопоставительная лингвистика, си, 1987
4. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка. М., 1986.
5. Кулакова Б.П. О коммуникативном статусе фразеологических единиц // Вопросы английской фразеологии (коммуникативный и фразеологический аспекты): Сб. науч. трудов МГПИИЯ им. М. Тереза. Вып. 287; Жоржوليани Д.А. Теоретические основы фразеологической номинации и сопоставительная лингвистика, си, 1987.
6. Телия В.Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. М., 1986.

7. Телия В.Н. Коннотативный аспект семантики языковых существей и его роль в формировании смысла предложения // Коммуникативные единицы языка: Тезисы докл. Всесоюз. конф. М., 1984.
8. Эмирова А.М. Русская фразеология в коммуникативном аспекте. Ташкент, 1988.

Игнатович Я.П.

*ФГАОУ ВПОУ «САФУ им. М.В. Ломоносова»,
г. Архангельск, Россия*

**ЧАСТОТНЫЕ МОДЕЛИ В СОВРЕМЕННОЙ АНГЛИЙСКОЙ
ФРАЗЕОЛОГИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ФЕ С КОМПОНЕНТОМ GIVE)
FREQUENT MODELS IN THE MODERN ENGLISH PHRASEOLOGY
(ON BASE OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH A COMPONENT GIVE)**

The main aim of the article is revealing of frequent models in the modern English phraseology (on base of phraseological units with a component give). The author considers two-, three-, four-component structures with a component «to give», which are characterized as constantly-variable and constantly-variantly-variable relation of components.

Важность изучения структуры языкового знака неустанно подчеркивается лингвистами [1: 4]. По замечанию А.В. Кунина, без знания структуры нельзя постичь семантику фразеологии [2: 105]. Объектом исследования являются фразеологические единицы (ФЕ) современного английского языка, имеющие в своем составе компонент – глагол отчуждения *give*. Выбор названных единиц обусловлен их распространенностью и частотностью употребления в речи.

Структурный анализ изучаемых глагольных фразеологизмов современного английского языка позволяет выделить пять распространенных грамматических моделей, характерных для полутора сотен фразеологизмов, составляющих немногим более 60% от общего количества проанализированного фразеологического материала.

Объем данной работы позволяет описать лишь некоторые из этих моделей:

1. Грамматическая модель: **V + θ + (d) + N**. Данная грамматическая модель является беспредложной трехкомпонентной моделью и наиболее распространенной среди изучаемых глагольных фразеологизмов. Эта модель объединяет 48 фразеологических единиц, что составляет 20% от всего количества изучаемых ФЕ. В пределах данной модели встречаются

фразеологизмы с константно-переменной и константно-вариантно-переменной зависимостью компонентного состава (о термине см.: [3: 168]).

Большинство фразеологизмов данной модели характеризуются константно-переменной зависимостью компонентов. В качестве примеров приводим следующие ФЕ: *give smb a ring* – разг. звякнуть кому-л.; *give smb the ha-ha* – (амер. жарг.) высмеять кого-л., поднять на смех кого-л.; *give smth a miss* – (разг.) пропустить что-л. (букв. скикнуть бильярд); *give smb a start* – напугать кого-л.; *give smb. the best* – признать чье-л. превосходство, признать себя побежденным, признать свое поражение; *give smb a turn* – сильно перепугать или расстроить кого-либо, и другие.

For the past few years we had visited Canterbury in the course of our tour, so we thought we would give it a miss this year. (ECI).

В пределах рассматриваемой грамматической модели 25,5% ФЕ обладают константно-вариантно-переменной зависимостью компонентов. В лексическом варьировании ФЕ данной модели участвуют в основном глагольные компоненты: *give oneself / assume / put on airs* – заносчиво держать себя, задирать нос; *give / read smb a lecture* – отчитывать кого-л. Например: *He hated his 'old Dutch', as he put it, giving him a lecture after every night out (Longman). I was tired of my landlady reading me a lecture every time I came in after 11 o'clock* (АРФС).

В объеме анализируемого языкового материала встречаются фразеологические единицы, имеющие в своей семантической структуре три значения, как, например, двухкомпонентный глагольный фразеологизм *give smb fits* – разг. 1) легко справиться с кем-л., 2) поразить, потрясти кого-л., 3) амер. здорово выругать кого-л., задать головоломку кому-л., и др.

2. Грамматическая модель: **V + (d) + N + Prep + 0**. Данную грамматическую модель представляют 36 изучаемых глагольных фразеологизмов, что в процентном отношении составляет 15,4% от общего количества исследованного языкового материала. Рассматриваемая грамматическая модель является предложной трехкомпонентной моделью, которая в количественном отношении представлена примерно в равных пропорциях глагольными ФЕ с константно-переменной зависимостью компонентов и ФЕ с константно-вариантно-переменной зависимостью компонентов.

Константно-переменная зависимость компонентного состава характерна для 53% ФЕ рассматриваемой грамматической модели: *give a hint of smth* – указать на что-л., быть предвестником чего-л.; *give mouth to smth* – выражать словами, вслух что-л.; *give cause for smth* – to provide (to someone) a reason for (smth or doing smth); *give heed to smth* – to pay attention to, take notice of (smth);

give a start of smth – вздрогнуть от чего-л.; *give the lie to smth* – опровергать что-л. Например: *His voice was quite jaunty and debonair but his face gave the lie to it.* (A. Christie, The Adventure of the Christmas Pudding).

В пределах рассматриваемой грамматической модели 47% глагольных фразеологизмов имеют константно-вариантно-переменную зависимость компонентов. Лексической вариантности подвергается в основном глагольный и предложный компонент. В данном случае примерами могут служить следующие фразеологизмы: *give credit to smth / place / put credit in smth* – верить чему-л.; *give / lend colour to smth* – оправдывать что-л.:

... *it was being rumoured now that their oxidized ores were limited... and sulphide ores gave colour to this rumour.* (K.S. Prichard, The Roaring Nineties). – ...носился слух, что запасы окисленной руды ограничены... наличие же сернистой руды только подтверждало этот слух.

His appearance, too, and manner somehow lent colour to this distrust. (J. Galsworthy, The Dark Flower). – Его наружность и манера держаться только усилили подозрения полковника.

Среди фразеологизмов данной грамматической модели наблюдаются ФЕ с двумя значениями: *give tone to smth* – 1) задавать тон; 2) придавать силы, делать сильным, энергичным; *give effect to smth* – 1) осуществлять, выполнять что-л., приводить в жизнь, вводить что-л. в действие; 2) подкреплять, усиливать, например:

1) *It was still too early to give effect to his purpose.* (A.J. Cronin, The Northern Light). 2) *He produced a signed document to give effect to his words.* (АРФС).

3. Грамматическая модель: **V+ (d) + N**. Данную двухкомпонентную беспредложную модель представляют глагольные фразеологические единицы с константной и константно-вариантной зависимостью компонентного состава. Фразеологизмы с константной зависимостью компонентов составляют немногочисленный ряд: *give cheek* – разг. дерзить, грубить, говорить дерзости; *give the word* – сказать пароль (в ответ на требование часового), отдать приказание, распоряжение; *give battle* – дать бой, дать отпор, например:

From Monday morning to Saturday night she flung out ultimatums, mobilised, gave battle, and then shot into church on Sunday to hymn her victories... (J. B. Priestley, 'The Good Companions', book 1, ch. II) – Все будние дни миссис Чиллингфорд предъявляла ультиматумы, мобилизовала свои силы, давала бои, а в воскресенье врвалась в церковь, чтобы пением гимнов отпраздновать свои победы...

В пределах рассматриваемой грамматической модели 35,4% составляют фразеологизмы с константно-вариантной зависимостью компонентов. В рамках данной модели вариативной замене подвергаются чаще всего глагольные ком-

поненты: *give odds / lay odds* – держать пари на невыгодных для себя условиях (при проигрыше заплатить больше, чем получить при выигрыше); *bear a hand / give a hand / lend a hand* – помогать, принимать участие в работе, содействовать; *give a purse / put up a purse* – присудить (или учредить) денежную премию, приз.

Значительное количество фразеологических единиц данной грамматической модели имеют два значения: *give notice* – 1) уведомлять, извещать, сообщать, давать знать; предупреждать; 2) предупреждать заранее (об увольнении, уходе с квартиры или отказа от квартиры); *give the word* – 1) сказать пароль (в ответ на требование часового); 2) отдать приказание, распоряжение, например:

1) *He gave the word, and the gate was opened.* (Fr. Marryat, *The Children of the New Forest*). 2) *I'll go and thrash the hide off him if you give the word.* (A.C. Doyle, *The Case-Book of Sherlock Holmes*).

Итак, проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что наиболее частотными среди глагольных фразеологических единиц современного английского языка с ведущим компонентом *give* являются трёхкомпонентные и двухкомпонентные структуры, для которых характерна константно-переменная и константно-вариантно-переменная зависимость компонентов. Это свидетельствует о среднем и низком пороге устойчивости исследуемых языковых единиц, объединяемых рамками рассматриваемых грамматических моделей. Развитие вариантности изучаемых глагольных ФЕ, непосредственно связан с их коммуникативной востребованностью.

Библиографический список

1. Федуленкова Т.Н. Изоморфизм и алломорфизм в германской фразеологии (на материале английского, немецкого и шведского языков): Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Северодвинск, 2006.
2. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка. М.: Высшая школа, 2005.
3. Кунин А.В. Фразеология современного английского языка: Опыт систематизированного описания. М.: Изд-во «Международные отношения», 1972.
4. Кунин А.В. Большой англо-русский фразеологический словарь. – 5-е изд., исправл. – М.; Живой язык, 1998. – 944с.
5. Федуленкова Т.Н. Структура и семантика английских фразеологизмов с компонентом *give* // Обучение иностранным языкам как средству межкультурной коммуникации и профессиональной деятельности: Межвуз. сб. науч. тр. Пермь: Перм. гос. техн. ун-т, 2003. С. 149-155.

Катамадзе М.О.

*Московский педагогический государственный университет,
Москва, Россия*

**PHRASEOLOGISMEN DER DEUTSCHEN GEGENWARTSSPRACHE IN
DER OFFIZIELLEN KOMMUNIKATION
PHRASEOLOGICAL UNITS OF THE MODERN GERMAN LANGUAGE IN
THE FORMAL COMMUNICATION**

The article by the material of the modern German language raises the problem of phraseological units in the business communication. The author makes out several groups of the phraseological units used in the formal situations and examines them separately.

Phraseologische Wortverbindungen (PWV) bilden unter den sprachlichen Einheiten eine besondere Gruppe und erwecken nach wie vor Interesse der Linguisten. I. I. Černyševa definiert **Phraseologismen als feste Wortkomplexe verschiedener syntaktischer Strukturtypen mit singulärer Verknüpfung der Konstituenten, deren Bedeutung durch eine vollständige oder teilweise semantische Transformation des Konstituentenbestandes entsteht** [7, с. 180]. Nach der Art der semantischen und syntaktischen Struktur gliedert die Autorin den ganzen Bestand an Phraseologismen in drei Typen: *phraseologische Einheiten, festgeprägte Sätze und phraseologische Verbindungen*. Der erste Typ ist durch die festen Wortkomplexe mit der vollständig transformierten Semantik sowohl auf der synchronen als auch auf der diachronen Ebene vertreten (*wie eine kalte Dusche wirken; sich auf sein/aufs Altenteil setzen/zurückziehen*). Zur zweiten Gruppe gehören sprichwörtliche Satzredensarten und Sprichwörter, die sich durch die übertragene und erweiterte Bedeutung kennzeichnen (*Apfel fällt nicht weit vom Stamm; Da liegt der Knüppel beim Hund*). Die Phraseologismen dritten Typs entstehen durch die singuläre Verknüpfung einer semantisch transformierten Konstituente mit dem zweiten Wort, das seine direkte Bedeutung behält (*blinder Schuss, blinder Passagier*). Zwar benutzen wir diese Klassifikation als Basis für unsere Forschung, aber wir erweitern sie auch durch die *strukturellen*, anders genannt *grammatischen* Phraseologismen in den Klassifikationen von H. Burger [1, с. 36] sowie A. N. Baranov und D. O. Dobrovol'skij [3, с. 74–78]. Unsere Aufmerksamkeit gilt auch den von H. Burger beschriebenen *kommunikativen Phraseologismen*, die er auch als *Routineformeln* bezeichnet [1, с. 36].

Expressivität, Emotivität und Bildlichkeit gelten traditionell als kennzeichnende Eigenschaften der Phraseologismen. So weist I. I. Černyševa darauf hin, dass PWVs „nicht zur rationellen Benennung des Referenten, sondern zur expressivwertenden, konnotativen“ dienen [7, с. 180]. Daraus lässt sich schließen, dass die

meisten Phraseologismen umgangssprachlich sind, weil die Alltagsrede durch solche stilbildende Züge wie Ungezwungenheit, emotionale Expressivität und Subjektivität geprägt ist [6, с. 30] und einen natürlichen Gebrauchsbereich für die emotional-expressiven Phraseologismen bildet.

Die Phraseologismen, die für den offiziell-sachlichen Sprachverkehr typisch sind, bilden eine Abweichung von der Regel. Sie sind nicht gleichartig und werden je nach der Situation gebraucht. In diesem Beitrag mache ich es mir zur Aufgabe, verschiedene Typen der benannten PWVs zu betrachten.

Die offizielle Sphäre der gesellschaftlichen Kommunikation ist auch nicht homogen und übt mehrere Funktionen aus. Erstens wird der offiziell-sachlicher Stil in verschiedenen Amtsdokumenten, offiziellen Mitteilungen, Verordnungen, Ansprachen und Vorschriften gebraucht. Es handelt sich dabei nicht um einen Dialog, sondern um eine einseitige Verordnung oder Benachrichtigung. Diese Dokumente zeichnen sich durch komplette Unpersönlichkeit, Förmlichkeit, Präzision und Eindeutigkeit aus. Phraseologismen können in solchen Texten offensichtlich auch keine expressiven und emotionalen Charakteristika besitzen.

Ein anderer Bereich der offiziellen Kommunikation ist durch die Geschäftskorrespondenz, Verhandlungen, Sitzungen, Teamberatungen vertreten, die direkte Unterhaltung unter den Gesprächspartnern voraussetzen. Hier muss man zwischen dem offiziellen und halboffiziellen Sprachverkehr unterscheiden. Die offizielle Kommunikation wird durch strenge Verordnungen, Einschränkungen und Verbote geregelt und lässt keine Freiheit bei der Wahl von Sprachmitteln. Im Unterschied dazu ist der halboffizielle Diskurs flexibler und weniger beschränkt [5]. Expressive Aussagen und subjektive Bewertungen sind bei den Verhandlungen unter den Geschäftspartnern und Teamberatern zugelassen.

Noch eine Sphäre der offiziellen Kommunikation bilden Interviews mit den Medienpersonen, politische Debatten, öffentliche Reden der Staatsmänner und Staatsfrauen sowie Pressekonferenzen. Hier steht eine größere Wahl an Phraseologismen zur Verfügung.

In erster Linie werden in den offiziell-sachlichen Texten die PWVs mit den Markierungen *Amtsspr.* (Amtssprache) und *Papierdt.* (Papierdeutsch) verwendet, die sich an der Peripherie des phraseologischen Systems befinden. So enthält das Wörterbuch der deutschen Idiomatik „Duden Redewendungen“ (Bd. 11) mehr als 10.000 Einträge, darunter werden nur 27 stehende Redewendungen als *Papierdt.* und 7 als *Amtsspr.* bezeichnet. Das sind z. B. synonymische Wortverbindungen *in dem/diesem Betreff*, *in Betreff*, *unter/mit Bezug auf etw.*, *unter/mit Bezugnahme auf etw.* sowie die PWVs *mit Wirkung vom*, *im Gefolge*, *nach Maßgabe*, die man zu grammatischen Phraseologismen zählen kann. Sie üben die Funktion einer Präposition aus und dienen zum Ausdruck der syntaktischen Abhängigkeit eines Autosemantikums vom

anderen in der Wortverbindung oder im Satz [8]. Zum Beispiel bezeichnet die PWV *in Betreff* (Amtsspr., Kaufmannsspr.) ein *Verhältnis zu etw.*, und die PWV *mit Wirkung vom* (Amtsspr.) weist auf *den Beginn oder das Ende eines Prozesses oder einer Handlung* hin.

Es lässt sich über die Polysemie der grammatischen Phraseologismen folgendes sagen: die PWV *in Bezug auf* weist im Beispiel 1 auf das Objekt hin, während sie im Beispiel 2 die attributiven Beziehungen ausdrückt.

*In einem solchen Fall sollte SOLVIT den Antragsteller **in Bezug auf andere Rechtsschutzmöglichkeiten** auf einzelstaatlicher und europäischer Ebene **beraten*** [9].

*Die Kommission sollte im Rahmen der sozialen Dimension der WWU die umfassende Einhaltung der **Pflichten in Bezug auf die grundlegenden sozialen Rechte** wirkungsvoll überwachen, bewerten und sicherstellen* [9]

Zu den markanten Merkmalen des offiziell-sachlichen Stils gehören feste analytische Verbalverbindungen oder Funktionsverbgefüge (FWG), die nach dem Modell „Verb + abstraktes Substantiv“ gebildet werden (*in Abzug bringen – abziehen; Anwendung finden – angewendet werden; im Wegfall kommen – wegfallen*). Als Träger der Semantik tritt in solch einer Verbindung das Substantiv auf, während das Verb bedeutungsleer erscheint und nur noch seine syntaktische Funktion behält [7, c. 215]. Černyševa lässt die FGWs außerhalb des phraseologischen Systems. Aber man muss berücksichtigen, dass die Bedeutung eines FVGs nicht immer der Bedeutung des mit ihr korrespondierenden Verbs gleich ist. Z. B. bezeichnet die passive Form des Verbs „verwenden“ *verwendet werden* eine dauernde Verwendung von etwas, während die FGS *zur Verwendung kommen* eine abgeschlossene, einmalige Handlung ausdrückt. Die einmalige resultative Aktionsart wird auf solche Weise dem durativen Verb entgegengesetzt. Infolgedessen kann man diese FVGs in die Gruppe grammatischer Phraseologismen einbeziehen.

Darüberhinaus spielen die FVGs eine Rolle bei dem Setzen logischer Akzente, indem sie den Inhalt des Verbs aus dem Tonschatten herausführen und am Ende eines Syntagmas oder der ganzen Äußerung setzen [2, c. 56]. Diese Funktion ist in den offiziell-sachlichen Texten besonders wichtig, sonst würde das finite Verb in den vielgliedrigen, durch längere Partizipialgruppen erweiterten Sätzen inhaltlich vollkommen verloren gehen.

In der unten angeführten Aussage hätten finite Verben *sorgen* und *empfangen* dieselbe Position am Ende des Syntagmas und des ganzen Satzes. Aber die FVGs haben vor dem Nebensatz und nach der erweiterten Gruppe des Agens offensichtlich mehr Chancen, im Ohr und im Auge zu haften als das finite Verb.

*Wir können Ihnen nunmehr mit Bestimmtheit zusagen, dass wir die von Ihnen bestellte Ware am 3. 5. 14 Uhr liefern werden. Wir bitten Sie, **dafür Sorge zu tragen**,*

dass sie von Ihnen oder einem von Ihnen bestimmten Vertretern in Empfang genommen wird [4, с. 26].

Wie die Analyse zahlreicher schriftlicher Texte zeigt, finden grammatische Phraseologismen sowohl in den offiziellen Vorträgen, Protokollen und Verordnungen als auch in der Geschäftskorrespondenz sowie in der Sprache der Massenmedien Verwendung.

Eine weitere Gruppe der in der offiziellen Kommunikation gebrauchten PWVs bilden die sogenannten pragmatischen Phraseologismen oder Routineformeln, die ich nach H. Burger in die Klasse der PWVs einbeziehe. Dazu gehören in erster Linie solche Redewendungen, die die Gesprächspartner auf die weitere Information aufmerksam machen, das Gesagte verallgemeinern oder logisch strukturieren. Als Beispiel dienen solche Wortverbindungen wie *meiner Meinung nach, meines Erachtens, nach meinem Ermessen, kurz gesagt, im Grunde genommen, beiläufig bemerkt*. Als Bestandteile der metakommunikativen Aussagen können auch phraseologische Einheiten und phraseologische Verbindungen fungieren (*etw. auf den Punkt bringen – um die Sache auf den Punkt zu bringen; der Kern der Sache – um auf den Kern der Sache zu kommen*). Es ist zu betonen, dass die PWVs dieser Art ohne Begrenzungen gebraucht werden und deshalb sowohl für die offizielle als auch für die halboffizielle Kommunikation sowie für öffentliche Reden, Debatten und Interviews passen.

Das trifft nicht für die Begrüßungs-und-Verabschiedungsformeln, die eine weitere Gruppe der pragmatischen Phraseologismen bilden. Nach der Wahl der Begrüßungs-und-Verabschiedungsfloskel in einer Geschäftskorrespondenz kann man darüber urteilen, wie distanziert das Verhältnis zwischen den Gesprächspartnern ist. Z. B. die Anrede *sehr geehrter Herr/sehr geehrte Frau* ist für den offiziellen Briefwechsel typisch und klingt einfach höflich, während die Verbindung *sehr verehrter Herr/sehr verehrte Frau* besonderes Interesse des Briefabsenders an der Zusammenarbeit mit dem Adressaten/ der Adressatin bekundet. Andererseits hört sich die Formel *werter Herr/ werte Frau* weniger höflich und distanzierter als *sehr geehrter Herr/sehr geehrte Frau* an [4, с. 183]. Auf solche Weise lässt sich über die Abstufung von Förmlichkeit sprechen. Dasselbe ist bei den Verabschiedungsformeln in einem offiziellen Schreiben der Fall. Während die Verabschiedungsfloskel *mit freundlichen Grüßen* in den offiziellen Briefen allgemeingebäuchlich ist, weisen die Varianten *mit den besten Grüßen/ herzliche Grüße/ herzlichste Grüße* mehr Vertraulichkeit zwischen den Gesprächspartnern auf [4, с. 200].

In unseren Untersuchungsbereich fallen auch die PWVs mit der Markierung *bildungsspr.*, die fast ausschließlich von den Personen mit akademischer Ausbildung gebraucht werden. Die Phraseologismen dieser stilistischen Schicht stammen aus der Weltliteratur, Religion, Mythologie und werden in der Alltagskommunikation als „hochgestochen“ empfunden [11, с. 21]. In manchen offiziellen Situationen sind sie

dagegen sehr erwünscht. Da die PWVs dieser Art in der Regel durch die innere Form motiviert sind, rufen sie beim Rezipienten des Textes bestimmte Assoziationen hervor und sind für die offiziell-sachliche Sphäre zu auffällig. In den Verordnungen, offiziellen Meldungen, sowie in den Protokollen der Verhandlungen und Sitzungen können die PWVs mit der Markierung *bildungsspr.* kaum vorkommen. Ihre Gebrauchsnische in der offiziellen Kommunikation bilden öffentliche Reden, Interviews, Pressekonferenzen, Debatten etc.

Die PWVs mit der Markierung *bildungsspr.* lassen sich in zwei Gruppen einteilen. Zum ersten Typ gehören Phraseologismen ohne expressives Potential, die als Klischees im offiziellen Diskurs gebraucht werden (*unter jmds. Ägide, in die Annalen [der Geschichte] eingehen, unter jmds., einer Sache Auspizien, das Fazit [aus etw.] ziehen, ein/das Prä haben, das Terrain sondieren*). Führen wir ein Beispiel an:

Die bilateralen israelisch-arabischen Gespräche werden unter Ägide der USA geführt [10].

Die zweite Gruppe bilden expressive Wortverbindungen, die als Mittel der Intensivierung dienen. Sie helfen gewisse Merkmale hervorzuheben (*An Haupt und Gliedern; den Rubikon überschreiten, einer Sache Paroli bieten*). Zu betonen ist auch, dass sie keinen emotiven Bestandteil der Bedeutung enthalten. Z. B.:

Die Reform des Justizsystems an Haupt und Gliedern ist eine der wichtigsten Forderungen der EU [10].

Nicht nur die PWVs mit der Markierung *bildungsspr.* sind in manchen Genres der offiziellen Kommunikation angemessen. Neutrale phraseologische Einheiten und phraseologische Verbindungen können auch zum Hervorheben einiger Ideen und zur Betonung bestimmter Details gebraucht werden (*das A und O; auf des Messers Schneide stehen, etw. in Person sein; Öl ins Feuer gissen*). Z. B.:

Die Steuer- und Abgabenlast zu senken ist... das A und O der Beschäftigungspolitik [11, c. 25].

Abschließend möchte ich das Gesagte auf einen gemeinsamen Nenner bringen. Wie die Analyse offiziell-sachlicher Dokumente, Geschäftsschreiben und Druckversionen von öffentlichen Reden und Interviews zeigt, ist die offizielle Phraseologie mannigfaltig und umfasst grammatische PWVs, Routineformeln, Phraseologismen mit der Markierung *bildungsspr.* sowie neutrale phraseologische Einheiten und Verbindungen. Dabei sind die PWVs ersten und zweiten Typs stillbildend und werden in allen Genres der offiziellen Kommunikation angemessen, während der Gebrauchsbereich von anderen zwei Gruppen nur auf bestimmte Situationen beschränkt ist.

Literaturverzeichnis

1. Burger H. Phraseologie : eine Einführung am Beispiel des Deutschen / Berlin: Erich Schmidt, 1998. - 224 c.

2. Eggers H. Zur Syntax der deutschen Sprache der Gegenwart / : Studium Generale, 1962.
3. Баранов А. Н., Добровольский Д.О. Аспекты теории фразеологии / Москва: Знак, 2008. - 656 с.
4. Городникова М. Д., Добровольский Д.О. Немецко-русский словарь речевого общения / Москва: Русский язык, 1998. - 332 с.
5. Колтунова М. В. Конвенциональность как основа делового общения / Москва, 2006. – 286 с.
6. Наер Н.М. Стилистика немецкого языка / Москва: Высшая школа, 2006. - 271 с.
7. Степанова М. Д., Чернышева И. И. Лексикология современного немецкого языка / Москва: Академия, 2003. - 256 с.
8. Шведова Н. Ю. Русская Грамматика [Электронный ресурс]. URL: <http://rusgram.narod.ru/1645-1668.html#1655-1>.
9. Amtsblatt der Europäischen Union [Электронный ресурс]. URL: <http://eur-lex.europa.eu/JOIndex.do>.
10. Cosmas P. Das Portal für die Korpusrecherche in den Textkorpora des Instituts für Deutsche Sprache [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ids-mannheim.de/cosmas2/> (дата обращения: 04.08.2013).
11. DUDEN Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten / Mannheim-Leipzig- Wien-Zürich: Dudenverlag, 1998. - 959 с.

Уралова Л.А.

*Московский государственный лингвистический университет,
Москва, Россия*

**К ВОПРОСУ ОБ УСТОЙЧИВОСТИ ЕДИНИЦ ДЕЛОВОЙ
ФРАЗЕОЛОГИИ
WORD-COMBINATIONS IN ENGLISH BUSINESS VOCABULARY AS
STABLE LANGUAGE UNITS**

The article deals with English business vocabulary in modern use. The author supports the modern trend to consider certain types of idioms as a specific feature of business communication today. The linguistic analysis of the selected material proves that most word-combinations in question are stable language units, are used ready-made in speech and should be given special consideration in developing specific communicative skills.

Выделение деловой фразеологии из общего фразеологического фонда любого языка представляет значительную сложность, так как четко обозначить, что можно считать деловой фразеологией, достаточно проблематично. Некото-

рые исследователи относят к ней, прежде всего, устойчивые комплексные единицы, выполняющие номинативную функцию в отдельных языковых подсистемах, которые обслуживают такие разные сферы профессиональной деятельности человека, как например, маркетинг, банковское дело, коммерческое право и так далее. Лингвисты, исследующие разные виды дискурса, в том числе и деловой дискурс, подчеркивают его институциональный характер, то есть когда коммуникация происходит в заданных рамках статусно-ролевых отношений [1]. Такой вид общения априори предполагает использование шаблонных фраз, клише, дискурсивных формул и стереотипов, многие из которых могут быть отнесены к классу устойчивых словосочетаний. К деловой фразеологии можно отнести и большое количество метафорических словосочетаний, которые используются в речи, когда в ходе общения обсуждаются вопросы, связанные с трудовой деятельностью человека. В данном случае обсуждению подлежат вполне типичные ситуации, которые требуют ярко выраженного эмоционального компонента и диктуют выбор соответствующего лексического/фразеологического материала. Представляется вполне возможным отнести выше обозначенные единицы к деловой фразеологии и более подробно рассмотреть их фразеологический статус в языке и особенности их семантики, которые следует учитывать при обучении иностранному языку.

Понимание фразеологии в широком смысле, получившее распространение в середине прошлого века, вернуло в поле рассмотрения фразеологов большое количество словосочетаний, которые на этапе становления фразеологии как самостоятельной науки относились к устойчивым сочетаниям нефразеологического характера. Некоторые из них позже нашли свое место в классификации одного из наиболее известных в России исследователей фразеологического фонда английского языка профессора А.В. Кунина. Во введении к своему фразеологическому словарю проф. Кунин выделяет следующие типы устойчивых сочетаний слов: фразеологические единицы, или идиомы, идиофразеоматизмы, фразеоматические единицы [2]. Выделение данных типов единиц строится на основе их языковой устойчивости и особенностей фразеологического значения. Идиомы имеют полностью или частично переосмысленное значение. У идиофразеоматизмов имеются как буквальные, так и переосмысленные значения, причем первые носят терминологический характер или являются профессионализмами. У фразеоматических единиц значение буквальное или фразеоматически связанное [там же].

В данной статье мы попытаемся показать, что в деловой фразеологии присутствуют все типы устойчивых словосочетаний, и именно употребление этих единиц в деловом общении способствует становлению их фразеологической или фразеоматической устойчивости. Как пишет В.Н. Телия, «особенно-

стью идиом как знаков является прежде всего их ситуативность», а их образное значение «лишено таксономически определенных черт, так как оно всегда производное от контекста его окказионального употребления»[3].

Среди устойчивых словесных комплексов, выполняющих номинативную функцию в языковых подсистемах, обслуживающих определенные сферы человеческой деятельности, можно обозначить такие, которые наиболее часто используются в ходе делового общения. На языковом уровне среди них преобладают сочетания терминологического характера, профессионализмы и обороты с фразеоматически связанным значением. При обсуждении, например, вопросов, связанных с банковской деятельностью или банковскими услугами, используются словосочетания: *balloon loan*, *balloon maturity*, *balloon interest*, *balloon mortgage*. Структурно данные словосочетания представляют одну из самых распространенных в английском языке моделей N+N с классическими семантическими отношениями, когда первый компонент вычленяет предмет из класса предметов, именуемых вторым компонентом. На уровне семантики второй компонент, если и не относится к терминам в их строгом понимании, тем не менее, принадлежит к лексемам, которые в данном значении закреплены за соответствующей областью использования. Первый компонент такого словосочетания употреблен метафорически, характеризуя данный вид выплаты как «большая сумма денег, выплачиваемая единовременно». В английском словаре Т.Фитча «*Dictionary of Banking Terms*» выражение *balloon mortgage* определяется как *bank loan, usually a mortgage, requiring a large, lump-sum payment at maturity*. То есть, использование образа воздушного шара в данном случае позволяет компактно и экономично передать тот специальный смысл, который закреплен за сочетанием в банковской терминологии. Закрытый характер списка лексем, возможных в качестве второго компонента, и их отнесенность к определенной понятийной области, также обуславливают устойчивость рассматриваемых словосочетаний. В сфере той же банковской деятельности используются и такие сочетания как *mezzanine financing*, *mezzanine bracket (second or third level financing of companies financed by venture capital)*; *seed money (the initial capital contributed by a project developer)*, *bullet loan (loan that has a one-time repayment and interest at its termination)*; *skip account (delinquent borrower who moves without leaving a forwarding address)*. Во всех этих сочетаниях первый компонент употреблен метафорически и обеспечивает возможность точного, а главное, более понятного даже не для узких специалистов представления сложного финансового понятия. В сочетании *skip account* второй компонент сочетания характеризуется и явлением метонимического переноса значения, когда лексема *account* обозначает человека, который скрывается от банка.

Так как образная основа семантики словосочетаний делает их более понятными и для неспециалистов в данной области, это обуславливает и их повторяемость в общении на бытовом уровне в рамках соответствующей тематики. Рекуррентность единицы в типичных ситуациях повышает уровень устойчивости на фразеоматическом уровне. Данная структурно-семантическая модель широко используется и при формировании новых многокомпонентных устойчивых словосочетаний для обозначения вновь возникающих понятий в пределах деловой активности. С возникновением новых видов процесса купли-продажи, например, для их дифференциации появились новые словосочетания *pure-play online sellers/outlets*, *clicks-and-mortar sellers* или *bricks-and-mortar sellers*, где посредством метафорического использования определенных зафиксированных лексем противопоставляются разные виды торговли. Интересно отметить и использование рифмующихся компонентов *clicks* и *bricks*, что свойственно многим фразеологическим единицам. Образное употребление отдельных компонентов словосочетаний позволяет подчеркнуть их существенное различие, облегчает их восприятие и запоминание с последующим воспроизведением даже не для специалиста.

Среди этой же группы словосочетаний, относимых нами к деловой фразеологии, встречаются и устойчивые словосочетания с ограничением сочетаемости одного из компонентов словосочетания от серийной до единичной [4]. При обсуждении популярной темы «Work – Life Balance» традиционно употребляются такие словосочетания как *stress factor*, *stress symptoms*, *stress toll*, *stress management*. Прозрачность суммарной семантики этой группы словосочетаний и практически неограниченная возможность ее расширения не позволяют однозначно относить их к устойчивым комплексам даже на фразеоматическом уровне. В то же время словосочетание *stress industry*, полностью повторяя ту же самую структуру, характеризуется особой семантической осложненностью. Компоненты словосочетания вступают в семантические отношения более характерные для таких сочетаний, как *heavy industry*, *light industry*. Сочетание *stress industry* зафиксировано в языке как «*term used by critics to refer to counseling, research, etc. done in relation to stress*». Словосочетания такого типа можно отнести к словосочетаниям с единичным семантическим результатом, что и позволяет говорить об их устойчивости на фразеоматическом уровне. При этом в отдельных словосочетаниях, один из компонентов может быть употреблен метафорически, что способствует повышению степени устойчивости сочетания. Словосочетание *flagship brand* обозначает наиболее важный брэнд из нескольких брэндов, какими владеет компания. Словосочетание *green issues* в обсуждении проблем, связанных с загрязнением окружающей среды, синонимично современному словосочетанию *environmental issues*. Подобную метафоризацию

элемента *green* наблюдаем и в сложном слове *greenwash*, которое описывает ситуацию, когда компания пытается оправдать факт загрязнения окружающей среды отходами производства. Метафоризация даже одного из компонентов словосочетания, единичная или серийная сочетаемость внутри словосочетания, осложненность семантической структуры вплоть до единичного семантического результата, закрепление словосочетания в этом значении за определенным семантическим полем, преимущественное употребление словосочетания как профессионалами, так и не профессионалами в типовых ситуациях общения способствуют становлению устойчивости всего словесного комплекса и требует его восприятия как единой языковой единицы.

К деловой фразеологии можно отнести и словосочетания, которые имеют постоянный лексический состав в силу того, что они институализируются и становятся своеобразными маркерами определенного жанра делового общения. Рассмотрим, для примера, словосочетания слов, которые характерны для текстов соглашений о найме на работу и договоров по оказанию консалтинговых услуг. Тексты таких соглашений носят официальный характер, характеризуются определенной структурой и содержат специфическую информацию, которая поддается тематической организации. Информация, составляющая содержание соглашения, разбита на тематические блоки, заполняемые фиксированными словосочетаниями в том единственном значении, которое свойственно им только в заданном контексте. Для текстов рассматриваемых соглашений характерно наличие следующих тематических блоков с определенными словосочетаниями. В «общих положениях контракта» будут использоваться выражения: *conclude the agreement, take obligations, render services, require services, defined scope of work, to be deemed valid, term of employment...*; *on the basis of, in effect, in accordance with, in consideration of, on the behalf of...*. В той части соглашения, где представлены непосредственно «условия контракта», запрограммировано появление словосочетаний: *perform duties, commence services, hold office, commensurate with his position, devote time and effort...*; *in addition to, in conjunction with, by reason of, for a period of...*. Для фиксации «финансовых условий» соглашения будут использованы выражения: *compensate for services, be entitled to benefits, be reimbursed for services, salary payment practices, fiscal year, procure insurance ...*; *in recognition of, to a foresaid degree, at the rate of, upon presentation of ...*. В обязательном блоке соглашения, в котором предусматривается «возможность расторжения контракта», будут присутствовать словосочетания: *terminate agreement, breach of agreement, minor infractions, embezzlement of funds, valid subpoena, permanently incapacitated, waiver of provisions, term expiration ...*; *in conflict of, notwithstanding the forgoing*. Для иллюстрации использования данных словосочетаний в текстах контрактов и соглашений приведем выдержки из некото-

рых из них. *The executive shall devote substantially all of his time and attention to ... ; Term of employment hereunder will commence on the date hereof ... ; provisions of the Agreement shall remain in effect ... ; the parties conclude an agreement ... ; Executive shall be entitled to vocation ... ; ...manager will be responsible for such additional duties.... as commensurate with his position ... ; the Company... to terminate Executive's employment; in the event this land lease is terminated ... in accordance with the Company's customary payroll practices ...*. Выделенные из подобных текстов словосочетания, в основном, относятся к необразным штампам и предложно-именным сочетаниям с буквальным значением. Однако в речи за ними закреплены определенные функции, которые могут выполнять только сочетания с постоянным лексическим составом и строго фиксированной структурой. Необразные штампы в силу прозрачности, однозначности своей семантики и повторяемости в типовых ситуациях позволяют самым экономичным способом наиболее точно передать информацию, исключая возможность ее искажения или неправильного восприятия. Предложно-именные сочетания выполняют функции по организации текста соответствующего документа, определяя временные и пространственные параметры и устанавливая причинно-следственные отношения внутри текста. Таким образом, устойчивость словосочетаний такого типа обуславливается скорее экстралингвистическими факторами и связана непосредственно с прагматическими задачами, которые преследуют авторы при создании текстов определенных жанров в практике делового общения.

Наибольший интерес для лингвистов, работающих с фразеологическим материалом, представляют образные устойчивые комплексы, используемые как непрофессионалами, так и профессионалами в неформальной обстановке общения. Как мы продемонстрируем ниже, такие словосочетания обладают фразеологической устойчивостью и могут быть отнесены к общей фразеологии. Но так как предметом обсуждения становится деловая активность его участников, их можно рассматривать и как единицы деловой фразеологии. Английская деловая фразеология группируется вокруг определенных метафор, которые буквально «пронизывают» фразеологические единицы языка и создают яркие запоминающиеся единицы с мощным коннотативным зарядом. В нашем исследовательском материале мы рассмотрим устойчивые словесные комплексы, тематически связанные с обсуждением общих характеристик «работы как таковой», «стратегии и политики», принятой в определенной организации, и «взаимоотношений» между сотрудниками разного уровня ответственности. Примерами таких сочетаний будут *to gain ground on, it can be a minefield, to set one's sights on, to get one's marching orders, to break the ranks, to hold the fort, to stick to one's guns* и другие. Большинство из этих выражений обладают всеми категориаль-

ными признаками фразеологических единиц. В понимании А. В. Кунина «Фразеологические единицы, или идиомы, - это отдельнооформленные единицы языка с полностью или частично переосмысленными значениями» [2:7]. Все единицы, приведенные выше, построены на метафоре. «Метафора способна создавать и новые концепты в области обозначения «непредметной» действительности. Такую метафору можно считать гипотетико-когнитивной моделью, имея в виду ее основную функцию – создание новых концептов» [3:143]. Среди концептуальных метафор можно выделить базовые метафоры, некоторые из которых могут носить характер универсалий и встречаться в разных языках, другие – будут отличаться национально-культурной спецификой. Для рассматриваемых устойчивых образных выражений английского языка к первому типу следует отнести концепт *Business is War* и концепт *Office is a Battlefield*. В качестве примеров данных концептуальных метафор можно рассматривать вышеуказанные фразеологизмы этой группы, а так же *to have a shot at smth.*, *to be caught in the crossfire*, *to be second in command*, *to join forces*, *to take a lot of flak* и так далее. При этом следует отметить, что число подобных выражений постоянно растет, но вследствие универсального характера концепта употребление таких выражений в рамках межкультурного общения не представляет особых трудностей. Концептам *a Company is a Ship*, *Organizations are Gardens* свойственна уже и некоторая национально-культурная специфика. Во многих исследованиях английской фразеологии сферы морской и садоводческой деятельности человека отмечались как сферы-источники для заимствования образов при образовании ярких метафорических выражений. Поэтому в английском языке больше чем в других языках встречаются и активно употребляются образные словосочетания, созданные на основе данных концептов. Характерными именно для английского языка будут фразеологические единицы: *to be all in the same boat*, *to know the ropes*, *to run a tight ship*, *to get customers on board*, *it's all hands on deck*, *to plough money into*, *to weed out poor staff*, *the business is flourishing*, *to branch out into new markets*, *to bear fruit*.

В значительном количестве фразеологизмов, относимых нами к следующей подгруппе описываемого класса единиц, лежит образная гештальт структура, которая «продолжает хранить память о вспомогательном прототипе метафоры – иногда «свежую», а часто уже утратившую четкость» [3:145]. Такие единицы оказываются, как правило, оценочно квалифицированными и эмоционально отмеченными. Они особенно часто используются при обсуждении «работы как таковой» и «взаимоотношений между коллегами». Примерами в данном случае могут быть фразеологические единицы: *it's been dead all day*, *I've been on the go all day*, *I've been on my feet all day*, *I'm up to my eyes/ears in work*, *to have one's hands full*, *to have a lot on my plate*, *to burn the candle at both ends*, *If*

you pay peanuts, you get monkeys, to breathe down sb's neck, to be very much hands-on, to hit it off with colleagues, to be chained to a desk, to be snowed under work. Использование таких единиц в речи повышает иллокутивную силу всего высказывания, так как позволяет говорящему выразить свое отношение к описываемому явлению. Особо следует отметить, что сходные по значению образно-экспрессивные выражения подобной структуры могут быть зафиксированы и в других языках, что повышает возможность их правильного понимания в условиях межкультурной коммуникации. Существует мнение, что в деловой лексике чаще употребляются универсальные в плане выражения фразеологизмы. Предпосылкой этого правомерно считать интернациональный характер современного мира бизнеса, а так же взаимопроникновение языков и культур [5]. Вместе с этим существует целый ряд устойчивых словесных комплексов, которые при общности значения демонстрируют определенные различия в компонентном составе и структуре, тем самым представляя некоторые проблемы при их воспроизведении в речи на иностранном языке. Так английская единица *up to my eyes/ears* имеет русские варианты «по горло, с головой»; выражение *to have a lot on one's plate* соответствует русским выражениям «быть занятым по горло; иметь уйму дел, забот», а английский фразеологизм *to breathe down one's neck* в этом же значении в русском языке приобретает форму «стоять над душой у кого-то» и так далее. Таким образом, при обучении специалистов деловой фразеологии для устного неформального общения необходимо раскрывать как универсальные, так и специфические характеристики изучаемых единиц. Все рассмотренные в этой части статьи единицы обладают всеми параметрами фразеологической устойчивости и входят и в общий фразеологический фонд современного английского языка.

В заключение следует отметить, что рассмотренные словосочетания современного английского языка, отобранные нами из специальных словарей и фрагментов устной и письменной речи в рамках официального и неофициального делового общения, обладают языковой устойчивостью разного порядка, фразеологической или фразеоматической. Для фразеоматических словосочетаний одним из основных факторов обеспечения устойчивости на уровне языка является их «вынужденная» повторяемость в разных ситуациях делового общения.

Библиографический список

1. Cambridge International Dictionary of Idioms. – Cambridge: Cambridge University Press, 1998 – 587p.
2. Dictionary of Banking Terms. – London: Barron's, 1997.
3. Idioms Organizer. – Boston: Thomson/Heinle, 1999 – 296p.

4. Карасик В. И. О типах дискурса// Языковая личность: институциональный и персональный дискурс. Сб. научн. тр. [Текст] – Волгоград: Перемена, 2000. – С. 5 – 20.
5. Кунин А. В. Англо-русский фразеологический словарь. Введение. – М.: Русский язык, 1984. – С. 7 – 13.
6. Пономаренко В. А. Фразеологические единицы в деловом дискурсе (на материале английского и русского языков): дис. ... канд. филол. наук. – Краснодар, 2007. – 213с.
7. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996 – 288 с.
8. Уралова Л. А. Опыт исследования устойчивости фразеоматических сочетаний: автореф ... канд. филол. наук. – М., 1979 -- 23 с.

Фархутдинова Ф.Ф., Костин А.В.
ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет»,
г. Иваново, Россия

**ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ ПОСЛОВИЦ
В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ
СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ**
***THE CULTURAL AND LINGUISTIC COMMENT OF THE PROVERBS IN
THE SHAPING OF FOREIGN PHILOLOGY STUDENTS' FOREIGN
LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE***

The article is devoted to the cultural and linguistic comment of the proverbs in teaching Russian as a foreign language. It enables the initiation of foreign students of philology to Russian culture, and helps to form the ability and willingness to put in practice the intercultural communication.

В современной лингводидактике обучение русскому языку как иностранному все чаще рассматривается как процесс овладения иноязычной культурой. Именно такая идея положена в основу концепции коммуникативного иноязычного образования, разрабатываемой Е. И. Пассовым и представителями его методической школы. С их точки зрения, изучая русский язык, иностранный гражданин узнает, постигает и присваивает русскую культуру как систему ценностей, а еще – приобретает умение пользоваться ею для общения в различных ситуациях [Пассов 2010]. Таким образом, решаются познавательные, воспитательные, развивающие и учебные задачи иноязычного образования.

У любого человека, изучающего неродной или иностранный язык и применяющего его в речевом общении, формируется способность «действовать в режиме вторичной языковой личности в разнообразных социально детерминированных ситуациях, готовность к осуществлению межкультурного взаимодействия» [Красильникова 2009], то есть иноязычная коммуникативная компетенция. Ее формирование – непрерывный процесс решения средствами изучаемого языка вербальных, невербальных, поведенческих и других разнообразных задач, возникающих в межкультурной коммуникации. Решая задачи, важные для общества или лично для себя самого, человек расширяет границы коммуникации, учится речевому взаимодействию с другими, развивает языковое чутье и способности к рефлексии и саморефлексии [Бастрикова 2004, с. 45].

Успешный диалог в межкультурной коммуникации невозможен без познаний в области лингвокультуры. Именно поэтому современная лингводидактика исходит из того, что в основе иноязычной коммуникативной компетентности лежат языковая, лингвистическая, дискурсивная, иллокутивная, лингвокультурологическая и другие компетенции. Хотя сущность лингвокультурологической компетенции понимается по-разному (Прохоров 1996; Мигнаенко 2004; Шкатова 2007; Алимжанова 2010; Давлетбаева 2010; Судакова 2012), исследователи едины в том, что она складывается а) из знания лексических единиц с национально-культурной семантикой, б) из умения применять эти единицы в межкультурном речевом общении, в) из владения моделями поведения, принятыми в этнокультуре изучаемого (неродного, иностранного) языка, г) из умения использовать разнообразные фоновые знания в межкультурной коммуникации [Давлетбаева 2010], а также из умения создавать разнообразные тексты на неродном языке [Мигнаенко 2004].

Соглашаясь в целом с таким пониманием лингвокультурологической компетенции, отметим лишь то, что *национально культурной семантикой* обладают, по-видимому, *все* лексические и фразеологические единицы языка. На это в свое время указали О. С. Ахманова и Л. В. Минаева, сопоставившие значения английской лексемы *to sit* и русского глагола *сидеть*. Тогда исследователи показали несовпадение объемов этих лексем и доказали невозможность квалифицировать их как «аналоги», т. к. каждая из лексем обладает *национально культурной семантикой* [Ахманова, Минаева 1982, с. 7 – 9]. Увидеть же эту семантику можно через исследование разнообразных употреблений слова в различных текстах.

Одним из видов текстов, давно и результативно используемых в работе с иностранными учащимися в практике обучения РКИ, являются такие малые жанры фольклора, как пословицы и поговорки [Прохоров 1982; Занглигер 2005; Мокиенко 2010 и др.]. Изначально они рассматривались как важный

страноведческий материал [Фелицына, Мокиенко 1990] в силу того, что многие из них включали в свой состав безэквивалентную лексику, характеризующую реалии русской жизни (*Не в свои сани не садись; Назвался груздем – полезай в кузов*). Знание таких реалий, как и слов, их обозначающих, полезно во многих отношениях (в частности, при изучении курса русской литературы).

Но пословицы не простые изречения, потому что они выражают мнение народа и содержат народную оценку жизни, «наблюдения народного ума» [Аникин 2001, с. 6]. В человеческом обществе и, в частности, в речевом общении они выполняют самые разнообразные функции: моделируют ситуацию, участвуют, становятся магическими символами, развлекают, помогают наладить контакт или прервать его, дают возможность прогнозировать будущее и т. д. [Пермяков 1988]. Кроме того, они имеют эстетически значимую форму, поскольку создавались по особым правилам народной культуры. Таким образом, пословицы и поговорки становятся бесценным материалом для формирования лингвокультурологической компетенции и обучения речевому общению.

Любая устойчивая единица, в том числе и не включающая какие-либо специфически русские слова-экзотизмы (реалемы), содержит важную культурную и лингвокультурную информацию. Необходимо сказать, что такая информация не лежит на поверхности и выявляется она при условии, что оборот рассматривается не изолированно, а в связях с другими оборотами или словами. Поэтому нередко считается, что в поговорках типа *Без труда не вытащишь и рыбку из пруда* лингвокультурной составляющей нет. Эта поговорка известна каждому говорящему на русском языке, хотя в число самых употребительных она и не входит. Так, в Национальном корпусе русского языка зафиксировано всего 4 контекста с этим оборотом [<http://www.ruscorpora.ru/>]. Тем не менее, эта единица включена во все сборники и словари русских пословиц и поговорок и, значит, она может стать материалом для лингвокультурологической работы с иностранными учащимися.

Лингвокультурологический комментарий пословиц и поговорок занимает важное место в системе обучения неродному языку. С нашей точки зрения, он является частью процесса формирования лексического навыка, который традиционно включает следующие этапы: «ознакомление с языковой единицей (ее презентация), объяснение значения слова (семантизация), закрепление и совершенствование навыка (автоматизация), применение слова в различных ситуациях общения» [Щукин 2012, с. 115]. Покажем, как осуществляется такой комментарий, на примере поговорки *Без труда не вытащишь и рыбку из пруда*.

После презентации паремий лингвокультурологическую работу с ними следует начинать с объяснения смысла единицы. Смысл оборота понятен каждому: «Всякое дело требует усилий; без усилия, старания никакого дела не сде-

лаешь» [<http://www.rusaying.ru/russkie-posloviczy-i-pogovorki>]. Но из чего складывается смысл оборота? Понять это поможет лексический анализ. Это текстовая работа, которая включает несколько видов анализа.

Обращение к лексическому составу поговорки показывает, что в этой фразе студент-филолог на продвинутом этапе обучения понимает все лексические единицы: ему знакомы слова *труд*, *вытащить*, *рыба* (*рыбка*), и. Исключение составляет слово *пруд*, значение которого студенты понимают приблизительно. Как ни странно, в составе поговорки слово *пруд* оказывается *безэквивалентным словом-реалемой*, например, для студентов из Юго-Восточной Азии, из Монголии, из Туркмении или из Конго. Русскому человеку понятно, что пруд – рукотворный водоем, располагающийся в пределах селения и служащий для разных целей: для купания и полоскания белья, для разведения рыбы или ее ужения, а зимой – для катания по льду. Иностранец же не различает значений слов *водоем* – *озеро* – *пруд* и др. И, следовательно, семантизация этого слова, как и всех остальных, входящих в состав паремии, необходима.

В составе поговорки употребляется слово *труд*, а не его синоним *работа*, хотя, согласно данным современных частотных словарей, слово *работа* более частотное (его частота – 1058, а у слова *труд* лишь 285) [Ляшевская, Шаров <http://dict.ruslang.ru/>]. Вариантная форма **Без работы не вытащишь и рыбку из пруда* в русском языке отсутствует, хотя поговорки со словом *работа* существуют: *Работа не волк – в лес не убежит*; *От работы кони дохнут*; но есть и другие поговорки со словом *труд* (*От трудов праведных не построишь палат каменных*), а также очень популярные крылатые слова (*Труд сделал из обезьяны человека*). Объясняем студентам, что в русской лингвокультуре различие значений слов *труд* – *работа* связано с происхождением слов (заимствованное – исконное) и с самим характером деятельности: *трудятся для себя*, *работают на кого-то* [Вендина 2007, с. 92 – 31]. Подбираем однокоренные слова и сравниваем их значения: *труд* – *трудиться*, *труженик*, *работа* – *работать*, *работник*, *заработать*, *заработная (плата)*, *зарплата*, *заработок*. Происхождение слов и их дериваты объясняют, почему в русской лингвокультуре *труды* могут быть *праведными*, а вот *работа* такой быть не может. Это различие видно и на примере синтагматической сочетаемости дериватов: *трудиться во славу Отечества* – *работать спустя рукава*, *шалляй-валяй* (но довольно часто и *не покладая рук*).

Третье важное слово в составе поговорки – *вытащить*. Оно может заменяться синонимом *выловить*, с помощью которого создается вариантная форма: *Без труда не выловишь и рыбку из пруда*. Тождество значений обоих слов очевидно, однако *тащить* (*вытащить*) содержит сему ‘(приложить) усилие’, тогда как в глаголе *ловить* (*выловить*) иная сема ‘(надеяться) на удачу’, которая

соотнесена с русским *авось*. И знать семантические различия в значениях этих синонимов филологу-иностранцу на продвинутом этапе обучения нужно.

И, наконец, последние слова – (*и = даже*) *рыбку*. Студент-филолог осознает смысловые различия между словами *рыба* и *рыбка* и отчетливо понимает, что в составе поговорки именно это слово фокусирует в себе смысл народной мудрости: «для достижения цели следует приложить немало усилий» [Розе 2010, с. 16]. Словосочетание *маленькая рыбка* отмечается и в составе такой поговорки, как *Лучше маленькая рыбка, чем большой таракан*. Ассоциативно данная поговорка связана с оборотами *Велика Федора, да дура, а Иван мал, да удал*.

Таким образом, анализ лексической составляющей поговорки позволяет привлечь к наблюдению еще несколько оборотов, каждый из которых имеет яркую образную форму и может быть охарактеризован как национально-специфическое образование, отражающее особый русский взгляд на мир. А в этом и состоит одна из целей лингвокультурологического анализа. Если же попросить студентов вспомнить пословицы и поговорки родного языка, имеющие тот же смысл, и дословно перевести их на русский язык, то формирование лингвокультурологической компетенции продолжится.

Г. Л. Пермяков справедливо утверждал, что ни один человек в своем речевом поведении не может обойтись без пословиц. С точки зрения ученого, данный факт свидетельствует о том, что функциональное предназначение пословиц специфично и такими функциями не обладает ни одна другая единица словаря. Именно в этом состоит самостоятельная ценность пословиц. На этом основании ученый полагал, что при обучении иностранцев русскому языку необходимо знакомить их с некоторым минимумом русских пословиц [Пермяков 1982], что и делают многие преподаватели-практики, вводя в свои занятия по разным видам деятельности этот языковой материал. Например, при обучении письменной речи вводят такие поговорки, как *Поживем – увидим; Волков бояться – в лес не ходить; Ласковое слово – что веший день; Мир не без добрых людей; Худо тому, кто не делает добра никому* и др. [Завьялова 2011]. Другое дело, что семантизация оборотов не всегда осуществляется, хотя уже само описание ситуации, в которой употребляется паремическая единица, помогает студенту понять главные смыслы оборота и, возможно, верно употреблять его (*Пословица к слову молвится*: чаще всего пословица употребляется в устной форме речи (молвится), она вспоминается или *припоминается* в определенных условиях. Оборот *к слову сказать* обозначает то, что он должен быть сказан *к месту*, что не человек о ней вспоминает, а она сама вспоминается (субъект речи в паремии отсутствует). Поэтому разговор о паремии *Без труда не вытащишь и рыбку из пруда* продолжается анализом ситуации, в которой

она употребляется. Известно, что ее используют, когда «для получения какого-нибудь результата требуется большая работа, упорный труд» [<http://www.rusaying.ru/russkie-posloviczy-i-pogovorki>]. Но каким образом эта единица может быть введена в лексикон иностранного студента?

Здесь необходима работа по созданию проблемных ситуаций как системы ролевых, социально-статусных, нравственных взаимоотношений собеседников. Например, можно предложить студентам разобрать ситуацию, в которой их однокурсник не смог получить на экзамене высокую оценку, потому что пропускал занятия, не выполнял к назначенному сроку письменные работы. *Объясните своему однокурснику, что хороший результат закономерен. Для этого используйте в своей речи поговорку Без труда не вытащишь и рыбку из пруда.*

Приведенный нами пример показывает, что семантизация пословицы, лексико-грамматическая работа в форме лингвокультурологического комментария, анализ ситуаций применения оборотов, а также опыты включения их в диалоги не только обогащают словарный запас студентов-иностранцев, активизируют знания из теоретических курсов современного русского языка, способствуют развитию навыков речевого общения, но также проясняют для них многие черты в русской ментальности и, значит, способствуют успешной межкультурной коммуникации, основанной на понимании иноязычной культуры и владении коммуникативной компетенцией.

Библиографический список

1. Алимжанова Г. М. Сопоставительная лингвокультурология: сущность, принципы, единицы. Автореф. дисс. ...д-ра филол. наук. Алматы, 2010 // [Режим доступа: <http://www.pandia.ru/394052/>]
2. Аникин В. П. Введение // Жуков В. П. Словарь русских пословиц и поговорок. М., 2001.
3. Ахманова О. С., Минаева Л. В. О предмете и метаязыке учебной лексикографии // Словари и лингвострановедение. – М., 1982.
4. [Бастрикова Е. М.](#) Коммуникативная компетенция как лингводидактический феномен // Русская и сопоставительная филология: Лингвокультурологический аспект / Казан. гос. ун-т. Филол. фак-т. – Казань: Казан. гос. ун-т, 2004.
5. Вендина Т. И. Из кирилло-мефодиевского наследия в языке русской культуры. – М., 2007.
6. Давлетбаева Р. Г. Коммуникативная компетенция и ее значение в достижении целей обучения второму языку // Вестник ВЭГУ. 2010, № 1 (45).
7. Завьялова Л. А. Обучение письменной речи иностранных студентов. – Иваново, 2011.
8. Занглигер В. Ф. Русские пословицы и их отбор для активного усвоения болгарскими студентами. Автореф. дисс. ... д – ра пед. наук. – София, 2005.

9. Красильникова Е. В. Иноязычная коммуникативная компетенция в исследованиях отечественных и зарубежных ученых // [Режим доступа: http://vestnik.uspu.org/releases/2009_1g/41]
10. Ляшевская О. Н., Шаров С. А. Новый частотный словарь русской лексики (на материалах Национального корпуса русского языка). (Электронный словарь) [Режим доступа: <http://dict.ruslang.ru/>]
11. Мигненко М. А. Формирование лингвокультурологической компетенции в процессе профессиональной подготовки иностранных военнослужащих: Дис. ... канд. пед. наук.: Тольятти, 2004) // [Режим доступа: <http://www.dslib.net/prof-obrazovanieformirovanie-lingvokulturologicheskoy-kompetencii-v-processe-professionalnoj.html/>]
12. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. – М., 2010.
13. Пермяков Г. Л. К вопросу о русском паремиологическом минимуме // Словари и лингвострановедение. – М., 1982.
14. Пермяков Г. Л. Классификация пословичных изречений. Система логической трансформации пословиц // Пермяков Г. Л. Основы структурной паремиологии. – М., 1988.
15. Прохоров Ю. Е. Из истории описания национально-культурного компонента семантики русских пословиц, поговорок и крылатых выражений. // Словари и лингвострановедение. – М., 1982.
16. Розе Т. В. Большой толковый словарь пословиц и поговорок русского языка для детей. – М., 2010.
17. Судакова Н. А. О лингвокультурологической компетенции школьника // Вестник Томского государственного пед. ун-та. 2012, № 10.
18. Фелицына В. П., Мокиенко В. М. Русские фразеологизмы. Лингвострановедческий словарь / под ред. Е. М. Верещагина, В. Г. Костомарова. – М., 1990.
19. Шкатова Л. А. Текстовая деятельность и лингвокультурологическая грамотность // Текст и языковая личность: материалы V Всеросс. конф с международным участием / Под ред. Н. С. Болотновой. – Томск, 2007.
20. Щукин А. Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном: Учебно-методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. – М., 2012.

Федуленкова Т.Н.

*Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых,
Владимир, Россия*

**ОСНОВНЫЕ СТРУКТУРНЫЕ МОДЕЛИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ
ЕДИНИЦ ДЕЛОВОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
MAIN STRUCTURAL MODELS OF PHRASEOLOGICAL UNITS OF
BUSINESS ENGLISH**

The studies of structure in the field of English phraseology is one of the most actual problems of modern linguistics as without knowledge of the PU structure one cannot perceive its meaning. The paper is targeted at the research of the structure of phraseological units in business phraseology of the modern English language. The scientific basis of the research is the phraseological conception suggested by Alexander V. Kunin and his method of phraseological identification and phraseological analysis. The paper results in finding out the most frequent structural models within business phraseology.

Проблема изучения структуры английской фразеологии давно занимает умы ученых [Федуленкова, 1982, с. 131], т.к. без изучения структуры фразеологических единиц (ФЕ) нельзя познать глубин их семантики [Кунин, 1996, с. 105]. Структура деловой фразеологии также изучена недостаточно [Fedulenkova, 2002, s. 247].

Одной из задач настоящего исследования является описание структуры ФЕ делового английского с помощью грамматических моделей, в которых символ N обозначает субстантивный компонент ФЕ, символ V обозначает ведущий глагольный компонент фразеологизма, символ Part I обозначает причастие I, символ (d) обозначает наличие или отсутствие детерминанта, символ Prep обозначает предлог, символ Adv – наречие, символ Adj обозначает прилагательное, символ θ – переменный компонент, который был введен в область лингвистического метаязыка с целью использования в сфере фразеологии [Федуленкова, 2006, с. 106].

Посредством структурного анализа изучаемых ФЕ делового английского выделяем наиболее часто распространённые в современном английском языке грамматические модели ФЕ (об отношении к моделированию см. [Кунин, 1996, с. 86]):

Модель 1: Adj + N объединяет двухкомпонентные ФЕ с константной зависимостью словных компонентов [Кунин, 1970, с. 51] и является самой распространенной – 71 ФЕ (37%): *Blue Book* – официальный годовой отчет британ-

ского правительства; *clean opinion* – хороший отчет о финансах, что дается компании со стороны тех, кто официально их проверяет; *green card* – британский вид страхования транспортных средств, документ, который вам необходим, когда вы едете в чужую страну; *green shoots* – первые признаки улучшения экономического положения в период экономического спада; *empty nesters* – пары, чьи дети уже покинули родительский дом. Например:

According to the government's estimates in its annual Blue Book, the central government owns £122 billion in buildings, machinery and vehicles.

The accountancy firm issued a clean opinion of the company's financial condition.

She has applied for her green card.

More than one in 10 are now on the dole but the green shoots of recovery are showing through.

Married couples without children, including 'empty nesters' as well as newly-married partners, form the largest single group of households at 36% of the total.

Модель 2: N + N. Данную субстантивную двухкомпонентную модель представляют ФЕ с константной зависимостью компонентного состава. Фразеологизмы с константной зависимостью составляют 27 ФЕ (14%): *sister company* – одна из двух или более компаний, которые принадлежат одной и той же материнской компании; *mirror site* – сайт, который является точной копией другого сайта, но в другом месте в сети Интернет; *nest egg* – сумма денег, которую вы сохранили для дальнейшего использования, особенно если вы перестали работать; *carpet bomb* – отправить рекламный материал как можно большему количеству людей, насколько это возможно, или всем людям в нужной области. Например:

We also have at our disposal component repair facilities operated by our sister company.

A mirror site is a way of re-distributing the traffic load of a popular website.

Life insurance endowment policies are a great way to build up a family nest egg for the future.

Members carpet bomb voters in the area with propaganda publicizing their accomplishments.

Фразеологизмы данной модели принадлежат к недетерминантной группе. Вариантности данные ФЕ не подвержены.

Модель 3: V + N – двухкомпонентная глагольная модель с константно-переменной и константной зависимостью компонентов составляет 14 ФЕ (7%) от общего количества выбранных фразеологических единиц:

1) Константно-переменная зависимость компонентов выражена единственным примером рассматриваемой модели: *cost a (small) fortune/ the earth/*

bomb/ packet – деньги, которые были использованы для оплаты чего-то, что вы не можете получить обратно, например:

The meal cost a small fortune, but it was well worth it.

What a fantastic dress. It must have cost a bomb!

2) ФЕ с константной зависимостью представлены следующими примерами: *abandon ship* – покинуть организацию, потому что вы считаете, что она может скоро обанкротиться; *hold office* – иметь важную работу в правительстве или в компании; *close the books* – делать расчеты финансовых результатов в конце определенного учетного периода, например:

The chairman and most of the board members had already abandoned ship.

The original directors of the company would hold office only for the first year of privatization.

On Friday the company closed the books on its fiscal first quarter.

В зависимости от наличия/ отсутствия детерминанта ФЕ рассматриваемой модели распадаются на следующие подгруппы: 1) ФЕ без детерминанта и 2) ФЕ с детерминантом.

Первая группа включает ФЕ с субстантивным компонентом в единственном числе, в качестве примеров можно представить следующие фразеологизмы: *lose ground* – стать менее стоящим или потерять преимущество; *gain currency* – становиться более популярным, например:

Prices were lower across the board, with nearly all blue-chip stocks losing ground.

The new idea was gaining currency.

Вторая группа ФЕ с детерминантом также подразделяется на 2 подгруппы:

а) ФЕ с неопределённым детерминантом: *allow a claim* – решить, что сумма заявленная на страхование, убытки и т.д. правильна и должна быть оплачена; *stop a cheque* – остановить платеж по чеку; сообщить в банк с просьбой не оплачивать чек, который вы выписали, предотвратить оплату после того, как вы разрешили сделать это, например:

The judge allowed claims against the company involving unpaid dividends and disallowed others.

Staff are failing to charge customers for such services as stopping cheques or returning standing orders unpaid.

б) ФЕ с определённым детерминантом: *break the bank* – стоимость или необходимость суммы денег, которые лицо или организация не в состоянии оплатить, например:

...customers who want to get a reasonable PC without breaking the bank.

Модель 4: Part I + N – двухкомпонентная модель, объединяющая ФЕ с константной зависимостью составляет 15 ФЕ (7,9%).

ФЕ с константной зависимостью компонентов представлены следующими примерами: *carrying cost* – расходы на покупку активов в настоящее время, а не цена, которая была выплачена за это в прошлом; *holding cost* – дополнительные затраты на производства еще чего-либо; *running cost* – стоимость расходов, непосредственно не связанных с конкретным продуктом или услугой, но относящиеся к общим расходам на здания, оборудование и т.д; *clearing house* – организация, что делает расчеты между банками и другими финансовыми учреждениями, которые регулярно сотрудничают друг с другом; *listening figures* – лица или организации, которые должны денег компании за что-либо иное, чем товары или услуги, которые были проданы на них; *clearing bank* – один из банков на Хай-стрит, что выписывает и принимает чеки и передает их через банковскую систему; *paying bank* – Банк, который несет ответственность за уплату суммы денег по чеку, относящихся к одному из счетов своих клиентов. Например:

The difference between the carrying cost and the current cost of resources used up is shown as an expense in the profit and loss account.

The holding costs for raw land aren't as high as for commercial and residential real estate, where buildings must be maintained.

Dellorto quality and finish ensures longer life, reliability and low running costs.

Banks' and brokers' back offices are linked to a central clearing house in a single computer network.

Overall listening figures climbed 10%.

A County Court has decided that a paying bank is under no obligation to pay a forged cheque even if it is supported by the bank's guarantee card.

Фразеологические единицы в рамках данной модели представляют собой ФЕ с константной зависимостью компонентов. Среди ФЕ исследуемой структурной модели встречается единственный случай со сменой глагольного компонента, выраженного причастием, на адъективный: *sleeping / silent partner* – партнер, который вкладывает средства в бизнес, но не принимает активное участие в его управлении, например:

Our proposal is that we do business together as silent partners with a common interest.

Модель 5: V + Prep + (d) + N – трёхкомпонентная предложная модель, которую представляют группа ФЕ с константной и константно-вариантной зависимостью компонентов количеством в 6 ФЕ, что составляет 3% от общего количества отобранного материала.

ФЕ рассматриваемой структурной организации с константно-переменной зависимостью компонентов представлены следующими фразеологизмами: *run into difficulties/problems/debt* – начать испытывать трудности; *run into hundreds/thousands* – достичь суммы в несколько сотен, несколько тысяч; *run of book/paper/network/site* – запустить книги и т.д., где рекламы можно разместить в любом месте в журнале или газете, или на любой сайт или часть сайта, а не в конкретном месте, например:

... *shareholders who sue when institutions run into financial difficulties.*

Attorneys' fees can run into tens of millions of dollars in business litigation.

В качестве примеров с константной зависимостью компонентов можно привести следующие примеры: *go to the wall* – бизнес обанкротился, он терпит неудачу, особенно из-за финансовых затруднений; *be on the rocks* – бизнес, который находится на вершине успеха, имеющий много проблем, и, вероятно, что скоро потерпит неудачу, например:

One of the highest-flyers in the computer industry went to the wall a year ago because of trouble handling a large acquisition.

Losses from a recent land deal have put the group on the rocks.

В зависимости от наличия/ отсутствия детерминанта ФЕ рассматриваемой модели распадаются на следующие подгруппы:

1) ФЕ без детерминанта: *run into difficulties/problems/debt; run into hundreds/thousands; run of book/paper/network/site;*

2) ФЕ с детерминантом: *go to the wall; be on the rocks.*

Случаи с вариантностью детерминанта в данной группе не встречаются.

Проанализировав полученные данные о структурах ФЕ, приходим к выводу о том, что самой распространённой в деловой фразеологии является модель Adj + N (37%). Также довольно часто встречаются фразеологизмы, образованные по грамматической структуре N + N (14%). Однако в современном английском языке существует ряд моделей, которые употребляются реже. Изучение отобранного материала также показало, что 14% ФЕ имеют индивидуальные грамматические структуры.

Таким образом, наше исследование показывает, что ФЕ делового английского языка не являются застывшими оборотами, а напротив, подвергаются различного рода изменениям.

Библиографический список

1. Кунин А.В. Английская фразеология: Теоретический курс. М.: Высш. шк., 1970. 344 с.
2. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка: Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. 2-е изд., перераб. М.: Высш. Шк., Дубна: Изд. центр «Феникс», 1996. 381 с.

3. Федуленкова Т.Н. Изоморфизм и алломорфизм в германской фразеологии (на материале английского, немецкого и шведского языков). Северодвинск, 2006. 554 с.
4. Федуленкова Т.Н. Об общих чертах в структуре соматической фразеологии некоторых германских языков: Сопоставительно-типологическое исследование // Исследования по сопоставительной типологии языков: Межвуз. сб. науч. тр. М.: Московский гос. пед ин-т им. В.И. Ленина, 1982. С. 131-142.
5. Fedulenkova T. Idioms in Business English: Ways to Cross-cultural Awareness // Domain-specific English: textual practices across communities and classrooms / Giuseppina Cortese & Philip Riley (ed.). Bern; Berlin; Bruxelles; Frankfurt am Mein; New York; Oxford; Wien: Lang, 2002. P. 247-269.

СЕКЦИЯ 5. **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ВУЗЕ/ DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL CROSSCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE AT THE UNIVERSITY**

Датчук Н.Ю., Левицкая Л.В.

Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых, Владимир, Россия

**РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ
AUTONOMOUS LEARNING DEVELOPMENT**

Main principles of on-going learning, self-directed learning and autonomous learning are observed. Autonomous learning development conducted in ESP training is focused on.

В условиях быстроизменяющейся информационной внешней среды вопрос качественного улучшения системы образования непосредственно связан с разработкой более совершенных, научно обоснованных методов управления учебно-познавательной деятельностью, мобилизующих творческие способности личности. Современный образованный человек – обладает новым восприятием знания, способами получения знания, представления информации, необходимостью прогнозирования, программирования, проектирования и моделирования. С другой стороны, процесс переориентации образования со «знаниевого» на компетентностный подход, где основным результатом деятельности любого образовательного учреждения становится не система знаний, умений и навыков сама по себе, а набор ключевых компетенций в различных сферах (интеллектуальной, гражданско-правовой, коммуникативной, информационной и других), интегрированных в устойчивое личностное образование именуемое компетентностью, является необходимым условием модернизации образовательного пространства, приведения результатов обучения в соответствие с международными стандартами.

При рассмотрении возможностей компетентностного подхода большой интерес представляет сравнительный анализ исследований позиций студентов российских и европейских вузов. Для российского студенчества наиболее важными являются те универсальные компетенции, которые можно отнести к факторам карьерного роста (стремление к успеху, работа в команде, способность к организации и планированию, принятие решений, способность порождать новые идеи, базовые знания в различных областях, лидерство, знание второго языка), в то время как, европейское студенчество придает большое значение

компетенциям и навыкам, связанным с эффективным обучением, с формированием навыков самообразования (способность к анализу и синтезу, решение проблем, способность учиться, способность работать самостоятельно, навыки управления информацией, навыки межличностных отношений, способность к организации и планированию), необходимых для реализации компетенции «обучение в течение всей жизни»

В современной педагогической терминологии функционируют многие близкие по значению или просто синонимические термины: «постоянное обучение», «всежизненное обучение», «всежизненное образование», «непрерывное образование», «перманентное образование», восходящие к английским терминам *on-going learning, life-long learning*.

Система непрерывного образования ориентирована на формирование индивидуального алгоритма познания, целью такого является превращение информации и формирование устойчивого исследовательского навыка оперирования информацией, а результатом – креативные процессы и инновации. Характер непрерывного образования зависит от ситуации, потому что приводит в первую очередь к изменению восприятия действительности, пониманию необходимости ее преобразования, поиску путей такого преобразования, выбору оптимального пути преобразования, реализации выбранного пути преобразования и, наконец, оценки результата. Осуществление принципов непрерывного обучения на разных этапах становления личности во многом обеспечит успешность и продуктивность её деятельности.

Осознание новых возможностей и потребностей личности в решении задач образования приводит к необходимости создания новых концептуальных подходов психолого-педагогической деятельности, методов и способов воздействия и нового образа педагогического эффекта.

Примером такого подхода может служить самоуправляемое обучение (*self-directed learning*).

Суть самоуправляемого обучения заключается в рассмотрении субъектов образовательного пространства как ответственных владельцев и менеджеров их собственного процесса обучения. Самоуправляемое обучение - комплексное понятие, объединяющее самоуправление (управление контекстом, включая социальное урегулирование, ресурсы, и действия) с самоконтролем (процесс, посредством чего ученики контролируют, оценивают и регулируют свои познавательные стратегии обучения) (Bolhuis, 1996).

Согласно мнению Мориса Гиббонса (Maurice Gibbons), известного канадского специалиста в области педагогической психологии, содержание самоуправляемого обучения может быть раскрыто через ряд принципов:

во-первых, принцип конгруэнтности программы (обучение, как естественный непрерывающийся процесс, не должно выходить за рамки жизненного контекста);

во-вторых, принцип соответствия программ (программы должны быть адаптировано под любые факторы, будь то возраст или специфический (кризисный) этап в процессе онтогенеза);

в-третьих, принцип комплексного воздействия (предметом воздействия не может быть какая-то одна компетенция; воздействие должно носить комплексный характер и распространяться на сферы жизни человека);

в четвёртых, принцип системности (задействованы должны быть все уровни организации личности (поведенческий, эмоционально-волевой, мотивационный и др.);

в пятых, принцип экологичности (крайне внимательное отношение к процедуре, ходу и результатам групповой работы).

Наряду с принципами можно выделить элементы, входящие в структуру самоуправляемого обучения. Среди них следующие:

- студент - субъект учебной деятельности (степень включенности, активности студента в образовательном пространстве);
- знания, умения и навыки, профессиональная компетентность студента;
- продуктивная познавательная активность с учетом собственных возможностей;
- self-менеджмент (саморегуляция, самоуправление);
- мотивационно-самооценочный компонент.

Данная модель, состоящая из пяти компонентов, образует содержание понятия самоуправляемого обучения. На её основе могут быть разработаны психолого-педагогические и методические программы, рекомендации, учебные пособия.

Современные российские методисты в области обучения иностранным языкам, опираясь на отечественные психолого-педагогические и методические теории, рассматривают процесс развития личности как многосторонний, реализующийся в педагогическом, когнитивном и прагматическом аспектах. Педагогический аспект (или воспитательный) отвечает за формирование личности, когнитивный аспект (или развивающий) - за формирование когнитивных способностей учащихся, путей освоения знаний, прагматический аспект связан с развитием коммуникативной компетенции, которая включает в себя 6 компонентов:

- лингвистическую (языковую) компетенцию - знание и владение фонетической, лексической, грамматической системами языка;

- дискурсивную (речевую) компетенцию - владение речевыми умениями, знание и владение типами дискурса, типами текстов, умение их использовать в зависимости от ситуации коммуникации;
- социокультурную компетенцию - знание и владение социальными правилами и нормами взаимодействия между индивидуумами и учреждениями, знание истории и культуры общества;
- стратегическую (компенсаторную) компетенцию - способность использовать речевые и неречевые стратегии с целью восполнения пробела в лингвистических знаниях;
- референциальную (тематическую) компетенцию - знания об объектах мира, их отношениях (фоновые знания);
- когнитивную компетенцию - владение приёмами учения, позволяющими оптимально решать учебные задачи.

Прагматической цели обучения подчинены педагогическая и когнитивно-развивающая, поэтому развитие каждого компонента коммуникативной компетенции как цели образовательного процесса происходит во всех трёх аспектах образовательного процесса.

Развитие личности в образовательном процессе обучения определяется тремя целями при ведущей роли первой:

- 1) формирование коммуникативной компетенции,
- 2) формирование положительного отношения к языку и культуре, её носителям,
- 3) развитие коммуникативно-познавательной самостоятельности, то есть совершенствование навыков самостоятельной учебно-познавательной деятельности на языке, над языком, с учебными пособиями и справочной литературой.

Поскольку ведущая роль в учебном процессе отводится цели формирования коммуникативной компетенции, значит, содержание учебного пособия должно обеспечить развитие её составляющих и должно включать следующие компоненты: лингвистический, коммуникативный / социокультурный, аутометодический.

Аутометодический компонент направлен на развитие когнитивной компетенции, то есть овладение приёмами учебной деятельности, позволяющими оптимально решать учебные задачи и предполагает:

- 1) развитие навыков самостоятельной учебно-познавательной деятельности над языком (практический аспект),
- 2) развитие интеллектуальных способностей, способностей к саморазвитию (когнитивно-развивающий аспект),

3) развитие стремления к самосовершенствованию (педагогический аспект). Аутометодический компонент обеспечивается наличием в пособии:

- упражнений, развивающих и совершенствующих вышеназванные умения;

- заданий для самостоятельной работы с дополнительной литературой, а также электронными источниками;

- рекомендаций и заданий для самоконтроля и самооценки уровня знаний и умений.

Перестраивая систему высшего образования в России, естественно, нужно взять все самое лучшее из систем образования стран Европы или других стран, но при этом не стоит идти по пути полного отрицания достигнутого в области образования в отечественной науке и практике, ибо достижения были немалые и они общепризнаны.

При создании учебно-методических материалов курса «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации» нами преследуется цель - совершенствовать навыки самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов именно в контексте самоуправляемого обучения, что, в свою очередь, способствует реализации компетенции «обучение в течение всей жизни».

Марычева Т.Н., Федуленкова Т.Н.

*Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых,
Владимир, Россия*

LEHRGRUNDSÄTZE FÜR DEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT UNTERSCHIEDLICHER BEREICHE BASIC ELEMENTS OF LSP-TEACHING COMPETENCE

The paper deals with the main components of LSP-teaching competence, among them: (a) knowledge of the language and its special terminology, (b) seeing the target of the work and its perspectives, (c) relevant analysis of the LSP-teaching results, etc.

Die Qualitätssteigerung des Fremdsprachenunterrichts in den nichtlinguistischen Lehranstalten ist in der modernen Didaktik und Pädagogik hochaktuell. In der Verallgemeinerung der langjährigen Erfahrungen im Fremdsprachenunterricht an den nichtlinguistischen Fakultäten für die Bereiche – Bankwesen, Finanzen, Audit, Kredit wird folgende Schlussfolgerung gezogen, dass die Kompetenz des Fremdsprachenlehrers aus folgenden Hauptelementen besteht:

1. An vorderster Stelle steht die Sprachkompetenz mit der Beherrschung der Fachtermini sowie Erfahrungen im Gebrauch der modernen Terminologien im Bildungsprozess.

2. An der zweiten Stelle sind richtige Ziele in der Fremdsprachenpraxis zu setzen und klare Aufgaben zu formulieren sowie zwischen praktischen Zielen Bildungszielen und Bildungsaufgaben zu unterscheiden.

3. In der Fremdsprachlehre ist drittens nach dem gesetzten Ziel in Abschnitten zu unterteilen

a) Organisationsform;
b) Beschaffung (Verfügbarkeit) von neuem (aktuellem) Lehrmaterial;
c) Training und Festigung sprachlicher Strukturen verschiedener Arten der Sprechfähigkeit, Aktivierung der Sprachstrukturen, Kontrolle der Tätigkeit der Studenten;

d) Hausaufgabe;

e) Einschätzung studentischer Leistungen.

4. Zur Sprachkompetenz sind viertens Grundprinzipien der Didaktik und Methodik beim Unterricht anzuwenden:

a) Wissenschaftsbarkeit

b) Verbindung von Wissenschaft und Praxis

c) Systematische Arbeitsweise

d) Anschaulichkeit

e) Bewusstseinsbildung

f) Selbstständigkeit

g) Vollständigkeit

h) Zugänglichkeit des Materials

i) Differenzierter, auf Bedarf ausgerichteter Unterricht

j) Mündliche Sprachkompetenz und Kommunikation als Unterrichtsgrundlage

k) Muttersprache als Basis zur Vermittlung des Lehrstoffes.

5. Das fünfte Element des Kompetenzbereiches ist Reflektion. Reflektion und Selbstanalyse im Unterricht sind notwendig, Dabei sind folgende Bausteine zu beachten:

a) Festlegung der methodischen Verfahren und Technologien

b) Ausführung der Übergänge von einer Etappe zu der anderen

c) Beibringung des phonetischen und lexikalischen Sprachmaterials

d) Deutung der Formbedeutung und ihren Gebrauchs

e) Festigung und Aktivierung des Sprachstoffes

f) Rücksicht auf die individuellen Besonderheiten der Studenten

g) Kontaktaufbau mit den Studenten

h) Förderung von Aufmerksamkeit und Interesse an der Fremdsprache

i) Förderung der Selbstständigkeit der Studierenden

j) Gedächtnis – und Gedankenentwicklung

k) Förderung von Organisation und Disziplin

6. Das sechste Element des Kompetenzbereiches ist die Sprachweise des Lehrers. Dabei sind zu beachten:

a) Korrektheit

b) Ausdruckskraft

c) Tempo

d) Einwirkungskraft

e) Verständlichkeit

f) Zugänglichkeit

7. Das siebente Element des Kompetenzbereiches ist eine entsprechende Auswahl von Übungen, die einschliesst:

a) Festlegung der Typen von Übungen, und zwar reine sprachliche Übungen, bedingte Sprechübungen, reine Sprechübungen (Kommunikation)

b) Festlegung von Übungstypen nach Üben im Hörverstehen, im Sprechen, Übungen im Leseverstehen, Übungen im Schreiben.

8. Das achte Element des Kompetenzbereiches ist eine ausgewogene Formulierung der Hausaufgabe. Dazu gehören: Übereinstimmung der Hausaufgabe dem Inhalt des Unterrichts und ausreichende Anweisungen zur Erfüllung der Hausaufgabe.

9. Das neunte Element des Kompetenzbereiches ist das Können, die Leistungen der Studenten beim Erlernen der Fremdsprache zu analysieren, und zwar: die Vorbereitung auf die Stunde, Aktivität der Studierenden während der Stunde, Wachstum ihrer Niveaustufe, typische Fehler der Studentengruppe, Selbstständigkeitsniveau.

10. Das zehnte Element des Kompetenzbereiches ist das Können den erteilten Unterricht nach folgenden Kriterien einzuschätzen:

a) Aufeinanderfolge der Unterrichtsaufbaus

b) Effektivität der angewandten Technologien

c) Rationalität der verbrauchten Unterrichtszeit

d) Beurteilung der sprachlichen Kompetenz der Studierenden von Standpunkt der Unterrichtsziele und der aufgestellten Aufgaben des Unterrichts.

Regelmässige Attestierung der Hochschullehrer entsprechend den erforderlichen Kriterien neben der Anwendung des interkulturellen Ansatzes beim Erlernen der Geschäftssprache (8; 9), sowie Einführung der integrativen Lehrgänge (10, 11) werden zur Steigerung der Sprachkompetenz der Studierenden und der Qualität des Fremdsprachenunterrichts beitragen.

Literaturverzeichnis

1. Концептуально-технологическая модель обучения в вузе: Материалы 1-й Международной научно-практической конференции 23 ноября 2005 г. Владимир, 2006.
2. Рогачева Е.Ю. Ключевые компетенции владения иностранным языком в контексте требований Совета Европы и российский контекст // Концептуально-технологическая модель обучения в вузе: Материалы 1-й Международной научно-практической конференции 23 ноября 2005 г. Владимир, 2006. С. 15-18.
3. Марычева Е.П., Федуленкова Т.Н. Фразеологизмы в сфере специальной терминологии современного английского языка // Коммуникативные аспекты языка и культуры: Сб. материалов XII Международной научно-практической конференции студентов и молодых ученых 16-18 мая 2012 г. Ч.1 / под ред. С.А. Песоцкой. Томск: Изд-во Томского политех. ун-та, 2012.
4. Марычева Е.П., Федуленкова Т.Н. Спецкурс по английской деловой фразеологии в формировании речевой компетенции // Концепт и культура: сборник статей (V Международная научная конференция, Кемерово, 8-10 октября 2010 г.). Кемерово, 2012. С. 451-455.
5. Кобзев А.А., Немонтов В.А. Пути развития новых технологий в образовании на основе электронных библиотек // Концептуально-технологическая модель обучения в вузе: Материалы 1-й Международной научно-практической конференции 23 ноября 2005 г. Владимир, 2006. С.12-14.
6. Федуленкова Т.Н. Фразеология современного английского языка: Программа по курсу // Вестник Московского университета (МГУ). Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. М., 2005. № 3. С. 85-112.
7. Федуленкова Т.Н. Современная фразеология и фразеодидактика // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Лингвистика», 2005. № 11 (76). Вып. 2. С. 35-40.
8. Fedulenkova T. Idioms as an Effective Means in Intercultural Approach // Approaches to Teaching English in an Intercultural Context /Meta Grosman (ed.). Ljubljana: University of Ljubljana, Faculty of Arts, 1997. P. 67-74.
9. Fedulenkova T. Idioms in Business English: Ways to Cross-cultural Awareness // Domain-specific English: textual practices across communities and classrooms /Giuseppina Cortese & Philip Riley (ed.). Bern; Berlin; Bruxxelles; Frankfurt am Mein; New York; Oxford; Wien: Lang, 2002. P. 247-269.
10. Тиссен Л.П., Жетписбаева Т.А., Федуленкова Т.Н. Из опыта организации интегративного спецкурса «Экология + иностранный язык» в педвузе (материалы конференции) // Экологическая политика, образование, воспита-

ние: Материалы докладов. Пенза: Приволжский Дом научно-технической пропаганды, 1992. С. 89-90.

11. Марычева Е.П. Интегрированное обучение иностранным языкам в системе подготовки специалиста 21 века // Концептуально-технологическая модель обучения в вузе: Материалы 1-й Международной научно-практической конференции 23 ноября 2005 г. Владимир, 2006. С. 139-141.

Матяр Т.И.

Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых, Владимир, Россия

**ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО –
ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБЩЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ
THE MAIN PRINCIPLES OF PROFESSION ORIENTED COMMUNICATION
TEACHING IN FOREIGN LANGUAGES**

The article deals with the growing importance of profession-oriented communication among non-linguistic specialists and its teaching in the context of the current situation and language education requirements. It tells about the essence and different approaches to language teaching and learning processes based on the profession-oriented communication. The author evaluates profession-oriented communication significance, outlines its teaching main goals underlining intersubject communications and coordination between a profile and language departments.

Изменения, происходящие в современном мире, выдвигают новые требования к подготовке специалистов и к её конечному результату – формированию образованной личности, знающей и уважающей культуру родной страны, толерантной, открытой для диалога культур.

Происходящие политические, экономические и социально-культурные изменения способствуют росту профессиональной коммуникации, расширению сотрудничества в международных проектах, профессиональных контактов между представителями разных народов.

Все это требует от специалистов профессиональной компетентности, неотъемлемыми показателями которой является владение иностранным языком профессионального общения. В этой связи приоритетное значение приобретает проблема профессиональной коммуникации как важное условие интегрирования в многонациональное общество.

Декларация создания европейской зоны высшего образования к 2010 году, принятая в рамках Болонского процесса, ориентирует на необходимость по-

вышения уровня языковой подготовки для обеспечения готовности слушателей к жизнедеятельности в многоязычном мире.

Современное вузовское образование должно способствовать подготовке специалиста «осознающего себя как культурно-исторического субъекта, готового к конструктивному участию в диалоге культур».

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования требует учета профессиональной специфики при изучении иностранного языка, его нацеленности на реализацию задач будущей профессиональной деятельности выпускников, поэтому курс обучения иностранному языку в неязыковом вузе носит коммуникативно-ориентированный и профессионально-направленный характер, а иностранный язык рассматривается как средство общения между специалистами разных стран. Современный профессионально-ориентированный подход к обучению иностранному языку предполагает формирование у студентов способности иноязычного общения в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях с учетом особенностей профессионального мышления. Подготовка специалистов на неязыковых факультетах вузов заключается в формировании таких коммуникативных умений, которые позволили бы осуществлять профессиональные контакты на иностранном языке в различных сферах и ситуациях.

Английский язык для специальных целей как научное направление и учебная дисциплина не является универсальным явлением и по-разному развивается в разных странах мира. Тем не менее, в его развитии различают этапы, которые представлены следующими подходами.

Подход, основанный на данных анализа регистра: были предприняты попытки в ходе анализа конкретного регистра выявить его грамматические и лексические особенности. Создавались программы, в которых основное внимание уделялось тем языковым формам, с которыми студентам предстояло иметь дело при изучении дисциплин специальности, и второстепенное значение придавалось формам, с которыми они едва могли столкнуться.

Подход, основанный на данных анализа дискурса. Он связан с возникновением нового направления в лингвистике – дискурсивного анализа. Задача дискурсивного анализа состояла в том, чтобы понять, как предложения соединяются в дискурсе и образуют смысл. Исследования в этой сфере были направлены на выявление моделей организации текстов и установлении характерных для них лингвистических средств, которые были положены в основу программ.

Подход, в основу которого положен анализ ситуации использования языка (или анализ потребностей). Эта стадия развития профессионально-ориентированного обучения английскому языку характеризуется большей научной обоснованностью. Были введены методики, связывающие анализ язы-

ка специальности с мотивами изучения его учащимися. Поскольку всякий курс профессионально-ориентированного обучения английскому языку нацелен на то, чтобы помочь студентам научиться действовать в ситуации естественного общения, т.е. ситуации, в которой они будут использовать изучаемый язык, то процедуру его построения следует начинать с установления их потребностей в его изучении и последующего тщательного анализа лингвистических особенностей этой ситуации.

На данном этапе развития направления были систематизированы предыдущие наработки и во главу угла были поставлены потребности обучающегося.

Профессионально-ориентированное обучение английскому языку заключается не в том, чтобы научить студентов его «специализированному варианту». Безусловно, существуют некоторые особенности, характерные для специфического контекста использования языка, с которыми обучаемые, вероятно, встретятся в реальных ситуациях общения. Тем не менее, знание профессиональной лексики и грамматики не могут компенсировать отсутствие знаний и умений, позволяющих его осуществлять, т.е. несформированность коммуникативной компетенции. Английский язык для профессиональных целей необходимо рассматривать как подход, но не продукт. Он представляет собой подход к обучению языку, основанный на потребностях обучаемых. Всякое профессионально-ориентированное обучение английскому языку это подход к обучению языку, в котором все решения по поводу отбора содержания и выбора методов согласуются с причинами изучения его обучающимися.

Современный профессионально-ориентированный подход к обучению иностранному языку предполагает формирование у студентов способности иноязычного общения в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях с учетом особенностей профессионального мышления. Подготовка специалистов на неязыковых факультетах вузов заключается в формировании таких коммуникативных умений, которые позволили бы осуществлять профессиональные контакты на иностранном языке в различных сферах и ситуациях.

Профессионально-ориентированное общение на иностранном языке – такая разновидность общения, которая направлена в первую очередь на обмен профессионально-значимой информацией.

Для обеспечения эффективности общения между представителями разных культур необходимо преодоление не только языкового барьера, но и барьера культурного. Знакомство с историей, географией, политическим и экономическим устройством, культурой, искусством, правилами поведения, нормами и традициями общественной жизни стран изучаемого языка является необходи-

мым условием фоновой подготовки, на основе которой будет реализовываться профессиональное общение с представителями иных культур.

При разработке программы обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей необходимо учитывать сферы деятельности и ситуации, в которых им предстоит общаться; в какие профессиональные контакты им придется вступать; какие задания им придется выполнять; как наилучшим образом подготовить студентов к использованию иностранного языка в будущей профессиональной деятельности. Этапы иноязычной подготовки должны формироваться в соответствии с планами технических специальностей, а предметно-содержательный компонент учебных программ по спец. предметам и дисциплине «Иностранный язык» целесообразно согласовывать между профильной и языковой кафедрами.

Никонова Л.В.

*Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых,
Владимир, Россия*

**ГРАММАТИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ КАК ПОЛНОЦЕННЫЙ
КОМПОНЕНТ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ
НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ**

**GRAMMAR COMPONENT AS A PART OF INTERCULTURAL COMPETENCE
IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES FOR NON-LINGUISTIC STUDENTS**

The article is devoted to a problem of the formation of the grammar component of student's intercultural competence in teaching foreign languages.

Современные направления в науке о преподавании иностранных языков требуют развития межкультурного подхода к подготовке участников общения с представителями иной культуры. В структуру межкультурной компетенции выпускника неязыкового вуза входит ряд компонентов, среди которых прежде всего лингвистические компетенции, включающие языковую и речевую. Первая из них состоит из фонологической, лексической и грамматической компетенций. Для преподавания грамматического материала часто используется жёстко заданная схема формирования грамматических навыков, представляющая последовательную реализацию этапов презентации материала, его первичной активизации и, наконец, тренировки в различных упражнениях. К сожалению, при этом не принимается во внимание способность грамматических средств отражать национально-культурное своеобразие картины мира носителей языка. Между тем, возможности грамматического материала для совершенствования концептуальной картины мира безграничны. В современных лингви-

стических работах делаются небезуспешные попытки доказать тезис о том, что грамматика отражает фрагмент культуры, обработанный ходом истории того или иного народа и передающий конкретным народом восприятие мира, его реальности. В результате предполагается обучение грамматике как факту культуры.

Эти положения определяют шесть основных позиций, которые должны быть положены в основу толкования грамматической компетенции как компонента компетенции межкультурной.

1. Средствами взаимодействия двух культур при межкультурных контактах являются (помимо других средств, например, лексических) грамматические явления.
2. Грамматические явления выступают в качестве средства вербализации культурных концептов, присущих представителям двух контактирующих лингвосоциумов.
3. При усвоении концепта иной культуры, выраженного при помощи грамматического средства, происходит обязательный анализ фрагментов собственной картины мира и средств её отражения в родном языке.
4. Процессы выявления, анализа и интерпретации инокультурных концептов носят сугубо индивидуальный характер; человек обладает своим исходным (фоновым) запасом культурно значимых фактов, а также собственным уровнем владения грамматическими средствами их вербализации.
5. Результатом анализа двуязычных грамматических средств выражения концептов является признание сходства и различий двух систем мировосприятия (концептуальных картин мира) и их фиксации в языках – родном и иностранном (языковых картинах мира). Это ведёт к развитию толерантности, уважения к иному образу мысли, ценностям и культурному своеобразию каждой нации.
6. Основание концептов, выраженных грамматическими средствами двух языков, обеспечивает успешность коммуникативного поведения, возможность предупредить или исправить культурные ошибки, связанные с незнанием или неприятием инокультурных фактов.

Данные шесть концепций могут быть сведены к одному положению: благодаря грамматической компетенции обучающиеся способны увидеть фрагменты профессиональной картины мира инофона (концепты), отражённые в его языковой картине при помощи тех или иных грамматических средств, и затем определить степень соответствия и (или) несоответствия возникшего представления образу собственной профессиональной картины мира – когнитивной и языковой. Грамматическая компетентность, тем самым, обеспечивает эффективность межкультурной коммуникации. Исходя из сказанного, грамматиче-

ская компетенция определяется как способность индивида извлекать, понимать и интерпретировать концепты, вербализованные грамматическими средствами иностранного языка в их взаимодействии с концептами родной лингвокультуры, для обеспечения эффективности профессиональной межкультурной коммуникации.

При таком толковании грамматическая компетенция становится полноценным компонентом межкультурной компетенции, сформированность которой является целью языкового образования в контексте подготовки студентов неязыковых вузов.

Библиографический список

1. Плужник И.Л. Формирование межкультурной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки. Диссертация доктора пед. наук: Тюмень, 2003.
2. Тараева Е.Г. Грамматическая компетенция как компонент способности к межкультурному общению выпускника неязыкового вуза. Сб-к «Специфика преподавания иностранных языков студентам неязыковых специальностей», М.: МИЭТ, 2011.

Редкина И.П.

*Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых,
Владимир, Россия*

ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЕ ДЕЙСТВИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ ВТОРОЙ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В КАЧЕСТВЕ СПЕЦИАЛЬНОСТИ *SOME BASIC PRINCIPLES TO DEVELOP DIFFERENT COMPETENCES IN STUDENTS LEARNING THE SECOND FOREIGN LANGUAGE*

There are some actions necessary for formulating different competences in teaching students the second foreign language. All these actions are directed to make use of all the acquired competences during the course of education and vocational training of future teachers of the foreign languages.

Важность перехода от «знаниевой» парадигмы образования к «компетентностной» положена в основу обучения второму иностранному языку на факультете иностранных языков.

На протяжении всего курса обучения второму иностранному языку предлагается придерживаться следующих действий как основы для формирования у студентов коммуникативной и профессиональной компетенции.

1. Обоснование цели конкретных учебно-воспитательных воздействий (от курса к курсу) и, следовательно, четкое понимание студентами этих целей.
2. Отбор единиц учебного материала, современных методов и приемов обучения иностранному языку, тестовых заданий, необходимых для достижения, требуемых программой, компетенций студентов.
3. Дозировка отобранного учебного материала, количества и объем упражнений и тестов в зависимости от этапа обучения.
4. Определение последовательности предъявления данного дозированного учебного материала, способы ознакомления студентов с данным материалом, тренировка по его овладению и применение в речевой деятельности.
5. Обучение студентов мыслить креативно. Творческий потенциал студентов может быть реализован, если результаты их деятельности находятся в прямой зависимости от мотивации, уровень возрастает с приобретением новых знаний и с повышением требований и сложности заданий от курса к курсу.
6. Контроль уровня приобретенных знаний, понимание изученного материала и сформированности навыков и умений.
7. Соблюдение взаимосвязи методических, психологических, лингвистических, педагогических целей для успешного достижения конечного результата в изучении второго иностранного языка.
8. Все вышеназванные действия по формированию у студентов компетенций при овладении второму иностранному языку должно основываться на уже приобретенных компетенциях в течение изучения первого иностранного языка и методики его преподавания.
9. Осмысление студентами достигнутой цели по завершению курса является важной предпосылкой для приобретения чувства удовлетворения и эффективной мотивации для дальнейшей самостоятельной работы.
10. Необходимость уделять внимание самостоятельной работе студентов в процессе всего курса обучения, поскольку самостоятельная работа является одной из главных условий эффективного развития личности.
11. Использование как студентами, так и преподавателями, современных технологий, дающих возможность гибко управлять процессом обучения.
12. Соблюдение взаимосвязи Вуза и школы, которая осуществляется посредством лекционно-практических занятий по курсу методики преподавания второго иностранного языка, педагогической практики в школе.
13. Использование студентами умений, связанных с подготовкой учащихся к итоговой аттестации по иностранному языку в форме ЕГЭ.
14. Учет материалов ЕГЭ для работы на занятиях студентов в вузе.

Соблюдение вышеперечисленных действий по овладению студентами второго иностранного языка может способствовать развитию у них компетенций, необходимых для их дальнейшей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Давыдова И.В. Компетенция как фактор комплексной подготовки учителя иностранного языка в педвузе//Образование и наука: Известие Уральского отдел-я Рос. Акад. наук, №5, 2008
2. Егорова О.С., Хрулева И.И. Ярославский педагогический вестник – том II, №3, 2010

СЕКЦИЯ 6. РОЛЬ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ МИРЕ. ПЕРСПЕКТИВЫ МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА В СФЕРЕ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ / THE ROLE OF NON-FORMAL EDUCATION IN TRAINING FUTURE SPECIALISTS IN MULTICULTURAL WORLD. PROSPECTS OF INTERNATIONAL COLLABORATION IN NON-FORMAL EDUCATION

Marina Höfinghoff

*Universität Wien, Sprachenzentrum
Wien, Österreich*

EXTRACURRICULAR LANGUAGE TRAINING AT THE LANGUAGE CENTER OF VIENNA UNIVERSITY

The Language Center at Vienna University offers language training to all students, university employees and other interested persons with a view to life-long learning. The Language Center has developed a coherent and didactically modern language course offer which is guided by the latest scientific standards and which guarantees comparability in the European context.

1. Profile

Vienna University, being Austria's largest postsecondary institute of learning sees itself as a European university that strives to implement European Union recommendations in the domain of university education. To this end the European Year of Languages was understood as mandate and opportunity to promote, in the context of life-long learning, the pluri- and multilingualism of European citizens through teaching and research. In order to attain and ensure the largest possible sustainability of these initiatives beyond the European Year of Languages, the Language Center of the University of Vienna was established in August 2001.

Since then, the Language Center has evolved into a globally renowned language institutes not only in the realm of higher learning but has become an indispensable part of the Vienna language training scene. The number of course participants as well as the multitude of languages offered grew steadily; meanwhile more than 2000 persons per semester attend courses in 30 languages. The largest range of offers comprises fee based courses in diverse languages at diverse levels which orient themselves, as all courses, to the scale of levels of competency described in the „Common European Frame of Reference for Languages“. In addition to general language competencies, these course auks transmit intercultural and country specific knowledge. The Language Center, which in 2004 was awarded the European Seal for Innovative Language Projects (ESIS), places great emphasis on promoting multilingualism in the most diverse of contexts, such as workshops at the Children's University at Vienna

University or an annual event around the European Day of Languages on 26th September.

2. Didactic aspects of language training

The profile of the language courses offered is based on a modern method of language teaching which postulates that the learning of languages is more than a rational processing of linguistic materials but comprises body language, posture, tone of voice, attitude, emotions and cultural identity.

2.1. Linguistic consciousness

The concept of Linguistic Consciousness connotes an active intellectual confrontation with the structural circumstances of a language and reflection of the latter. In language teaching this is relevant insofar as the knowledge of linguistic structures can serve as a resource for the learning of languages. Teachers further the linguistic consciousness of their students by making the metalinguistic plane a subject of discussion: They explain linguistic structures in the context of their utilization, distinguish between various language typologies, describe language changes and discuss diverse linguistic varieties.

2.2. Linguistic identity:

To appropriate a language – as opposed to having command of it – means the effort of integrating it into the identity of a person. Through the creation of awareness and the intellectual confrontation with the facets of their own linguistic identity, teachers gain greater understanding for the enlarging of linguistic identity of their students and are capable to promote the latter in diverse ways. The objective is to enlarge the personal specter of action through the acquisition of foreign language skills.

2.3. Autonomic Learning:

The teachers at the Language Center see themselves as facilitators. The role of teachers is characterized by an attitude which comprises support, monitoring and promotion of individual capacities. The learning of a language must be stimulated in many ways. Group work and individual activities promote independent learning processes, where teachers stop occupying center stage. The utilization of the checklists for Self Evaluation of students with varying levels of competence, elaborated in the European Language Portfolios, also supports autonomous learning. This makes it clear that the responsibility for the process of foreign language learning ultimately lies with the student. In this, students are supported through extensive personal counseling provided by the Language Center team.

2.4. Person centered learning and teaching:

The point of departure of learning processes is the interests and needs of students. Teachers provide stimulating impulses and take up topics, content, interests and needs which are present in the group. Differing learning biographies and their ef-

fects on current learning behavior are observed, learning types are recognized addressed and taken into account.

2.5. Comprehensive learning:

The Language Center promotes comprehensive learning which refers the following two areas: One area relates to the objective of taking into account rational learning, emotions and corporeality in equal measure and in an integrative manner into the learning process. By integrative we mean that an overall view, simultaneous involvement and mutual support of various areas are synergistically utilized for the learning of languages. A second aspect of comprehensive learning concerns full utilization of human capacities of perception. Perception presupposes sensory perceptions – auditory, visual tactile, olfactory, gustatory and proprioceptive impressions. Language learning processes should be designed so as to stimulate the maximum possible number of senses and channels of perception.

2.6. Authentic communication:

During lectures maximum possible use is made of authentic communication. This means, that from the outset an attempt is made to express in the foreign language that which is of interest to the students in the particular teaching situation and in relation to the subject under discussion, what moves them, , what they would say, ask or answer in their native language in relation to the situation at hand. In this manner, meaningful learning is promoted. This means an abandonment of prefabricated sentences, rigid situational and conversational speaking impulses which have little to do with the reality of the students' live. Connected with this is the utilization of authentic materials which, through appropriate training procedures, can already take place in beginner's courses.

2.7. Learning as a contact process

According to Gestalt Theory learning progresses are categorized into four phase: analysis of needs, concept development, execution and evaluation. Building contact with learning content takes time and systematic calibration of methodological procedures. The Language Center team develops and discusses on a regular basis the methodological procedures with teachers in order to create optimum conditions for the learning of languages.

2.8. Intercultural learning:

Intercultural learning is an integral component of language training culture at the Language Center. Language courses of the Language Center contribute to a widening of horizons and finding, by means of a language, an acceptance of differing cultural circumstances. This also relates to aspects of personal development; to deal with one's own foreignness, to question prejudices and clichés and to open one's spirit. In this manner, the Language Center pursues peace policy relevant goals and promotes the sociopolitical relevance of language training.

2.9. Language Training Exchange

The Language Training Exchange - LTE (Sprachlernbörse - SLB) is a platform which serves the search of language partners. Persons with differing native language meet in order to teach one another their own language. The object is not only to learn the other person's language in a communicative way but also to engage in a cultural exchange. The LTE is designed in a comprehensible manner and is easy to use. It allows finding a partner for the exchange of language capacities, to render the learning of languages easier and more interesting. The registration forms serve as primary information for potential learning partners. Interested parties wishing to offer their language in exchange for another can register at the Language Exchange where their offer will appear on the pin board. Seven fields must be completed. Besides Name and Contact, the languages offered and sought must be entered, whereby a self-evaluation according to Global Scale of the European Frame of Reference for Language Learning has to be performed for each language. Seven fields must be completed, i.e. the levels A1 (Beginners), A2, B1, B2, C1 und C2 (Near-Native-competency), to which the categories Native Language and No Knowledge are added. Brief descriptions for these levels are available. Such self-evaluations should be useful in the search for appropriate partners. The course participants are informed by their teachers of this additional offer.

3. University specific offer

The semester course offer (Duration. 13 weeks, 39 teaching units at 45 minutes) meet the needs of students who wish to learn a language especially fast and intensively, who seek to study alongside their professional commitments, and who are demanding particularly in relation to information about language, country and culture. With this language course offer, the Language Center closes significant gaps in the foreign language programs for students at Vienna University. It also offers comprehensive, high quality language training to non-philologists.

The objectives of foreign language teaching are oriented towards the communications requirements of the future vocational fields of students, be it science or commerce. To this end a canon of capabilities was developed which nowadays are demanded in all vocational fields. This includes presentation skills, the ability to create brief summaries of complex issues, and argumentation skills.

Given regular attendance and meeting course requirements a graded certificate may be obtained. The course report separately reflects and grades the four capacities (reading, writing, speaking, oral comprehension); in the case of positive grades in all four categories a global grade, respectively ECTS Points are awarded (levels A1 and A2 – 2 ECTS-Points, from level B1 – 3 ECTS-Points). The courses are equivalent to 3 weekly hours per semester. The possible awarding of credits for degree syllabus purposes is decided by the competent university authorities. Each semester the Lan-

guage Center organizes joint language courses for university staff with the department for staff development of Vienna University, with an emphasis on job related requirements, such as English for the Office, English in the European Context or Writing Academic Texts.

4. Language offers for non-students

The fact that the Language Center offers courses not only to students and staff of Vienna University but also to the interested public is considered as innovative. Through the Language Center, Vienna University has succeeded to open its educational offer to the world outside. This reflects the interest of the University to open, in the interest of life-long learning, its doors to non-graduates. Because most of the courses are offered at evening hours, they can be attended alongside professional / vocational obligations. Besides from regular semester courses, intensive courses are held during vacations (February, July). In this manner, the Language Center of Vienna University has succeeded in developing, in the free market, a profile of its own, thereby avoiding direct and legally problematic competition with private language schools and public institutes of adult education (Volkshochschulen).

5. Quality improvement

The Language Center does not see itself as an institute of research and development, even though the latter are a key function of universities. Nevertheless, didactic experiments and innovation can be carried out because the Language Center autonomously determines its own curriculum and is not subject to strict restrictions on its syllabus. If and when a connection between research- and project activities and practical language teaching can be established, relevant opportunities for improving the quality of language training arise, seeing that language courses are an ideal laboratory for experiments. This is demonstrated by the study „Sprache macht Wissen“ (language means knowledge) undertaken by the Language Center of Vienna University. Equally the Language Center has carried out research on the status of the Austrian sign language in schools and universities, and the projects „Entwicklung eines Rahmencurriculums für universitäre Sprachlehrveranstaltungen“ (development of a framework curriculum for university level language courses), „Leistungsfeststellung und Evaluierung des Unterrichtserfolges“ (performance measurement and evaluation of teaching performance) which were not only useful for its own purposes.

Literature

1. European Language Portfolio - Das Europäische Sprachenportfolio - Portfolio Langues - Portfolio Linguistico (1997). Entwurf. Erprobungsfassung, Version C, hrsg. von der Arbeitsgruppe „Cadre de référence pour l'évaluation en langues étrangères en Suisse". Conseil de l'Europe, Conseil de la coopération culturelle. Strasbourg.

2. Bimmel, Peter, Rampillon, Ute (2000). Lernautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. Berlin, München, Wien, Zürich, New-York: Langenscheidt
3. Eggensperger, Karl-Heinz (1999). UNICERT in zehn Punkten: Stand und Perspektiven eines hochschulübergreifenden Zertifikats für den studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht. In FuH - Fremdsprachen und Hochschule 55/1999, 59-73.
4. Gläser, Rosemarie (1999): Das fachbezogene Interview: Expertenwissen und Popularisierung. In Internationale Zeitschrift für Fachsprachenforschung, - didaktik und Terminologie 1-2/1999, 2-27.
5. Huber, Josef, Huber-Kriegler, Martina & Heindler, Dagmar. (Hrsg.). (1995). Sprache und kulturelle Bildung. Beiträge zum Modell: Sprach- und Kulturerziehung. Reihe: Berichte Reihe III/2, Zentrum für Schulentwicklung III. Graz.
6. Lidell, Peter (2001) The Infrastructure of Language Learning Centres. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 6 (2).
7. Mettinger Arthur, Schmölz, Irene (Hrsg.) (2004): Ist alles Anfang schwer? Tätigkeitsbericht 2001-2003. Wien 2004.
8. Stoks, G.L.M. (1996): Curriculum Developers. Draft 1. Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference. Council for Cultural Cooperation. Education Committee Language Learning for European Citizenship, Strasbourg, December 1996.
9. Vogel, Thomas (2005): Zentrum oder Peripherie: Die Sprachenzentren an den Hochschulen in Deutschland in einer sich verändernden Landschaft. In: Ó Dúill, Michael, Zahn, Rosemary u.a. (Hrsg.): Zusammenarbeiten. Eine Festschrift für Bernd Voss. Bochum 2005, 438-456.

*Безрукова Н.П., Дятлова В.В., Безруков А.А.
ФГБОУ ВПО «Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева», г. Красноярск, Россия*

**СЕТЕВОЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЕ СООБЩЕСТВО КАК СРЕДА
РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЕГО
УЧАСТНИКОВ**

***NETWORK RESEARCH COMMUNITY AS AN ENVIRONMENT FOR
INTERCULTURAL COMPETENCE DEVELOPMENT OF ITS PARTICIPANTS***

Possibility of network research community, uniting University teachers, post-graduates, students and teachers of secondary schools, for the development of creative thinking, research competence, and intercultural competence of its participants

is discussed. In the context of a systems approach the information-and-activity-based concept and the corresponding model of the network research community has been developed. The model includes the target, structural and substantive, organizational-technological, procedural activity and effectively-evaluative components. Preliminary results of testing of the model in a number of secondary schools of Krasnoyarsk region allows us to conclude that the participation in the the network research community has a positive impact both on the development of the research competence, creative thinking of students, undergraduates and postgraduates, and development of the younger generation intercultural competence.

Как известно, еще в 1996 г. в докладе международной комиссии по образованию ЮНЕСКО «Образование: сокровитное сокровище» Ж.Делор сформулировал основные компетентности, определив их как «четыре столпа», на которых должно основываться образование: *научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить* [2]. Благополучие и стабильность существования человеческого сообщества в третьем тысячелетии во многом будут зависеть от того, насколько существующие системы образования обеспечат условия для формирования у молодого поколения компетенции *научиться жить вместе*: формирования эмпатии и толерантности, способности уважать иные культурные и социальные особенности, стремления понять и сотрудничать друг с другом, искать и находить пути урегулирования социокультурных конфликтов. XXI век должен стать веком взаимопонимания, веком сотрудничества без этнических, расовых и культурных барьеров. Это возможно только на основе понимания и уважения социокультурных различий народов мира и практического осуществления основополагающих принципов межкультурной коммуникации [4].

С другой стороны важнейшим фактором развития российской экономики на данном этапе является участие России в международном разделении труда и инкорпорация в глобальную экономику. Глобализация мировой экономики в целом подразумевает контакт и взаимосвязь культур стран и корпораций, которые вступают в партнерские отношения. Успешность реализации планов долгосрочного развития экономики и социальной сферы Российской Федерации напрямую связывается с тем, насколько все участники экономических и социальных отношений смогут поддерживать свою конкурентоспособность, важнейшими условиями которой становятся такие качества личности, как инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения. Важна также готовность к преодолению языковых барьеров, эффективная профессиональная межкультурная коммуникация на иностранном языке. Таким образом, отчетливо вырисовывается необходимость разработки и внедрения та-

ких подходов в образовании, которые бы привели к заметному расширению возможностей для развития инициативности, творческого мышления подрастающего поколения, их межкультурной компетенции не зависимо от места их проживания. Авторы данной статьи в качестве средства решения указанных задач рассматривают сетевые технологии.

С 2010 г. при кафедре информационных технологий обучения и математики КГПУ им. В.П. Астафьева функционирует сетевое исследовательское сообщество, включающее ведущих профессоров, доцентов, аспирантов, магистрантов университета, учителей и учащихся общеобразовательных школ Красноярского края. Цель создания исследовательского сообщества – развитие творческих способностей молодого поколения посредством включения их в совместные научные исследования. В 2011 году сетевым сообществом был реализован проект «Школа юного естествоиспытателя», в рамках которого выполнялись исследовательские работы в области биологических, химических наук, астрономии и др. Для эффективной организации совместных исследований была обеспечена техническая поддержка интерактивного сетевого взаимодействия участников проекта, в том числе чтение лекций в режиме on-line, проведение консультаций, семинаров в сетевом режиме; создан сайт сетевого сообщества, на котором размещены дидактические материалы, разработанные в рамках проекта.

Анализ опыта реализации проекта позволил выявить организационно-педагогические условия эффективного функционирования сетевого сообщества [1], а также сделать вывод о перспективности самой идеи сетевого исследовательского сообщества для развития творческого мышления, исследовательской компетенции учащихся не зависимо от места их проживания. Вместе с тем был сделан вывод, что полноценное решение проблемы требует применения системного подхода.

В связи с этим нами была разработана информационно-деятельностная концепция развития исследовательской компетенции учащихся общеобразовательных школ в рамках сетевого сообщества, включающая ведущие идеи, подходы и принципы [5]. Так, в качестве важнейших принципов организации и функционирования сетевого исследовательского сообщества обоснованы принцип мотивации, принцип равноправного сотрудничества, принцип информационной гуманности, принцип доступности. Соответствующая концепции информационно-деятельностная модель включает целевой компонент, структурно-содержательный, организационно-технологический, процессуально-деятельностный и результативно-оценочный компоненты.

Целевой компонент отражает заказ общества системе общего образования на подготовку выпускников общеобразовательных школ, обладающих сформир-

рованной исследовательской компетенцией, творческим мышлением, а также межкультурной компетенцией.

Структурно-содержательный компонент предполагает создание информационно-деятельностной среды как необходимого условия для организации исследовательской деятельности учащихся общеобразовательных школ, магистрантов и аспирантов университета и включает:

- систему развития исследовательских умений учащихся;
- систему развития профессионально-педагогической компетентности преподавателей университета в области использования сетевых технологий для развития исследовательской компетенции учащихся;
- систему развития профессионально-педагогической компетентности учителей общеобразовательных школ как в области возможности сетевых технологий в развитии исследовательской компетенции учащихся, так и в области тематики дальнейших совместных исследований;
- систему подготовки магистрантов и аспирантов в области использования сетевых технологий в образовании.

Организационно-технологический компонент включает систему обеспечения нормативно-правового взаимодействия между университетом и школами, включившимися в работу сообщества; систему обеспечения технической поддержки взаимодействия участников сообщества в сети; систему обеспечения технической поддержки интерактивного взаимодействия участников сообщества и др.

Процессуально-деятельностный компонент отражает этапы исследовательской деятельности сообщества: чтение on-line лекций, выполнение исследований по выбранным направлениям, организация консультаций и вебинаров для обсуждения промежуточных результатов исследований, обработка и презентация результатов исследований в рамках Интернет-конференций. На рис.1 представлена схема формирования исследовательских мини-групп и взаимодействия внутри группы.

Результативно-оценочный компонент обеспечивает оценку уровня и динамику развития соответствующих компетенций.

Согласно структурно-содержательному компоненту модели разрабатывается информационно-деятельностная среда. В частности, система развития исследовательской компетенции учащихся включает перечень тем и планов исследования в контексте научных исследований, которые выполняются сотрудниками университета. При разработке планов исследований учитываются реальные познавательные возможности учащихся конкретного возраста.

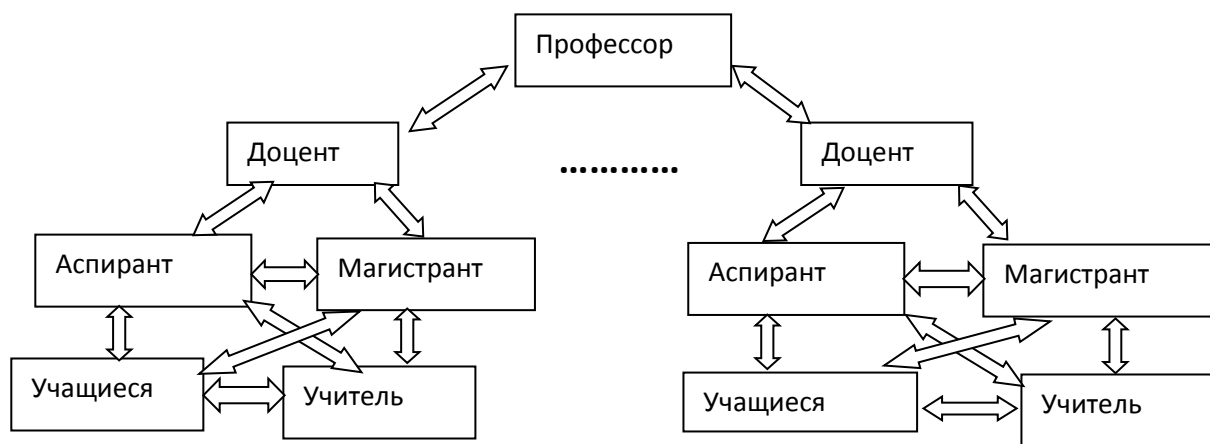


Рис.1. Схема формирования исследовательских мини-групп и взаимодействия внутри группы

Разработаны и реализуются программы повышения квалификации сотрудников университета и учителей общеобразовательных школ. С целью обеспечения развития профессионально-педагогической компетенции магистрантов и аспирантов в области использования сетевых технологий нами разработан и включен в учебный план дисциплины «Информационные технологии в профессиональной деятельности» соответствующий модуль.

На данном этапе разработанная информационно-деятельностная модель сетевого сообщества апробируется в двух районах Красноярского края. В исследованиях участвуют более 15-ти общеобразовательных школ. В частности, девять общеобразовательных школ участвуют в исследованиях по направлению «История, язык и культура немцев Красноярского края».

Известно, что массовое появление немцев в бывшей Енисейской губернии и нынешнем Красноярском крае можно условно поделить на три периода:

1. Поселения немцев-колонистов в Сибири начали возникать в конце XIX века, главным образом, с 1898 по 1911 гг. Это были переселенцы преимущественно из южной части Европейской России и из приволжских немецких селений. Царское правительство стремилось создать в Сибири из немецких колонистов как можно больше поселков и хуторов «для поднятия культуры земли и примера труда окрестному населению»;

2. Второй период заселения немцами Сибири связан с тем, что Красноярский край превратился вместо высылки для немцев: в первую очередь речь идет о спецпереселенцах-кулаках, далее - появление политэмигрантов, членов Коммунистической партии Германии;

3. Третий период в истории немцев Красноярского края приходится на депортацию во время Великой Отечественной войны по печально знаменитому Указу Президиума Верховного Совета СССР от 28. 08. 1941 г. «О переселении немцев, проживающих в районах Поволжья», согласно которому признавалось «необходимым переселить все немецкое население, проживающее в районах Поволжья, в другие районы с тем, чтобы переселяемые были наделены землей и чтобы им была оказана государственная помощь по устройству в новых районах», а также немцы из Ленинградской области. В этот период на территорию края было переселено около 80000 человек [3].

Наряду с историческими исследованиями, например, «История переселения поволжских немцев в Идринский район Красноярского края», «История переселения немцев в Канский район Красноярского края», мини-группы выполняют исследования по темам «Специфика жестов в русской и немецкой культурах», «Стереотипы немца и русского на примере г. Бородино Красноярского края», проводят сравнительный анализ немецкой и русской кухни на примере жителей конкретного поселка и др., выявляют образцы взаимовлияния и взаимопроникновения русской и немецкой культур как на языковом, так и на межэтническом уровнях.

Предварительный анализ результатов психолого-педагогических исследований, которые выполняются с привлечением магистрантов-психологов, позволяет заключить, что участие в работе сетевого сообщества позитивно сказывается как на развитии исследовательской компетенции, творческого мышления учащихся, магистрантов и аспирантов, так и на формировании/развитии межкультурной компетенции молодого поколения.

Исследования ведутся при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда: проект №13-16-24020 «Сетевое исследовательское сообщество как среда развития творческого мышления, исследовательской компетенции учащихся общеобразовательных школ», Региональный конкурс "Российское могущество прирастает будет Сибирью и Ледовитым океаном" 2013 - Красноярский край.

Библиографический список

1. Безрукова Н.П., Тимиргалиева Т.К., Безруков А.А. Организационно-педагогические условия развития исследовательской компетенции учащихся в рамках сетевого исследовательского сообщества //Фундаментальные исследования. 2012. №11. Вып.4. С.866-869.
2. Делор Ж. Образование: скрытое сокровище. – UNESCO, 1996.
3. Дятлова В.А. Из истории заселения немцами Красноярского края/ Материалы международной научной конференции «Немцы в Сибири: история, язык,

культура», г. Красноярск, 13-16 октября 2004 г.- Красноярск: РИО ГОУ ВПО, 2005.- С. 35-45.

4. Рябов Г.П. Глобальное образование и проблемы межкультурной коммуникации. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/m_komm/03.php
5. Bezrukova N., Bezrukov A. Methodological basis of development of research competence of secondary school students in the network research community CBU International Conference Proceedings 2013 (Integration and Innovation in Science and Education) / ed. Hájek Petr. - Prague: Central Bohemia University, 2013. pp. 152-158. - 978-80-905536-0-6.

Кашипарова Н.О., Пчелкин П.А., Замираева Г.Н.

*Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых,
Владимир, Россия*

**ИНТЕГРАЦИЯ ФОРМАЛЬНОГО И НЕФОРМАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ ДОСТИЖЕНИЯ АКМЕ**
***INTEGRATION OF FORMAL, NON-FORMAL AND INFORMAL EDUCATION
AS A CONDITION FOR ACME ACHIEVEMENT***

The article deals with the three categories of education, their peculiarities, integration opportunities and their role in achieving acme.

Современный ритм жизни настолько высок, а объем информации, предназначенной для усвоения, равно как и спектр профессиональных навыков, настолько быстро расширяются и обновляются, что порой мы не успеваем приспособиться к постоянно меняющимся условиям. Мы учимся в школе, затем получаем среднее специальное или высшее образование, тратя на это столько времени и сил, что постоянно испытываем их нехватку. Очевидно, что существующая система образования настолько громоздка и статична, что не успевает перестраиваться в соответствии с быстро меняющимися условиями.

Речь идет о так называемом формальном образовании и кризисе в этой сфере.

Более 40 лет назад, в 1967 г. на международной конференции в Уильямсберге (Вирджиния, США) были изложены идеи, которые далее легли в основу широко известного анализа возрастающего «мирового кризиса в сфере образования». Уже тогда выражалась обеспокоенность программами; осознавалось, что образовательный и экономический рост не всегда коррелируют, а работа не является прямым следствием полученного образования. Отмечалось, что многие страны сталкиваются с трудностями (политическими или экономическими)

финансирования формального (официального) образования. Было сделано заключение, что официальные образовательные системы слишком медленно приспособлялись к происходящим социально-экономическим изменениям не только из-за их собственного консерватизма, но и в силу инерции общества, а значит для преодоления такой тенденции инициаторами изменений в образовании должны быть не только и не столько существующие официальные образовательные институты, сколько общество и его различные сферы.

Примерно в это же время в ЮНЕСКО появились понятия «образования на протяжении всей жизни» и «общество знания». Обучение на протяжении всей жизни должно было стать ведущей концепцией в разработке образовательных систем [6].

Именно с этой отправной точки стратеги и экономисты Всемирного банка стали делать различие между неформальным (informal), неформальным (non-formal) и формальным (formal) образованием [2]. Данная трехсторонняя категоризация образования исходила, прежде всего, из работ П. Кумбса и М. Ахмеда [1, 3].

Необходимо уточнить содержание этих категорий, чтобы понять их взаимосвязь, соотношение и значимость с точки зрения личности и общества, а также роль в достижении акме.

Для начала стоит разобраться с терминологией с точки зрения лингвистики. В русском языке используются только два определения: «формальное» и «неформальное» образование, причем русское «неформальное образование» объединяет в себе качества двух английских эквивалентов.

В английском языке, как указано выше, существует три слова описывающих формальность образования: formal, informal и non-formal.

Formal - это официальное (формальное) образование. Оно имеет строгую структуру и учебный план, после освоения которого (в аккредитованных учебных заведениях) выдается документ государственного образца. Примером служит обучение с первых лет школы (обязательное) и до окончания среднего специального учреждения или ВУЗа (по выбору).

Non-formal - неформальное (неофициальное) образование, которое имеет место вне сферы обязательного обучения, в нем есть полное или частичное планирование и постановка целей. Образовательный процесс строится, в отличие от формального, в зависимости от способностей и потребностей обучающегося. Например: кружки, секции, курсы изучения языка.

Informal - неформальное образование без какого либо планирования и постановки целей. Человек получает знания в повседневной жизни: при общении в семье, со сверстниками, на работе, в библиотеке, во время отдыха, в магазине, через средства массовой информации. Информальное образование может иметь

высокую результативность, быстрый и заметный результат в том случае, если учащийся высоко мотивирован и обладает навыком самостоятельного образования, а также при наличии объективных условий. Примером может являться изучение иностранного языка в языковой среде (в стране, где на этом языке говорят; или в международной компании, где рабочим является иностранный язык).

Как отмечал П. Фордхам, определения *informal* и *non-formal* не являются жесткими и могут перекрываться. Более того, все эти категории образования, разделенные формально, существуют в тесной взаимосвязи, а их интеграция способствует достижению акме.

С одной стороны, в современной ситуации развития образования, как в России, так и за рубежом, границы формального образования стали тесными для достижения современного качества образования, актуальных образовательных результатов, соответствующих потребностям личности, общества, государства. Формализованные рамки официальных образовательных программ без учета индивидуальных особенностей и потребностей в условиях растущего объема информации сдерживают личностное развитие на всех этапах обучения. С другой стороны, традиционные составляющие системы образования – общее и дополнительное образование приобретают черты как формального, так и неформального образования. Общее образование может развиваться за счет потенциала дополнительного образования. Оно реализуется сегодня, как в организациях дополнительного образования детей, так и в общеобразовательной школе, дошкольном учреждении, учреждении начального профессионального образования, а также в организациях культуры, спорта, молодежной работы, частных организациях, образовательных центрах, языковых школах и т.д.

Неформальное образование направлено в первую очередь на получение практических навыков, в то время как формальное наоборот направлено на освоение теоретических основ. Неофициальное образование обычно связано с увлечениями в какой либо области науки или искусства, а так же с потребностью получить навыки и умения, необходимые в данный момент. Неформальный процесс обучения часто протекает легче, так как человеком движет желание, а, следовательно, результаты не заставляют себя долго ждать. Неформальное детское образование позволяет ребенку "попробовать" себя в различных сферах деятельности, например: радиотехника или авиа-моделирование, что позволит ребенку в будущем сделать выбор в пользу действительно интересующей его специальности. Спектр инициатив и программ, признанных неформальными, широк и разнообразен и включает, кроме привычной образовательной деятельности, политическую, профсоюзную и волонтерскую деятельность, оздоровительные проекты и пр.

Таким образом, неформальное образование дает возможность в интересном и увлекательном виде получать необходимые знания и умения. Это именно тот вид занятий, на которые захочется возвращаться снова и снова. А все потому, что система работает с учетом мотивационно-ценностных ориентаций, познавательной и эмоционально-волевой сферы личности обучающегося [7], а не наоборот, а значит, нет рамок и ограничений, не присущих человеку по его природе.

По мнению П. Фордхэма один из самых важных аспектов, обсуждаемых в связи с неформальным образованием, заключается в том, что предоставляемое обучение должно соответствовать интересам учащихся, а организация и планирование учебной деятельности должны осуществляться самими учащимися, снизу-вверх [2]. Оно позволяет выбрать интересующие человека сферы знаний, вид деятельности, инструменты овладения новыми знаниями и навыками. Формальное образование, по классификации П. Фордхэма, является примером программ, составляемых и осуществляемых сверху-вниз. Следуя за П. Фордхэмом, Т. Джеффсом и М. Смитом [5], можно рассматривать отличие неформального образования от формального с точки зрения учебного плана (см. табл. 2).

Таблица 2.

Informal	Non-formal	Formal
Conversation based, Non-curriculum	Bottom-up Negotiated curriculum	Top-down Set curriculum

Возможности, предоставляемые в рамках неформального/информального образования, а также их сочетание с формальным обучением позволяют личности осмысливать и прогнозировать свое будущее как результат достижения максимального социального статуса в соответствующей социальной среде. Таким образом, реальная интеграция всех категорий образования делает достижение акме в условиях обучения на протяжении всей жизни в обществе знания реальным.

Библиографический список

1. Coombs P. and Ahmed M. *Attacking Rural Poverty. How non-formal education can help*, Baltimore: John Hopkins Press., 1974.
2. Fordham, P. E. 'Informal, non-formal and formal education programmes' in YMCA George Williams College ICE301 Lifelong Learning Unit 2, London: YMCA George Williams College, 1993.
3. Coombs, P. H. With Prosser, C. And Ahmed, M. *New Paths to Learning for Rural Children and Youth*, New York: International Council for Educational Development, 1973.

4. Jeffs, T. and Smith, M.K. *Informal Education: Conversation, Democracy and Learning*, Derby: Education Now Books with the YMCA George Williams College, 1996.
5. Jeffs, T. and Smith, M.K. *Using Informal Education: An Alternative to Casework, Teaching and Control?* Milton Keynes: Open University Press, 1990.
6. UNESCO *Learning to Be* (prepared by Faure, E. et al), Paris: UNESCO, 1972.
7. Козловская Т. Н. О роли образовательного пространства в достижении акме студентами вуза. // Вестник Томского государственного педагогического университета. Выпуск 6, 2012. СС. 191 – 197.

Кузнецов Е. Г.

*«Балтийская государственная академия рыбопромыслового флота»
ФГБОУ ВПО «Калининградский государственный
технический университет», г. Калининград, Россия*

**ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ ВОДНОГО ТРАНСПОРТА
В ПРОЦЕССЕ ПРОХОЖДЕНИЯ ТАЛЬМАНСКОЙ ПРАКТИКИ
*TRAINING OF BACHELORS OF WATER TRANSPORT AT TALLY PRACTICE***

The process of training bachelors, engineers during waterway port tally educational practice. Proposes measures for its improvement.

Практическая подготовка специалистов в Европе и мире в целом носит ярко выраженный прикладной характер. Россия, войдя в Болонскую систему, должна также при подготовке бакалавров делать упор на формирование практико-ориентированных профессиональных компетенций. Для будущих бакалавров водного транспорта большое значение имеет тальманская практика. Она решает вопросы не только профессиональные и ознакомительные, но и прививает любовь к избранной профессии. В результате прохождения этой практики решается главная ее цель – закрепление теоретических знаний и овладение профессией тальмана морского порта. Задачи учебной практики: 1) ознакомление с устройством и оборудованием порта, грузового склада, инструкцией по технике безопасности и противопожарным мероприятиям; 2) ознакомление с основными технологическими процессами погрузочно-разгрузочных работ, обучение операциям и приемам работы с грузами на судах, складах, железнодорожных вагонах, автомашинах; 3) ведение учета перерабатываемых грузов, документация, используемая для оформления перевозок и при переработке грузов по видам перевозок; 4) обучение правилам приема, хранения и выдачи грузов, рассмотрение вопросов экологии в порту; 5) использование устройств информатики и вычислительной техники при рабо-

те тальмана; б) работа в качестве тальмана морского порта под руководством и наблюдением инструктора [1].

Перед началом практики студенты смотрят DVD-фильмы о Калининградских портах, подбирают литературу, знакомятся с помощью Интернет-ресурсов с местом прохождения практики. Для успешного прохождения тальманской практики студенту необходимы знания по «Экологии», «Экономической географии транспорта», «Устройству и оборудованию транспортных средств». В свою очередь, она является основой для изучения дисциплин «Экономика транспорта», «Грузоведение», «Технология и организация перевозок», «Управление работой порта», «Экологическая безопасность на морском транспорте», а также стивидорной, управленческой и преддипломной практик. Практика проходит в июне-июле на базе рыбного и торгового портов и других морских организаций города, региона. В результате прохождения практики обучающиеся должны приобрести следующие практические навыки, умения, общекультурные и профессиональные компетенции: ОК-1, ОК-3, ОК-4, ОК-7, ОК-8, ОК-9, ПК-1, ПК-2, ПК-3, ПК-4, ПК-5, ПК-6, ПК-8, ПК-9, ПК-10, ПК-11, ПК-18 [3]. Приведем структуру и содержание учебной практики (табл.).

№ п/п	Разделы (этапы) практики	Виды учебной работы на практике, включая самостоятельную работу студентов и трудоемкость (в часах)				Формы текущего контроля
		Всего	Лекции	ПЗ	СРС	
1	Вводная лекция руководителя практики от БГАРФ	6	6			опрос
2	Подготовительный этап в порту (распределение по местам практик, знакомство с работниками порта, инструктаж по технике безопасности, пожарной безопасности, экскурсии)	6	6			проверка знаний в порту
3	Основной этап по сбору информации и программе практики в порту, включающий следующие вопросы:	70		70		регулярная проверка в порту
3.1.1	План акватория и территории порта. Размещение грузовых складов порта, причального фронта, его оборудование.			2		- -
3.1.2	Перегрузочные средства порта.			2		- -
3.1.3	Правила внутреннего распорядка и техника безопасности на террито-			4		- -

	рии порта, склада и на судах. Экологические вопросы в порту и их решения.					
3.1.4	Рабочее место тальмана морского порта.			2		- -
3.1.5	Программа производственного обучения и режим работы на период практики.			2		- -
3.2.1	Основные технологические процессы погрузочно-разгрузочных работ.			3		- -
3.2.2	Виды грузов и способы их укладки в трюмах, на складах, на стропе, на роллтрейлерах, в вагонах, на автомашинах.			3		- -
3.2.3	Способы застропки и отстропки грузов .			4		- -
3.2.4	Определение веса грузов.			4		- -
3.2.5	Виды тары и материалы, из которых она изготовлена.			4		- -
3.2.6	Маркировка на грузовых местах.			3		- -
3.2.7	Техника пломбирования.			3		- -
3.2.8	Практическая работа по перевеске грузов на весах различных типов.			3		- -
3.3.1	Ведение учета перерабатываемого груза.			3		- -
3.3.2	Документация, используемая для оформления перевозок при переработке грузов по видам перевозок.			4		- -
3.4.1	Выбор рационального способа укладки и размещения грузов на складах с учетом их специализации и обеспечения сохранности.			4		- -
3.4.2	Практическая работа по приему грузов к перевозке.			4		- -
3.4.3	Прием и передача смены.			2		- -
3.5.1	Вычислительная техника на рабочем месте тальмана, складского работника.			2		- -
3.6.1	Выполнение обязанностей тальмана.			6		- -
3.7.1	Самостоятельная работа в качестве тальмана.			6		- -
4	Подготовка отчета по практике	24			24	
5	Защита отчета по практике	2	2			зачет с

						оценкой
	Итого	108	14	70	24	

При прохождении практики студенты используют следующие образовательные, научно-исследовательские и научно-производственные технологии: работа в группе, поисковый метод, решение ситуационных задач и деловые игры, самостоятельное принятие решений и др.

Для обеспечения самостоятельной работы студентов на учебной практике и для текущей аттестации по разделам практики, осваиваемые студентами самостоятельно, мы предлагаем следующие вопросы: 1. Как вести счет количества мест принимаемых и сдаваемых грузов? 2. Как правильно взвешивать грузы, подлежащие приему и сдаче с проверкой веса, содержать весы и весовое хозяйство в исправном состоянии? 3. Как правильно вести записи в установленных первичных документах о количестве грузовых мест и весе принятых и сданных грузов? 4. Как разбираться в маркировке на грузовых местах и состоянии тары грузов, как наносить маркировку на места грузов? 5. Как инструктировать и требовать от портовых рабочих соблюдения правил погрузки, выгрузки и складирования грузов для обеспечения их сохранности? 6. Как правильно пломбировать судовые и складские помещения и снимать пломбы? 7. Как подготавливать рабочее место и правильно организовывать свой труд? 8. Как выполнять правила техники безопасности, внутреннего распорядка, производственной санитарии, пожарной и экологической безопасности? 9. Устройство и оборудование портов, назначение и их классификация. 10. Структура номенклатуры и классификация грузов. 11. Основные свойства и характеристика проходящих через порт грузов и их тары. 12. Виды перевозок грузов и сообщений и соответствующие каждому из этих видов перевозок грузовые документы. 13. Правила приема и выдачи грузов и оформления обнаруженных дефектов груза и тары. 14. Правила маркировки грузов. 15. Устройство используемых в порту весовых приборов и способы определения весов грузов. 16. Общие сведения об устройстве судов, вагонов, автотранспорта, портовых складов, подъездных путей, перегрузочного оборудования и инвентаря. 17. Сведения о МОПОГ и технологии грузовых работ, организации рабочего места. 18. Правила техники безопасности и сигнализации при грузовых работах. 19. Порядок приема и сдачи смены. 20. Права и обязанности по должностной инструкции тальмана морского порта, правила внутреннего распорядка, противопожарные правила, экологические нормы и другие руководящие документы работников морского транспорта.

Ответы на них можно найти в процессе овладения тальманской профессией, либо в Интернете, конспектах лекций или учебниках [2, 4].

По итогам практики студенты оформляют дневник практики, отчетный журнал, прилагают лист прибытия-убытия с практики, характеристику с порта и защищают отчет в последний день практики на кафедре организации перевозок у руководителя от БГАРФ с получением дифференцированного зачета. Организованная в таком виде тальманская практика позволяет будущим бакалаврам добротной закрепить теорию и получить навыки практической работы, быть готовым к дальнейшему овладению знаний и, в конечном итоге, вписаться в болонскую систему в условиях глобализации образовательных процессов.

Библиографический список

1. Мейлер Л. Е. Программа учебной (портовой) практики для курсантов специальности 240100 «Организация перевозок и управления на транспорте (водном)». – Калининград: БГАРФ, 1998. – 18 с.
2. Мильман И. Б. Тальман морского порта. – М.: Транспорт, 1973. – 127 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 180500 Управление водным транспортом и гидрографическое обеспечение судоходства (Квалификация (степень) «Бакалавр»). – М., Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 16 ноября 2010 г. № 1159 (с изменениями от 18.05.2011 № 1657 и 31.05.2011 № 1975). – 22 с.
4. Шматов Э. М. Тальман морского порта. – М.: Транспорт, 1980. – 143 с.

Лысова Е.Б.

*Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых,
Владимир, Россия*

«DEUTSCHE WELLE» НА ЗАНЯТИЯХ ПРАКТИКУМА ПО МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ “DEUTSCHE WELLE” IN THE CLASSROOM WORKSHOPS ON INTERCULTURAL COMMUNICATION

This article describes how to use the course from educational portal "Deutsche Welle". The specific objective of the research is German business course "Marktplatz". The paper considers the advantages and disadvantages of the course. The author offers her method of working with this course at the lessons of intercultural communication.

Портал «Deutsche Welle» предлагает различные курсы для изучения немецкого языка, как в плане уровня трудности, так и со стороны жанрового разнообразия. Это и курсы для начинающих: Schnellstart, Deutsch Interaktiv, Mission Europe, Radio D, Deutsch - warum nicht? и другие. А также курсы для

формирования специальных компетенций, в частности курс делового немецкого Marktplatz.

Этот курс нацелен на тех, кто уже обладает хорошими знаниями немецкого языка и интересуется экономическими темами и немецкой экономикой. И с тем, и с другим учащимся могут познакомиться в 26 аудиозарисовках, снабженных текстовой версией и учебным пособием.

Курс Marktplatz используется на занятиях по практике речи как источник информации об экономических реалиях страны изучаемого языка – тех, казалось бы, мелочей из которых складывается подлинное знание страны что, несомненно, должно входить в сферу компетенций специалиста по межкультурной коммуникации.

Курс предлагает различные темы занятий: «Киоск: все под одной крышей», «Рынок рыбной продукции: прямая конкуренция», «Ремесло – путь к самостоятельности», «Договор купли - продажи: гарантии и ответственность» и многие другие. Каждый урок снабжен аудио материалом со стенограммой материалов и пояснениями, а также некоторые упражнения, направленные в первую очередь на разъяснение отдельных понятий, отработка словообразовательных моделей, то есть расширение вокабуляра и некоторые задания познавательно-развлекательного характера – например, разгадать кроссворд.

Однако, несмотря на то, что в языковом плане предлагаемые тексты и комментарии к ним, поясняющие те или иные понятия вполне соответствуют учебным задачам на данном этапе обучения, обнаруживается дефицит упражнений для тренировки и закрепления, полученных знаний. Например, в предлагаемых заданиях к каждому уроку содержатся упражнения объяснительного характера – тренировка описательного объяснения, другими словами – толкования слов и понятий. Что же касается упражнений, направленных на использование новых слов в речи, отработку навыков словоупотребления, то этих заданий либо нет, либо они носят фрагментарный, не систематический характер, что не соответствует учебным задачам для данной специальности.

Исходя из вышесказанного, мы предлагаем расширить систему упражнений, дополняющую этот учебный курс. Так, на занятии могут быть использованы следующие виды учебных заданий:

- составьте с данными словами небольшие ситуации, проиллюстрировав события, происходящие в исходном тексте;
- составьте с единицами активного вокабуляра диалог / полилог на заданную тему;
- ответьте на вопросы по тексту – с выбором верного утверждения либо без заранее определенного ответа;

– перескажите текст, проводя параллели с русскими реалиями в области экономики (найдите сходства и различия, сделайте вывод о степени развития тех или иных экономических институтов в нашей стране);

– исследовательская работа – с помощью статистических данных свободного доступа, представленных в графической форме, укажите вектор развития тех или иных явлений экономики в нашей стране;

– представьте обзор сообщений из новостных передач последней недели, месяца по данной теме.

Таким образом, используя упражнения развивающие навыки говорения и рассуждения на занятиях, мы готовим будущих специалистов к свободному (в рамках оговоренной тематики) говорению и помогаем им справиться с разнообразными ситуациями делового общения в их дальнейшей профессиональной карьере (ПК –2, 3, 5, 6, 7, 8).

Попкова О.В.

*Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых,
Владимир, Россия*

**ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВИДЕОСВЯЗИ КАК ОДИН ИЗ ВИДОВ
НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
*DISTANCE LEARNING OF ENGLISH BY MEANS OF VISUAL
COMMUNICATION AS A VARIETY OF NON-FORMAL EDUCATION***

Non-formal education as a part of life-long learning became particularly actual in the 21st century. European Association for the Education of Adults defines non-formal adult education as deliberately organized activities to assist a process by which people manage to develop an individual identity and a conscious place for themselves, and can handle their own opportunities in social relations and dealings independently, by reason of increased knowledge and insight, testing their own opinions and feelings against those of others, improvement of skills and powers of expression. Distance learning of English by means of video communication is an example of non-formal education. It is characterized by flexibility and practicality. It's organized depending on students' interests. Such education is personal and creative. Distance learning of English is rather effective in forming good pronunciation. It gives an opportunity to attract qualified teachers from all over the world.

В XXI веке особую актуальность приобрела концепция образования на протяжении жизни. Реализовать данное положение призвано неформальное образование, которое играет важную роль в обучении детей и взрослых, не име-

ющих возможности посещать учебные заведения. Европейская ассоциация образования взрослых определяет неформальное образование взрослых как специально организованную деятельность для содействия процессу, в ходе которого люди могут развиваться как личности, самоопределяться, самостоятельно опираться на свои собственные возможности в социальных отношениях и действиях на основании повышения уровня знаний и понимания; соотнесения собственных мнений и чувств с мнениями и чувствами других людей; развития умений и способов их выражения.¹

К неформальному образованию относится любая организованная учебная деятельность за пределами установленной формальной системы, призванная служить субъектам обучения и реализующая цели обучения.³ Неформальное образование отличается гибкостью, практичностью, организуется в интересах учащихся, но, тем не менее, совпадает с деятельностью учебных заведений.

Если формальное образование ориентировано на системное обучение, когда учащиеся пассивно воспринимают передаваемые преподавателем знания и умения, то неформальное образование связано с личностно-ориентированным обучением, когда учащиеся конструируют знание на основе опыта. Большие возможности для построения учебного процесса подобным образом представляет технология дистанционного обучения, возникшая в России в 90-х годах прошлого века.

Дистанционное обучение представляет собой взаимодействие учителя и учащихся между собой на расстоянии, отражает все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) и реализуется специфичными средствами Интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность.⁵

Среди технологий дистанционного обучения английскому языку наиболее эффективной считается технология с использованием видеосвязи. Этот подход предполагает интеграцию информационных и педагогических технологий, обеспечивающих интерактивность взаимодействия субъектов образования и продуктивность учебного процесса. Обучение происходит синхронно в реальном времени. Личностный, креативный и телекоммуникативный характер образования – основные черты дистанционного обучения этого типа, а его цель – творческое самовыражение удаленного ученика.⁶

В процессе дистанционного обучения английскому языку с использованием систем видеосвязи преподаватель и учащийся физически удалены друг от друга, но могут взаимодействовать между собой при помощи информационных технологий. Для такого обучения достаточно иметь подключенный к интернету компьютер с камерой. Для осуществления дистанционного обучения английскому языку с использованием видеосвязи требуются: 1) информационные тех-

нологии, компьютерные сети, мультимедиа; 2) учебные программы, учебно-методические комплексы и модели обучения; 3) преподаватели, способные реализовать индивидуальное интерактивное обучение английскому языку в условиях информационной среды. Учителю необходимо знать и уметь пользоваться современным программным обеспечением, интернет-ресурсами, владеть техническими возможностями IP телефонии.

Использование технологий видеосвязи при обучении английскому языку отличается высокой эффективностью. Они позволяют учителю видеть одновременно изображения нескольких учащихся; обучаемые видят и слышат и педагога, и друг друга. Видеосвязь обуславливает широкие возможности для разговорной практики. «Живая» речь носителей английского языка позволяет сформировать у учащихся хорошее произношение. Ведущими университетами и языковыми центрами Великобритании разработаны методики и программы, на основе которых можно строить обучение английскому языку с использованием видеосвязи. Проведение занятий через Интернет дает возможность привлекать в качестве преподавателей носителей языка и высококвалифицированные педагогов, независимо от их места проживания и основной работы.

Использование интерактивных компьютерных программ в ходе обучения позволяет повысить его мотивацию и скорость, а также более прочно закрепить языковые навыки студента. Учащийся может записать дистанционные уроки и воспроизвести их в любой момент времени, когда у него возникнет необходимость вспомнить или уточнить пройденный материал. В случае неформального обучения английскому языку учащиеся имеют возможность принять участие в планировании учебной программы.

При дистанционном обучении ученики могут изучать английский язык в подходящее им время и в удобном месте. Ни учитель, ни учащиеся не привязаны к графику учебного заведения. Дистанционное обучение привлекает свободным графиком организации учебного процесса. Обучающиеся не ограничены расстоянием и могут изучать английский язык независимо от места проживания.

Неформальное дистанционное обучение английскому языку не направлено на получение диплома или признанного свидетельства об окончании. Учащийся самостоятельно выбирает цель и программу обучения. В процессе неформального обучения английскому языку при помощи видеосвязи учащийся получает навыки общения на иностранном языке, взаимодействия и межкультурного диалога. Полученные знания и навыки позволяют повысить самооценку учащегося.

Таким образом, дистанционное обучение английскому языку с использованием видеосвязи обладает преимуществами по сравнению с формальным

обучением. Оно ориентировано на конкретные образовательные запросы учащихся, основано на их собственной мотивации, имеет личностный смысл для каждого учащегося, отличается внутренней ответственностью обучающихся за результат образовательной деятельности. Для данного вида обучения характерна гибкость в организации и методах обучения, высокий уровень активности обучающихся. В процессе неформального обучения отношения между учащимися и учителем основаны на взаимном уважении и культуре участия.

Библиографический список

1. Non-formal Adult Education. In: Glossary of Adult Learning in Europe, ed. by Paolo Federighi. Hamburg: UNESCO Institute for Education, 1999, p.23. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eaea.org/index.php?k=15112>
2. Информационный портал «Дистанционное обучение». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: // www.distance-learning.ru
3. Мухлаева, Т. В. Международный опыт неформального образования // Человек и образование. 2010. №4. С.158.
4. Полат, Е.С., Петров, А.Е., Аксенов, Ю.В. Концепция дистанционного обучения на базе компьютерных телекоммуникаций. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: // www.distant.ioso.ru
5. Теория и практика дистанционного обучения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева; Под ред. Е.С. Полат. М.: Издательский центр «Академия», 2004. С.17.
6. Хуторской А.В. Дистанционное обучение и его технологии // Интернет-журнал «Эйдос». 2005. 10 сентября. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-18.htm>

Чирич М., Замараева Г.Н.

*Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых,
Владимир, Россия*

ЧТО ТАКОЕ НЕФОРМАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ?

WHAT IS NON-FORMAL EDUCATION?

The terms “formal” and “non-formal” are considered as well as principles, peculiarities and types and methods of non-formal education. European Council and European Community are shown as the main power and promoter interested in developing non-formal education.

Термины "формальное" и "неформальное" образование вызвали изрядное количество споров за последние 20 лет. Это связано с проблемой адекватного объяснения образовательных процессов, которые происходят в нашем обществе.

Симкинс [3] проанализировал программы неформального образования с точки зрения целей, сроков, методов и контроля в сравнении с программами формального образования. В результате создания идеальной модели было выявлено, в какой степени неформальные инициативы в области образования, при их гибкости, локальности, «нежесткости», остаются, тем не менее, в рамках учебных программ (см. табл.).

Таблица 1. Идеальные модели формального и неформального образования.

	Формальное образование	Неформальное образование
Цели	долгосрочные, получение диплома	краткосрочные, специальные, без получения диплома
Продолжительность	продолжительные / подготовительные / очное	кратковременное / периодическое / очно-заочное
Содержание	стандартное / ориентировано на учебный материал	индивидуализированное / ориентировано на практический результат
	входные требования определяют контингент учащихся	учащиеся определяют входные требования
Система обеспечения	В учреждениях образования, изолировано от реальности, жестко структурировано, ориентировано на преподавателя, ресурсозатратно	В реальной среде, связано с обществом, гибкое, ориентировано на учащегося, ресурсосберегающее
Управление	внешнее / иерархическое	самоуправление / демократическое

Формальное образование соответствует систематической, организованной образовательной модели, имеет свой набор законов, норм, методологий, опирается на довольно жесткий учебный план [4].

В хронологическом порядке формальная система образования: от начальной школы, следующая через университет, включающая общую академическую учебу, различные специализированные программы и учреждения, обеспечивающие техническое и профессиональное образования на дневных отделениях [5].

Термин "неформальное образование" впервые появился в конце 1970-х годов, когда начали появляться разговоры об «общем образовании» в системе образования.

Неформальное образование - образование, которое имеет место вне сферы обязательного обучения, но где есть образовательные намерения и планирование обучения [2].

Существуют различные *принципы и особенности* неформального образования в учебной деятельности молодых людей:

- добровольный и самоорганизованный характер учения;
- внутреннее побуждение участников;
- тесная связь с интересами и стремлениями молодых людей;
- ориентация на учащихся, их включение в процесс создания и организации;
- доброжелательная среда обучения;
- открытый характер, структура, прозрачность и гибкость основного учебного процесса.

Молодые люди участвуют в широком спектре деятельности за пределами традиционных систем образования и обучения. Эта деятельность осуществляется через молодежные рабочие программы, в молодежных клубах, в центрах, в спортивных ассоциациях, в экологических или культурных центрах, в ассоциациях деятельности по охране здоровья, в международном обмене, волонтерской работе и просто общественной деятельности.

Виды неформального образования:

- Внеурочное образование
- Экологическое образование
- Общественное образование
- Профессиональное образование
- Потребительский ликбез
- Политическое образование
- Межкультурное образование
- Образование для равных возможностей

Методы неформального образования

- *дебаты*: предлагает кандидату возможность продемонстрировать глубину знания, а так же коммуникативные навыки;
- *декларативный метод*: основанный на собственной идентификации и записи людей из их знаний, обычно подписываемых третьим лицом, чтобы проверить самооценку;
- *интервью* могут использоваться, чтобы разъяснить, какие проблемы подняли в письменном доказательстве для изучения той или иной сферы;
- *наблюдение*: извлечение доказательств компетентности от человека, в то время как они выполняют повседневные задачи на работе;
- *метод портфолио*: соединение методов и инструментов, используемых в последовательных стадиях, чтобы произвести последовательный набор документов или образцов работы для показа навыков и знаний человека [1].

Необходимо уточнить, что в рамках, заданных Советом Европы, неформальное обучение охватывает практически всякое обучение, которое направле-

но на точную, но при этом свободно избранную цель с учетом социального контекста. Неформальное обучение включает практически все действия, не направленные на получение диплома или признанного свидетельства об окончании, происходящие за рамками институционализированного, запланированного формальным обучением контекста.

Совет Европы, являясь организацией, действующей в области прав человека, рассматривает профессиональные компетенции в тесной связи с активной гражданственностью и социальным включением. С этой точки зрения неформальное образование позволяет развивать компетенции, нужные для общения, взаимодействия, сотрудничества и межкультурного диалога – столь необходимые для участия в демократических процессах.

Совет Европы всегда содействовал признанию неформального обучения. Стоит упомянуть лишь Рекомендацию 2003 года о содействии и признании неформального обучения молодежи. Этот документ рекомендует создание Европейского портфолио для работающих во внешкольных рамках молодежных лидеров. В качестве других важных действий стоит упомянуть Симпозиум по неформальному обучению (Страсбург, 13–15 октября 2000 г.) и совместную конференцию Совета Европы и Ресурсного центра SALTO «Мосты для признания» (г. Лойвен, 19–23 января 2005 г.), а также разработку Европейского портфолио для молодежных лидеров и молодежных работников по неформальному обучению (2007).

Таким образом, европейское сообщество определяет особую роль неформального образования, его необходимость в современном обществе знания.

Библиографический список

1. European Guidelines for Validating Non-Formal and Informal Learning. European Centre for the Development of Vocational Training. - Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2009. ISBN 978-92-896-0602-8
2. Lafraya, S. Intercultural Learning in Non-Formal Education: Theoretical Frameworks and Starting Points. - Council of Europe and the European Commission, November 2011. ISBN 978-92-871-6822-1
3. Simkins, T., Non-Formal Education and Development. Some critical issues, - Manchester: Department of Adult and Higher Education, University of Manchester. 1977, 77 + iv pages
4. Zaki Dib, Claudio. Formal, Non-Formal and Informal Education: Concepts/Applicability. - Cooperative Networks in Physics Education. Conference Proceedings 173, American Institute of Physics, New York, 1988, pgs. 300-315.
5. Мухлаева, Т. В. Международный опыт неформального образования. Человек и образование. - 2010. - №4. - С.158-162.

СЕКЦИЯ 7. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМИ УБЕЖДЕНИЯМИ, ВОСПИТАНИЕМ И СЕМЕЙНЫМИ ТРАДИЦИЯМИ И ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ / *PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF TEACHING STUDENTS WITH VARIOUS BELIEVES, UPBRINGING AND FAMILY TRADITIONS. DEVELOPING TOLERANCE*

Ионова Е.Н.

*Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых,
Владимир, Россия*

**ПОЛИТИКА КАРТЕРА В РЕШЕНИИ ВОПРОСА ОБ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ-ИММИГРАНТОВ
*CARTER'S POLICY IN SOLVING THE EDUCATIONAL PROBLEM OF CHILDREN OF IMMIGRANTS***

The article is devoted to the analysis of the latest current events in Russia connected with oppressive national question in comparison with American way out of the situation. Great attention is paid to Carter's administration in realizing the program of bilingual education in the USA.

Национальный вопрос и этнический фактор, так сильно подорвавший основы функционирования европейской государственности в Европе, добрался и до России. Затяжное отсутствие внимания к проблеме включения новых иммигрантов в структуру российского общества взорвало общественное терпение, когда в ночь с 10 на 11 октября 2013 года в Западном Бирюлево был убит двадцатипятилетний житель района Егор Щербаков.

Жизнь в современной России предлагает вызовы, на которые педагогическое сообщество должно реагировать и чем раньше, тем лучше. Социальная напряженность, вызванная неразрешенными этническими проблемами внутри многонациональной России, отягощается непрерывным притоком нелегальной иммиграции. В результате создается порочный круг, когда новая этническая группа лишается возможности ассимилироваться в российском обществе. Сильная криминализация, высокий уровень безграмотности, а также молодой возраст новых мигрантов позволяет видеть один из путей выхода из кризиса в разработке программ интеграции детей иммигрантов в современной российской школе. Конечно, это можно реализовать и на базе отдельной опытно-экспериментальной площадке, однако в условиях дефицита бюджета и затяжного мирового финансового кризиса нам это видится мало реализуемым мероприятием.

Опыт встраивания иммигрантов отличной от собственной культуры имеется у США, которые начиная с конца 1970-х годов на федеральном уровне, за-

нимаются решением вопроса нелегальной латиноамериканской иммиграции и встраивании детей иммигрантов в американское общество. Причем параллельно данной линии в США проводилась политика отстаивания ими своих прав. Последний тренд проходил на фоне борьбы афроамериканцев и других национальных меньшинств за свои гражданские права в середине 1960-х годов.

На повестке дня у 39-го президента Джимми Картера (1977-1981) в сфере образования встал ключевой вопрос о дискриминации в учебных заведениях. Процесс за равноправие за учебными партами, начатый еще в 1970-е годы, выявил сторонников и противников данных преобразований в политических кругах. Однако опросы общественного мнения показали, что большая часть населения страны не поддерживает эту инициативу. В связи с этим в Лос-Анджелесе тысячи белых студентов объявили бойкот введению подобных мер.

1 ноября 1978 года Картер подписал закон (HR 15 - PL95-561) по поддержке начального и среднего образования на пять лет «О начальном и среднем образовании». Одним из его пунктов была помощь школам по обучению детей из малообеспеченных семей. Особое внимание уделялось развитию таких штатов как Нью-Йорк, Мичиган и Калифорния. В целом на цели образования было израсходовано 400 млн. долларов. Особое внимание уделялось программе содействия детям рабочих мигрантов, а также детям, обучающимся на двух языках.

Отдельно был вынесен вопрос о немедленной помощи школам, занятых в области решения проблемы десегрегации школ. Однако со 185 до 155 млн. долларов упало финансирование штатов с преобладанием меньшинств. Как правило, это южные штаты, граничащие с Мексикой. Наиболее важным для нас пунктом в данном законе будет глава 7 «О двуязычном обучении». Несмотря на то, что в целом помощь южным штатам на программы образования снизилась, гранты для школ, практикующих обучение на двух языках, существенно выросли. Так в 1979 году финансирование составило 250 млн., в 1980 году 250 млн., а в 1981 году 300 млн. долларов.

Таким образом, по опыту другой многонациональной страны, США, для решения вопроса ассимиляции детьми иммигрантов российской культуры необходимо развивать программы их обучения, основанные, прежде всего, на изучении русского языка. Для этого необходимо создание классов на базе уже существующих школ, где обучение велось бы сразу на двух языках: русском и национальном. Данные меры позволят также решать вопросы социальной и национальной терпимости, как со стороны русского сообщества, так и иммигрантов. Одним из основополагающих фактор в осуществлении программ обучения на двух языках является финансирование. Оно не может быть полностью покрыто федеральным или региональным бюджетом, но их объединением, а

для этого необходима политическая воля. Подбор квалифицированных кадров это другой вопрос, решение которого вытекает из проработки первого. События конца октября 2013 года в районе Бирюлево в Москве, возможно, подвигнут политическую элиту обратить внимание на необходимость работы с детьми иммигрантов и их интеграцию в российское общество, поскольку неизбежность использования рабочей силы из-за рубежа в условиях дефицита собственной очевидна.

Карякина П.К.

*Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых,
Владимир, Россия*

**ОБУЧЕНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ В АМЕРИКАНСКИХ ВЫСШИХ
УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ
*TEACHING TOLERANCE IN AMERICAN EDUCATIONAL
INSTITUTIONS OF HIGHER LEVEL***

The article is devoted to the problem of teaching tolerance in American colleges and universities. The highlighted matter is considered to be rather acute and relevant due to the fact that the United States of America embraces diverse cultures and this situation can result in numerous conflicts because of differences between people.

В первую очередь необходимо дать толкование самому термину «толерантность», которое предлагает Oxford Advanced Learner’s Dictionary: *tolerance - the willingness to accept or tolerate somebody/something, especially opinions or behaviour that you may not agree with, or people who are not like you* (пер. с англ. *желание принять или терпеть кого-то/что-то, особенно точки зрения или поведение, с которыми вы не согласны или людей, которые отличаются от вас*) [1].

Как известно, американское общество считается одним из самых многообразных в мире, в результате чего в школах и высших учебных заведениях объединяются учащиеся разных национальностей, с разным социальным и материальным положением, с отличными друг от друга нравами, традициями, привычками. Конечно, такие отличия могут для многих явиться отличным стимулом узнать что-то новое, расширить свой кругозор, но в большинстве случаев это не всегда дается с легкостью. Получается, что многообразие – это вполне типичная черта американского социума, но даже в таком демократическом государстве толерантность не запрограммирована в каждом человеке с рождения; она приобретается постепенно в результате семейного и школьного воспитания.

Толерантности должны учить с самых ранних лет, так как она играет неопределимую роль в жизни каждого человека и является показателем его жизненных ориентиров. Конечно, воспитание толерантности должно начинаться дома, но никто не отнимал право у школ и высших учебных заведений также способствовать воспитанию терпимости у детей и молодежи.

Например, многие столетия афроамериканцы боролись за равноправие в обществе и добились его, но, несмотря на это, многие граждане продолжают предвзято относиться к ним и отпускать различные расистские шутки (очень часто дети и подростки копируют таким образом поведение своих родителей). Конечно, есть те, которые воспитываются в многообразной культурной среде и с детства привыкли терпимо относиться к людям, которые отличаются от них по цвету кожи, вероисповеданию (в США нет единой религии; американцы исповедуют почти все мировые религии: католицизм, протестантизм, буддизм, иудаизм, не говоря уже о различных религиозных течениях, таких как “каббала”, например), материальному положению или даже состоянию здоровья (положение людей с ограниченными возможностями можно выделить в особую группу и посвятить им отдельную статью). Люди с ограниченными возможностями, которых в американском обществе принято называть “exceptional people” (особые люди) или “people with disabilities” (люди с ограниченными возможностями) многие столетия боролись за право на образование и отсутствие дискриминации в обществе. Сейчас они все имеют право на получение среднего школьного и высшего образования. К их услугам предлагаются также различные программы по адаптации в обществе после окончания учебы.

Но не факт, что в семье этому аспекту уделяется столько времени и внимания сколько нужно, поэтому преподаватели как в средних учебных заведениях, так и в колледжах и университетах должны заниматься данной проблемой во избежание конфликтных ситуаций.

Эксперты предсказывают, что к 2020 году произойдет увеличение количества испанских и азиатских студентов, а численность афроамериканских учащихся останется практически прежней. В течение этого времени процент белых студентов уменьшится с 64,8% до 55,6% [2]. В связи с этим преподаватели понимают, аудитория это и есть идеальная учебная среда, в которой учащиеся узнают себя и своих одноклассников и одноклассников и учатся ценить и уважать каждого человека как личность. А помогает им в этом их педагог, который должен стать для них проводником в мир.

В данной статье хотелось бы дать пример решения проблемы толерантности в отношении различных национальностей. Американские колледжи и университеты постоянно сталкиваются с проблемой крайней враждебности к сту-

дентам других национальностей и этнических групп. И поэтому они стараются уже на начальном этапе учить своих студентов жить в мультикультурной среде.

Исследователь в области образования Майкл Т. Неллс и его коллега по Мичиганскому Университету Синтия А. Хадженс провели исследование по результатам программ, направленных на воспитание толерантности в американских университетах, на которые была выделена определенная сумма. Целью этих программ было уменьшение расовой и этнической напряженности.

Один из грантов получил небольшой колледж Колби в штате Мэн. На выделенные средства была куплена киносъёмочная аппаратура, предложены занятия по написанию сценариев и режиссуре и сняты два фильма, один из которых посвящен проблемам афроамериканских студентов в американских колледжах и трудности их адаптации среди других учащихся. В связи с тем, что для съёмок фильма требовалось большое количество народа, многие студенты и жители города приняли активное участие в организации съёмочного процесса. Такое взаимодействие не могло не сказаться положительно на отношениях между людьми, что привело к взаимопониманию и уничтожению межэтнических барьеров. Темы, затронутые в фильме, помогли в решении межкультурных и психологических проблем.

Еще одним участником программы стал Университет Дьюка в Северной Каролине, в котором деньги пошли на самые разнообразные мероприятия: постановка пьесы об обслуживающем персонале университета; улучшение медицинской помощи студентам в местных клиниках; организация круглых столов, что подразумевало активное участие представителей различных социальных групп. Студенты и преподаватели вели активные беседы на тему того, какие еще проекты можно создать для воспитания толерантности.

Еще один колледж в Северной Каролине, колледж Дэвидсон, решил потратить средства на знакомство с аутентичной культурой, а именно обучение студентов в Западной Африке, куда отправились и студенты и преподаватели. Целью поездки было установление партнерских связей с местными университетами.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что проблема толерантности является довольно спорной и ведущей даже в такой свободной стране как США и несет в себе много психологических оттенков. Конечно, создание таких программ, о которых шла речь в статье, активно способствует устранению границ между людьми разных рас. Но в первую очередь, это воспитание должно начинаться в семье, где детям с раннего возраста должна внушаться мысль о том, что отличие это еще не показатель того, что другой человек отличается от нас в плохом смысле. Отличие это повод узнать друг друга.

Библиографический список

1. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://oald8.oxfordlearnersdictionaries.com/dictionary/tolerance>
2. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://diverseeducation.com/article/228/>

Набиев В. Ш.

ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова», Ульяновск, Россия

**АКЦЕНТУАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА
СОДЕРЖАНИЯ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ
БАКАЛАВРИАТА
ACCENTUATION OF THE BACHELORS' BASIC EDUCATIONAL
PROGRAMS PEDAGOGIC POTENTIAL**

This article discusses some aspects of the educational process individualization problem solution by specifying educational problems and highlighting them in the content of basic educational bachelors' programs.

Вопросы качества образования в последнее время всё чаще становятся объектом пристального внимания широкой общественности и государства. Именно поэтому деятельность социальных институтов и научных коллективов соотносится с необходимостью разработки оптимальных условий реализации основных образовательных программ школы и вуза, поиска путей решения проблем связанных с формированием личности в современных условиях, воспитанием человека в духе лучших традиций отечественной педагогической науки и практики на каждой ступени и уровне образовательной системы.

Постановление Правительства РФ «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» указывает на главные приоритеты государственной политики в сфере образования, определяет стратегию и направления развития системы образования, цели воспитания и обучения, пути их достижения и ожидаемые результаты на период до 2025 года. Среди ключевых положений доктрины, мы выделяем позиции имеющие отношение к проблеме нашего исследования, которые предлагается использовать в качестве ориентиров. Это такие как «многообразие типов и видов образовательных учреждений», «вариативность образовательных программ» обеспечивающие индивидуализацию образования, личностно ориентированное обучение и воспитание, а также «разносто-

роннее и своевременное развитие детей и молодежи, их творческих способностей, формирование навыков самообразования, самореализации личности» [1].

Таким образом, в стратегическом плане развития системы образования России прослеживается генеральная линия государственной политики и отдельные её составляющие, такие как: расширение сферы предоставляемых населению образовательных услуг, а равно и номенклатуры последних, с целью обеспечения потребностей общества, удовлетворения интересов отдельной личности в получении своевременного, доступного и качественного образования в любом возрасте, в произвольно заданном месте, наиболее удобным для потребителя способом, на всем протяжении человеческой жизни.

Существующие на данный момент формы собственности видов/типов образовательных учреждений, сформированные в подведомственной и территориальной множественности классификаций министерств, регионов, субъектов федеральной управленческой иерархии закладывают основания для разработки принципиально новых качественных показателей доступности образования, как результатов всеобщей диверсификации и разгосударствления. Однако по-прежнему нерешенными остаются задачи гармонизации воспитания и обучения в целостном образовательном процессе, вопросы их оптимальной сочетаемости в конкретном учебном заведении, в учебном коллективе.

Традиционно неизменным остается также предметно-информирующая направленность содержания общего среднего и высшего профессионального образования. Вместе с тем ожидаемые в ближайшее время и потому разрабатываемые в авральном порядке на местах, ориентированные под собственные нужды рабочие программы подготовки бакалавров не вносят ясности в понимание смысла инновационных перемен в образовании, не решают проблемы компетентностного эталона соответствия результатов учебных достижений требованиям государственных образовательных стандартов.

Напротив, с большей долей вероятности можно утверждать, что современная педагогическая реальность остро нуждается в переосмыслении целей и задач апробации *вариативных* образовательных программ, которые принципиально меняют содержание и направленность деятельности субъектов образовательного процесса по отношению к условиям применения форм, средств и методов обучения/воспитания, в контексте личностно ориентированного и компетентностного подходов.

Собственно само по себе представление о «вариативности основных образовательных программ» также нуждается в конкретизации, обосновании ведущих аспектов и принципов отбора содержания учебного материала, обеспечивающих достижение целей индивидуализации образования, личностно ориентированного обучения и воспитания.

Индивидуализацию обучения можно рассматривать как организацию учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей учащихся. При этом адекватно используемый дидактический комплекс определяет оптимальные условия реализации потенциальных возможностей каждого ученика (Б. М. Бим-Бад).

Индивидуализация обучения как способ осуществления личностно-ориентированного подхода является возможным в высшем профессиональном образовании. По мнению В. В. Серикова активизация личностных функций обеспечивается таким содержанием, которое способно поколебать целостность личностного мировосприятия, иерархию смыслов, статус [2].

Вместе с тем, индивидуализация учебного процесса не может трактоваться как самостоятельный единоличный, безапелляционный выбор обучающимся дидактических и организационных параметров образовательного процесса, осуществляемого при ведущей роли преподавателя или учителя. Свобода «маневра» в выборе содержания учебной деятельности субъектов может касаться исключительно мотивации личности к непрерывному образованию, или адресована вопросам организации самообразования.

Разностороннее комплексное развитие, под которым следует понимать физическое, интеллектуальное, нравственное, эмоциональное, эстетическое, экологическое, гражданское и другие виды воспитания обучающихся невозможно осуществить без определения целей и задач деятельности субъектов, введения прозрачных и понятных всем участникам образовательного процесса критериев и показателей оценивания учебных достижений, планомерного и систематического анализа как уточненного инструмента самосовершенствования личности, для постижения истины и смыслов жизнедеятельности.

Способности личности рассматривались исследователями в различных аспектах изучения данного феномена. В связи с деятельностью – способность как свойство, влияющее на эффективность деятельности (Б. М. Теплов), в связи с психическими процессами (С. Л. Рубинштейн) и уровнем развития функциональных систем (В. Д. Шадриков), как додеятельностные характеристики (Т. Н. Артемьева). Способности обнаруживаются в процессе овладения деятельностью в том, насколько индивид при прочих равных условиях быстро и основательно, легко и прочно осваивает способы ее организации и осуществления. Предлагается выделять общечеловеческие способности как психологические свойства личности (активность и саморегуляция, общительность, сопереживание и сотрудничество) являющиеся необходимым фоном для выполнения профессиональной деятельности, а также общие профессиональные (определяемые предметом труда) и специальные способности (определяемые условиями тру-

да), обеспечивающие успешность выполнения человеком конкретных видов деятельности (А. К. Маркова).

Творчество как процесс, начинающийся от усвоения того, что уже было накоплено (адаптация, репродукция, воспроизведение) ведет к изменению, преобразованию существующего опыта. Творчество это деятельность, порождающая нечто новое, ранее не бывшее, на основе реорганизации имеющегося опыта и формирования новых комбинаций знаний, умений, продуктов [3]. Понимание сущности творческих способностей как проявления качественно иной, отличной от традиционных представлений о результате образовательного процесса явления задает нам целевой ориентир разностороннего комплексного развития субъекта.

Основные параметры компетентностной модели двухуровневого высшего профессионального образования заданы Федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС) в которых определена совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ (ООП) бакалавриата. Трудоемкость ООП задана сроком ее освоения исходя из расчета годовой учебной нагрузки в шестьдесят зачетных единиц.

Общекультурные компетенции бакалавра направления подготовки 050100 «Педагогическое образование» характеризуют человека, *владеющего* (культурой мышления, иностранным языком и др.), *способного* (анализировать, понимать значения, использовать знания и методы, выстраивать речь, работать с информацией и др.), *готового* к толерантному восприятию окружающей действительности, раскрывающего все смыслы «творения добра» по образу и подобию своему. Профессиональные компетенции бакалавра дополняют эти требования необходимостью *осознания* социальной значимости своей будущей профессии, *обладания* мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности, *владения* основами речевой профессиональной культуры, проявления *способностей* (применять методы и технологии, использовать возможности образовательной среды, осуществлять педагогическое сопровождение, разрабатывать и реализовывать учебные программы и др.), находиться в *готовности* (включаться во взаимодействие, организовывать сотрудничество, обеспечивать охрану жизни и здоровья обучающихся и др.).

Вполне очевидным является необходимость конкретизации целей и задач освоения содержания образования бакалавров.

Целевой компонент ООП бакалавриата – единичный базис содержания основной образовательной программы, в проектировочном направлении становления профессионально значимых качеств личности. *Предметная компетентность* – нормативное требование, операциональная характеристика предвосхищаемого результата освоения содержания образования, представленное

вариативным набором целевых компонентов ООП бакалавриата. *Нормативная компетентность* – уровень соответствия деятельностных характеристик перспективного специалиста нормированным параметрам профессиональной деятельности и предметным компетенциям.

Таким образом, акцентуация воспитательного потенциала ООП позволяет нам представить общекультурные и профессиональные компетенции в виде основных дидактических составляющих образовательного процесса.

Библиографический список

1. Постановление Правительства РФ от 04.10.2000 г. №751 «О национальной доктрине образования в Российской Федерации».
2. Сериков В.В. Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы. Монография. Москва, 1998. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.bimbad.ru/docs/serikov_education_of_personality.pdf
3. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с.

Скребнева Т.Г.

*Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых,
Владимир, Россия*

GENERAL ENGLISH IN THE CROSS-CULTURAL CONTEXT

The article touches upon the problem of teaching cultural differences in the course of General English and other English teaching courses. It stresses the importance of such studies as they form the learners' objective view and teach them to be respectful to another culture and tolerant of its representatives.

Teaching a foreign language has never been limited to a simple presentation of a number of words or grammar structures to be learned and used by the students. A foreign language opens a door to another nation's culture, to the native speakers' history, customs and traditions. In this respect, any foreign language can be conventionally regarded as, firstly, an instrument of a different culture cognition, and, secondly, as an object of learning.

In the first case, the language can be viewed as a number of texts with cultural information. It can include both materials intended for a limited number of experts and those written for a mass reader, intentionally or unintentionally, reflecting some cultural features of the native speakers. In the latter case the term 'culture' can be interpreted as the nation's achievements in social, political, economic and cultural spheres, or as environment created by the nation to live in according to its ideals.

It is only natural that teaching a foreign language is based on the second type of texts, the texts of general reference which are easily recognized by the students regardless of their national belonging. Such subjects as ‘family’, ‘home’, ‘friends’, ‘hobbies’, ‘education’, ‘work’ have become a universal set of general English textbooks at any level of teaching, being adapted to the target learners’ knowledge and outlook.

The value of English teaching courses (General English) used in Russian educational institutions of the recent decades lies in the suggested materials’ authenticity. They give objective information about British culture, the life of Britons in its variety. The data such textbooks have reflect important and interesting facts about a culture, different from that of the language learner. Russian students, for example, learn that English children start going to school at the age of five, that there are private boys’ schools and girls’ schools, that corporal punishment is still used in a number of schools. They get to know that grown up children tend to live independently leaving their parents’ house.

Speaking about Britain and the British English teaching textbooks form the learners’ view of the country. It so happens that some specific features of the British culture find no parallels in the learners’ life. They need to be explained, either by definitions or by interpretation. For instance, the word combination ‘semi-detached house’ does not arouse any associations in the Russian mind even if all the components of the phrase are well known to the student. Russian living traditions differ from the British ones. The words ‘a gap year’[1] are also unknown to the Russian students: they have a tradition to enter a university soon after finishing a secondary school. In Britain ‘a gap year’ is a year off studies, a year after completing secondary education, but it is not meant for a rest: ex-schoolchildren go on different expeditions, get involved in social work, or get employed in the industry or area they are planning to work in on receiving a university degree. The goal they set to achieve in that year is to test their ability to live an independent life, very often far away from the parents. The phrase ‘a step family’ [2] indicating a new trend to make families of people of different generations with now real kinship need also be explained to the learners.

Sometimes the English tell the readers about themselves in the light of foreigners. According to them the Italians think that ‘English coffee is horrible’ [3] and ‘English food is boring and tasteless’ [4]. In the opinion of Norwegian women, ‘in England men are more courteous and romantic than Norwegian men’[5].

Giving the lion’s share of attention to their own culture English textbooks sometimes turn to the texts about the life and traditions of other peoples, often in speaking about travelling. You can learn from them that one of the most popular dishes in Spain is paella, the traditional food in Ecuador is loccu, that the colour of luck, as well as of the bride’s dress in India is red, that in Arabic countries the wed-

ding ceremony can take place without the bride (she sends her representative there instead of her) [6]. In giving facts of another culture English teaching courses demonstrate some preference to Japanese themes. It might be explained by the interest a Western country has in a totally different Eastern culture, or by the fact that England and Japan have much in common: they are both insular states. From English textbooks we learn about Japanese passion for beauty [7], about great technological projects [8], about a modern Japanese wedding [9], about life in a Japanese school [10].

The facts about the British culture may be found not only in the referential contents of the textbooks, they can be seen even in the speech structures. For example, the topics ‘Family’, ‘Friends’, which usually open a course, seem to have no culture differences, but that is not so. Such combinations as ‘my friend and I’, ‘my family and I’ where the personal pronoun ‘I’ modestly takes the second place do not correspond to the Russian ‘я и мой друг’, ‘я и моя семья’. To some extent, the English phrases change the Russian view of the British. Russian students usually feel surprised at the less conspicuous position of ‘I’ in the sentence: English manner of speaking is perceived by Russian native speakers as a kind of dominating (probably, because of the more dynamic nature of English prosodic features).

The majority of General English courses publish data about the modern life of the country and the nation. In some books we can find historical facts. Basically, almost all the textbooks stay within the area of verbal communication. Very few expand into the non-verbal language [11]. In general, the number of gestures in human intercourse is limited, many of them are common to many peoples; some of them look alike, but are semantically different. For example, a put up hand is a farewell gesture in Britain and the USA, in Russia you also have to put up your hand to signal ‘good-bye’ but you must wave your hand back and forth several times. A Russian is used to crooking his fingers when counting, an Englishman will count off. The ways to attract the waiter’s attention are also different in different countries. In some, you have to whistle, in some, you have to snap your fingers, in the USA, it is common to put up the forefinger. The body language may be visually similar in some countries, but its meaning may not be the same. A put up thumb means ‘everything is OK’ for the English; the Russians know that it denotes appreciation: ‘well done’, ‘excellent’.

English, which belongs to the so called world languages, has the features of the western culture and cultivates the representatives of the eastern culture in their attitude to the opposite. It is known that some things are differently viewed by different peoples. For example, the attitude to the time may take dissimilar forms in different cultures. The phrase ‘time is money’ is well known in the English speaking world. It denotes being thrifty with the time, be it business negotiations and meetings or everyday life. In keeping with tradition, a western culture representative can never afford to come late for the meeting or take more time for it than it has been planned and an-

nounced. The American, for example, will regard a person who has made them wait for even ten minutes as hopelessly undisciplined or even rude, or both. For some representatives of the eastern culture the rule of coming on time is not so imperative. Indians, for instance, are known to come 15 or 20 minutes late for a business meeting; moreover they believe they are right thinking the business partners will also come late.

In Russian everyday life, the above mentioned word combination has been interpreted as an indicator of greed or avidity for a long time, thus forming a negative attitude to it. It was understood by the Russian speakers as an adverse feature of the western culture. English textbooks that came onto the Russian teaching stage helped to review its meaning. The authors of the textbooks have tried to show that it means the attitude to the time as a valuable commodity. This is how the course ‘Streetwise’ (a textbook for teenagers) characterizes time: “In British and American culture, time is seen as a valuable commodity. It is limited, and has to be used carefully to accomplish our goals. For example, work is typically associated with the time it takes and people are paid by the hour, week, or year. It is a culture where TIME IS MONEY in many ways: hourly wages, hotel room rates, interest on loans, etc. There are cultures where time is viewed quite differently, but look at these examples to see how the link between *time* and *money* is reflected in the English language:

How do you *spend* your time these days?

You are *wasting* my time.

This gadget will *save* you hours.

How much time can you *give* me?

That flat tire *cost* me an hour.

I’ve invested a lot of *time* in this idea.

Is that *worth* doing?

He is living on *borrowed* time.

I *lost* a lot of time when I got sick [12].

It is not surprising that Russian students and pupils who are asked by another textbook, Total English Intermediate [13], to put the word combinations and words such as *run out of*, *spend*, *it’s not worth*, *good value for*, *not have enough*, *make use of your... wisely*, *earn*, *have got to spare*, *waste*, *not have enough*, *inherit*, *steal*, *invest...in*, *lend* into the right group, ‘Money’ and ‘Time and money’, most frequently place *it’s not worth* and *invest* into the ‘Time’ group. These two examples should definitely fall within the first category. Moreover, the students show perplexity at *worth* and *invest* belonging to the time when the teacher’s explanation follows.

The value of such texts and textbooks cannot be overestimated. They show a reasonable approach to the cultural differences. Students, especially those who have

travelled little, or have few contacts with their foreign peers, get the experience of international communication.

In the recent decades, there have appeared books which have a special section to teach a cross-cultural dialogue [14]. Many of them usually include a unit like ‘Time Across Cultures’, which gives some idea of the attitude to the time in the western culture. The instructions how to achieve success in business communication contain a mandatory rule ‘be punctual’. Even the abbreviations of business meetings support it: JIT means ‘just in time’.

Another rule of using time carefully during business talks with English partners is ‘Be patient’. It is based on one more cultural tradition of this nation. Britons think it is improper to start a business meeting with discussing the problem straight away, with no prelude. The English work round up to business; they will start speaking about the weather, their pets, or something else. Eastern partners may show impatience and pass on to discussing their business. The popular quotation, ‘the one who starts speaking about business first, loses’ is one more signal to respect another nation’s cultural traditions.

Getting to know another culture makes one review his own cultural values, makes him understand other peoples, forms tolerance and respect, which are essential in the modern multinational world in the period of globalization.

Библиографический список

1. Rob Nolasco. Streetwise Upper-Intermediate. Student’s Book. Oxford University Press, 1997.
2. Alan Stanton, Susan Morris. Fast Track to CAE. Coursebook. Pearson Education Limited, 2001.
3. Liz and John Soars. Headway Elementary. Student’s Book. Oxford University Press, 1996.
4. John and Liz Soars. Headway Intermediate. Student’s Book. Oxford University Press, 1995.
5. John and Liz Soars. Headway Pre-Intermediate. Student’s Book. Oxford University Press, 2000.
6. Rob Nolasco. Streetwise Upper-Intermediate. Workbook. Oxford University Press, 1997.
7. Ibid.
8. Rob Nolasco. Streetwise Intermediate. Workbook. Oxford University Press, 1997.
9. Rob Nolasco. Streetwise Upper-Intermediate. Student’s Book. Oxford University Press, 1997.
10. John and Liz Soars. Headway Pre-Intermeidate. Student’s Book. Oxford University Press, 2000.

11. Rob Nolasco. Streetwise Intermediate. Student's Book. Oxford University Press, 1997.
12. Rob Nolasco. Streetwise Upper-Intermediate. Student's Book. Oxford University Press, 1997.
13. Antonia Clare, J.J. Wilson. Total English Intermediate. Student's Book. Pearson Education, 2006.
14. Harris, P.R., Moran R.T. Managing Cultural Differences. Houston: Gulf Publishing, 1987; Holland, D., Qinn, N. Cultural Models in Business and Thought. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. Damen, L. Culture Learning: the Fifth Dimension in the Language Classroom. Massachusetts: Addison-Wesley, 1987.

Цветкова М.В.

*Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых,
Владимир, Россия*

**ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И КУЛЬТУРНО-
ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИММИГРАНТОВ
EDUCATIONAL AND CULTURAL ACTIVITIES FOR IMMIGRANTS**

The article touches upon the projects of American progressive educator Jane Addams (1860-1935) in practical activities of Hull-House – a social centre for immigrants which was founded to bring education to the needs and interests of immigrants. The article is based on previously unexamined in this country sources.

Потребность совершенствования программ по адаптации иммигрантского населения в социуме обуславливает актуальность исследования ценного зарубежного опыта ведущих стран Европы и США. Джейн Аддамс (1860-1935) является одной из ключевых фигур движения прогрессивного образования, создателем поселения Халл-Хаус (основан в 1889г. в г.Чикаго), рассчитанного на организацию образовательной и досуговой деятельности иммигрантов всех возрастов [2].

Дж. Аддамс и Г. Эбботт выступали решительно против желания некоторых американцев «формировать иммигрантов по американскому образцу» к тому же, как можно быстрее, что означало ассимиляцию. Процесс «формирования» противоречил образовательным стандартам хорошего качества. Он означал сглаживание индивидуальных и групповых различий. Основатели Халл-Хауса полагали, что очень важно, чтобы в «пестром ковре» американской культуры (Маргарет Мит) индивидуальный талант каждого гражданина любой национальности занял свое достойное место. Отношения с иммигрантами в

Халл-Хаусе строились на основе диалога культур. Аддамс удавалось не следовать ассимиляционным установкам, а находить более перспективные подходы, отнюдь не свойственные американскому образованию и обществу в целом в тот период. Она стояла у истоков современной концепции и практики воспитания и образования, получившей в XX веке название поликультурное воспитание (образование).

Дж. Аддамс и ее соратники настаивали на радикальных изменениях в образовательной программе и условиях обучения для иммигрантов:

- предлагалось предоставлять краткосрочное обучение непосредственно во время работы для тех, кто не владел английским языком;

- следовало организовать обязательную систему обучения с частичной занятостью для недостигших 17-летнего возраста подростков, где бы они могли не только обучаться английскому, но и получать общую и профессиональную подготовку;

- в качестве преподавателей рассматривались только специально подготовленные учителя;

- учебники должны были содержать тексты и картинки, связанные с работой и жизнью иммигрантов;

- большая часть обучения взрослых должна проходить на родном языке;

- необходимо было включить в программу сведения о состоянии воды и молочных продуктов в городе, о правилах гигиены; знакомить с законодательными актами, защищающими их права, условия предоставления прав гражданства; кратко изучать историю США; освещать проблемы городского муниципалитета, по вопросам, касающимся иммигрантов;

- расходы на содержание школ во временных поселениях для иммигрантов должны быть поделены между жителями страны и государством.

Резиденты Халл-Хауса считали, что образование иммигрантов – это проблема национального масштаба, а также государства и местных властей.

Джейн Аддамс и ее соратница Эллиен Гэйтс Старр, потрясенные осознанием того, насколько сильна была изоляция иммигрантов от каких бы то ни было культурных и гражданских учреждений Америки, надеялись создать принципиально новое урбанистическое пространство.

Халл-Хаус предлагал иммигрантам участвовать в постановках этнического театра, вступать в социальные, атлетические и политические клубы, состоявшие из людей одной национальности, а также посещать занятия по вопросам гражданства, английскому языку и, конечно, привлекать своих детей к работе клубов и другой деятельности, занятиям музыкой и искусством. Существовали также и клубы многоэтнические по составу. В процессе культурной и социальной работы Халл-Хаусу удалось создать новую модель гражданства и патрио-

тизма. Исходной посылкой Аддамс была идея о том, что иммигранты привезли с собой в Америку духовные богатства своей нации, которые проявлялись в народных традициях, ремеслах, музыке и других видах искусства. Вместо того чтобы видеть в иммигрантах потенциальную опасность существованию американских институтов, Аддамс заявляла, что вновь прибывшие станут лучшими американцами, если не откажутся от своего прошлого опыта. [1:13-14]

Изобразительные и исполнительские виды искусства, выставки традиционных ремесел стали движущей силой, посредством которой различные группы иммигрантов могли проявить свои национальные особенности как европейцы, видя уважение американцев и других этнических групп, проживавших по соседству. Сетлемент помогал им идентифицировать себя через призму Другого.

Обращение к опыту Джейн Аддамс по организации сетлементов Халл-Хаус, несомненно, позволяет расширить понимание образовательной функции учебного заведения как фактора становления и развития личности, как инструмента социализации представителей различных культур, а также представление о возможностях обучающей и воспитывающей среды.

Библиографический список

1. Addams, J. Immigrants Under the Quota // Second Twenty Years at Hull-House, Chapter IX.- New York: MacMillan, 1930.– P.263–303.
2. One Hundred Years at Hull-House. Edited by Bryan, M.L. McCree and Davis A.F.- Bloomington: Indiana University Press, 1990.– 336 p.

СЕКЦИЯ 8. ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ / DEVELOPING CREATIVE PERSONALITY IN THE AGE OF GLOBALIZATION**Вульфович Е. В.***Владимирский юридический институт ФСИИ России
г. Владимир, Россия***КОМПЬЮТЕРНО-ОПОСРЕДОВАННАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТА
COMPUTER-MEDIATED COMMUNICATION IN FOREIGN LANGUAGE TRAINING**

The article investigates the effectiveness of computer-mediated communication as a teaching tool. It gives the concept of “computer-mediated communication” and describes its main characteristics. The article covers some teaching principles and approaches for computer-mediated communication teaching.

На современном этапе развития общества коммуникативная компетенция является основой профессионализма в любой деятельности, связанной с общением. В условиях глобализации и возрастающей роли международного сотрудничества общение на иностранном языке с помощью новейших средств связи стало неотъемлемой частью профессиональной подготовки специалиста. Для того чтобы вести электронную переписку с иностранными коллегами, решить проблему в режиме реального времени, провести интервью или совещание посредством Интернета, необходимы сформированные навыки удаленного общения на иностранном языке. К средствам реализации удаленного компьютерно-опосредованного общения относятся электронная почта, Skype, ICQ, web-конференции.

В научной литературе встречаются разнообразные трактовки понятия компьютерно-опосредованного общения (computer-mediated communication). И. Н. Розина описывает его как межперсональное общение, осуществляемое посредством технических возможностей компьютерных телекоммуникаций без ограничений во времени, пространстве, количестве участников. [1]

Л. Ю. Щипицина предлагает определять компьютерно-опосредованную коммуникацию (КОК) как «взаимодействие человека с человеком, деятельность по обмену вербальными и другими знаковыми сообщениями, опосредованную связанными в сеть компьютерами, выражающую определенные намерения коммуникантов и касающуюся общения в разных сферах и культурах». Конститутивной единицей КОК исследователь считает сеанс коммуникации, представ-

ляющий собой квант интерактивного коммуникативного континуума, границы которого определяются временем осуществления коммуникативных действий в Интернете [2].

Специфическими чертами КОК являются количество коммуникантов, синхронность, мультимедийность, интерактивность и гипертекстуальность.

Наибольшее влияние на КОК оказывает параметр синхронности, характеризующий одновременную коммуникативную активность разных участников общения. Коммуникация может осуществляться и асинхронно посредством электронной почты, форумов, когда коммуниканты пишут сообщения в удобное время, или синхронно, как например, в чатах, когда участники общения могут одновременно создавать свои сообщения в режиме реального времени.

Интерактивность подразумевает многосторонний обмен информацией, как с отдельными собеседниками, так и с большими аудиториями.

Гипертекстуальность КОК проявляется в возможности расширения контекста каждого конкретного содержательного элемента благодаря внутренним и внешним ссылкам.

Мультимедийность КОК состоит в представлении информации с помощью текста, звука, фото- и видеоизображений.

Эти параметры КОК, а также ее различные жанры (электронное письмо, блог, социальная сеть, Web-конференция и т. п.) определяют приемы обучения компьютерно-опосредованному профессиональному общению на иностранном языке.

Синхронные полилогические (общение в чатах, Skype, видеоконференции, IP-телефония) и асинхронные монологические жанры (электронная переписка) образуют два полюса, ориентированных на устное или письменное общение. Таким образом, жанр КОК предопределяет выбор приемов обучения по формированию диалогической, монологической, устной и письменной речи.

Однако для всех видов речи актуальны умения понимать и корректно использовать терминологически насыщенную речь, а также умения выбирать и реализовывать речевые формулы адекватно коммуникативному намерению и ситуации общения.

Поставленным задачам наиболее эффективно отвечает разработка комплексов упражнений, направленных на формирование стратегий речевой коммуникации, например, стратегий получения и сообщения информации, описания, выражения просьбы, предположения, мнения, различных чувств.

Компьютерно-опосредованное общение на иностранном языке позволяет коммуникантам включиться в процесс синхронной межкультурной коммуникации, что с одной стороны, требует высокоразвитых коммуникативных умений, с другой стороны, создает условия для совершенствования этих умений. В рам-

ках подготовки к синхронной КОК целесообразно проигрывать ситуации профессионального иноязычного общения в моделируемых условиях. В моделировании профессионального общения эффективно использование интерактивных видов работы (проекты, интервью, сценарии, «мозговые штурмы», ролевые игры, «воображаемые ситуации», обмен мнениями, дискуссии, конференции, презентации).

Немаловажным в обучении специалистов on-line коммуникации является развитие компенсаторных умений. Необходимо расширять диапазон умений использовать имеющийся иноязычный речевой опыт, чтобы выйти из затруднительной коммуникативной ситуации, вызванной дефицитом языковых средств и возникновением технических помех (нарисовать схему, дать ссылку на источник, продолжить контакт через другой способ коммуникации –сообщение, письмо, телефонный звонок, Skype).

Для преодоления трудностей общения требуется развивать умения применять паралингвистические средства (мимику, жесты), использовать справочный аппарат (комментарии, сноски, ссылки), прогнозировать содержание текста по предваряющей информации (заголовку, началу), понимать значение неизученных языковых средств на основе лингвистической и контекстуальной догадки; использовать переспрос, описания, перифраз, синонимы, обобщающие слова.

Практика показывает, что специальная отработка навыков компенсации нарушений процесса коммуникации носит фрагментарный характер, отчасти из-за отсутствия соответствующих комплексов заданий в учебных пособиях. Чаще всего формирование компенсаторной компетенции ограничивается работой с синонимами, антонимами, в то время как необходимо систематическое выполнение упражнений на применение компенсаторных умений и компенсаторных возможностей текстового материала.

Такие черты компьютерной коммуникации, как синхронность и интерактивность, способствуют проявлению в тексте соответствующих категорий экономичности, эмотивности, оценочности, субъективности. [2] Поэтому в обучении КОК имеет смысл уделять внимание правилам сетевого этикета (нетикета), а именно графическим средствам обозначения эмоций (смайлы), употреблению неологизмов, акронимов, стилевому оформлению сообщений.

Библиографический список

1. Розина И.Н. Теория и практика обучения педагогической коммуникации в образовательной информационно-коммуникационной среде: автореф. докт. дис. Москва, 2005.
2. Щипицина Л.Ю. Комплексная лингвистическая характеристика компьютерно-опосредованной коммуникации: автореф. докт. дис. Воронеж, 2011.

*Козырева О.А., Калашник А. М., Шварцкопф Е. Ю.
Новокузнецкий филиал-университет Кемеровского государственного университета, г. Новокузнецк, Россия*

**НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ
САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПО ФК В
УСЛОВИЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ
СИСТЕМНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ
*SOME PECULIARITIES OF FORMING CULTURE SELF-STUDY OF
FUTURE TEACHERS IN PC ACCORDING TO METHODS OF SYSTEM AND
PEDAGOGIC MODELING***

The article deals with the analysis of pedagogic disciplines and training of future PC-teachers.

Современное педагогическое знание как социально-необходимое неизвестное вызывает интерес не только у педагогов-профессионалов, но и у всех субъектов социально-образовательной среды, прямо и косвенно связанных с ресурсами и условиями непрерывного, профессионального образования. Одним из направлений формирования и развития личности является формирование культурологических основ взаимодействия личности со средой в микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах. В нашем случае – это культура самостоятельной работы (КСР), определяемая, верифицируемая и модифицируемая педагогом в структуре изучения педагогических дисциплин с использованием технологии системно-педагогического моделирования.

Качество и ресурсный потенциал подготовки будущих педагогов по ФК в условиях специалитета и бакалавриата различены из-за программно-педагогического обеспечения учебного процесса, здоровьесберегающей, воспитательно-образовательной, культурно-просветительской и прочей работы.

Остановимся подробнее на подготовке бакалавров в системе изучаемых педагогических дисциплин. Первый курс, изучаемый бакалаврами-педагогами по ФК – «Ведение в педагогическую деятельность», определяет перспективы становления личности будущего педагога по ФК. В рамках технологии системно-педагогического моделирования студенты формируют репродуктивный уровень знаний, своих умений, навыков и компетенций в системе традиционно заявленных тестовых заданий [4], а затем после достаточного изучения дидактического материала [6] на продуктивном уровне происходит решение занимательных задач. Одной из таких задач является моделирование предметно-педагогической презентации «Я – профессионал», где студенты описывают ин-

дивидуальные особенности самоидентификации, саморазвития, самосовершенствования и самореализации в спорте как номинированном виде будущей профессионально-педагогической деятельности.

Качество такого рода работы оценивается впоследствии на заочных научно-практических конференциях, в рамках которых происходит награждение будущих педагогов по ФК в различных номинациях дипломами 1, 2 и 3 степени.

Второй курс «Теоретическая педагогика» изучается в структуре репродуктивно-продуктивной работы с использованием различных учебных пособий и комплектов [2], остановимся подробнее на продуктивной составляющей данного курса. Будущие педагоги по ФК моделируют паспорт образовательного учреждения в структуре презентации или текстового документа с различными вставками картинок, схем, ссылок на описания исторических наград данного образовательного учреждения и его работников и выпускников. Затем моделируется разноуровневая технология изучения темы из раздела «Дидактика», состоящая из 2-х уровней репродуктивной деятельности и 2-х уровней продуктивной деятельности. Первый уровень состоит из моделирования опорного конспекта, по которому составляются контрольные вопросы. Второй уровень состоит из моделирования дидактического теста с различными типами тестовых заданий. Третий уровень состоит из тематики рефератов и докладов с авторским списком литературы для написания данных работ. Четвертый уровень состоит их занимательных задач с вариантами решения. Кроме того, студент должен предложить систему оценок и отметок в рамках выполняемых заданий и технологии, фасилитирующей планомерный переход от репродуктивного уровня усвоения к продуктивному. Некоторые студенты выходят на уровень моделирования определений и систем принципов педагогического взаимодействия, систем принципов управления коллективом обучающихся.

Следующий изучаемый курс – это «Практическая педагогика». В данном курсе репродуктивный контроль знаний осуществляется с использованием дидактического материала, разработанного в соответствии с указаниями 10+5+1 (А+В+С), которые также опубликованы и используются в аудитории как дидактическое средство проверки сформированности знаний по курсу «Практическая педагогика» [3]. Продуктивный уровень данного курса состоит из постановки и решения теоретико-эмпирической проблемы, которая должна быть определена на теоретическом уровне в структуре уточнения, модификации, дополнения и на практическом уровне – в объекте достижений данного педагога по ФК. Результаты такого рода работы представляются студентами по ФК на различных очных и заочных Международных и Всероссийских научных и научно-практических конференциях.

Курс «История педагогики и образования» [5] изучается в структуре тех-

нологии системно-педагогического моделирования на двух уровнях – репродуктивном – дидактический материал и дидактические тесты, на продуктивном – моделирование электронного учебника или конспект первоисточников из хрестоматии по «История педагогики и образования».

Курс «Методика воспитательной работы» завершает теоретическую подготовку будущих педагогов по ФК в рамках работы с одаренными обучающимися и обучающимися, которых мы относим к нормальным (по распределению Гаусса), так аномальных детей, детей, нуждающихся в специальных условиях получения образования в выше перечисленных курсах мы не рассматривали. В структуре курса «Методика воспитательной работы» студенты выполняют творческие проекты и задания, определяющие возможности и проблемы социальной среды в поиске и нахождении оптимальных средств педагогической поддержки различных категорий обучающихся.

За последние 3 учебных года студентами Кузбасской государственной педагогической академии факультета физической культуры в рамках изучения педагогических дисциплин заработано 16 призовых мест в очном участии в Международных научно-практических конференциях, совместно с педагогами 368 сертификатов и дипломов участников конференций.

Работа по формированию культуры самостоятельной работы будущих педагогов по ФК – важна, значимость и весомость в становлении личности – профессионала – уникальна, сформированность и пополняемость компетенций и знаний общеучебного и частично предметного генеза в условиях непрерывного профессионального образования целиком принадлежит описываемому явлению и феномену.

Библиографический список

1. Козырева, О. А. Контрольно-измерительные материалы курса «Методика воспитательной работы»: учебно-методическое пособие для студентов-бакалавров направления подготовки «050100 – Педагогическое образование», профиля – «Физическая культура» / О. А. Козырева. – Новокузнецк: КузГПА, 2013. – 54 с. – ISBN 978–5–85117–741–5.
2. Козырева, О. А. Контрольно-измерительные материалы курса «Теоретическая педагогика»: учебно-методическое пособие для студентов-бакалавров направления подготовки «050100 – Педагогическое образование», профиля – «Физическая культура» / О. А. Козырева. – Новокузнецк: КузГПА, 2013. – 53 с. – ISBN 978–5–85117–742–2.
3. Козырева, О. А. Контрольно-измерительные материалы курса «Практическая педагогика»: учебно-методическое пособие для студентов-бакалавров направления подготовки «050100 – Педагогическое образование», профиля – «Физическая культура» / О. А. Козырева. – Новокузнецк: КузГПА, 2013. –

49 с. – ISBN 978–5–85117–743–9.

4. Козырева, О. А. Контрольно-измерительные материалы курса «Введение в педагогическую деятельность»: учебно-методическое пособие для студентов-бакалавров направления подготовки «050100 – Педагогическое образование», профиля – «Физическая культура» / О. А. Козырева. – Новокузнецк : КузГПА, 2013. – 55 с. – ISBN 978–5–85117–739–2.
5. Козырева, О. А. Контрольно-измерительные материалы курса «История педагогики и образования»: учебно-методическое пособие для студентов-бакалавров направления подготовки «050100 – Педагогическое образование», профиля – «Физическая культура» / О. А. Козырева. – Новокузнецк : КузГПА, 2013. – 45 с. – ISBN 978–5–85117–740–8.
6. Козырева, О. А. Введение в педагогическую деятельность: учеб. пособ. для студ. пед.вузов /О.А.Козырева. – Новокузнецк: КузГПА: МОУ ДПО ИПК, 2011. – 121 с. [+прил. на DVD]. – ISBN 978-5-85117-553-4.

Логачева Н. В., Горбунова И. А., Козырева О. А.

*Новокузнецкое училище олимпийского резерва, г. Новокузнецк, РФ;
Новокузнецкий филиал-университет Кемеровского государственного университета, г. Новокузнецк, РФ*

**ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПО ФК К РАБОТЕ С
ПОРТФОЛИО ОБУЧАЮЩЕГОСЯ
TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN PC TO PORTFOLIO OF STUDENTS**

Methods of portfolio modeling and analysis of student's portfolio have been considered in the article.

Система современного непрерывного образования располагает различными формами и ресурсами трансформации социального опыта и способов отображения рефлексивного знания, предопределяющего дальнейшие способы и формы построения акметраекторий личности в структуре ведущей деятельности и хобби.

Одной из форм самоидентификации и самопрезентации является портфолио, моделируемое как обучающимися средней школы, так и обучающимися системы начального и среднего профессионального образования [1, 2]. В системе среднего и высшего профессионально-педагогического образования вместо портфолио чаще всего студенты создают профессионально-педагогические кейсы [3].

Практика моделирования профессионально-педагогических кейсов широка и многогранна, опыт работы с данным направлением деятельности у будущих педагогов по физической культуре (ФК) способствует более легкому вклю-

чению их в процесс фасилитации моделирования портфолио обучающегося.

Опыт такой работы был апробирован в структуре заочной научно-практической конференции обучающихся «Портфолио как итог формирования культуры самостоятельной работы обучающегося» (<http://vk.com/portfolioxxi>), где принимали участие обучающиеся средних школ, лицеев, гимназий с бывшими выпускниками факультета физической культуры, физико-математического факультета, технолого-экономического факультета Кузбасской государственной педагогической академии (г. Новокузнецк), которая теперь по приказу № 999 МИНОБРНАУКИ России от 28.08.2013 присоединена в качестве структурного подразделения к Кемеровскому государственному университету.

Остановимся на работе будущих педагогов по ФК в создании оптимальных условий для моделирования портфолио обучающегося.

Педагогические условия организации психолого-педагогической поддержки обучающихся в работе с портфолио:

1. Определение ресурсов и возможностей социальной и образовательной среды по созданию условий включения личности обучающегося в систему полисубъектных отношений в различных направлениях деятельности – спорт, наука, искусство, культура.

2. Создание воспитательно-образовательной среды и пространства, в котором обучающийся может проявить себя в различных направлениях научного знания и заслуженно получить высшие награды в микро-, мезо-, макросредовых конкурсах и соревнованиях, выставках и программах, конференциях и семинарах, а также попредметного участия обучающихся и педагогов во всей совокупности форм формирования культуры самостоятельной работы обучающегося (дни, недели науки, декадни и пр.).

3. Привлечение родителей и лиц, заменяющих их, к активному поиску путей самоидентификации, самосовершенствования и самореализации личности обучающегося в различных направлениях спорта, науки, искусства, культуры.

4. Формирование культуры самостоятельной работы обучающегося (КСРО) на базе информационной, общей, коммуникативной.

5. Учет условий нормального распределения способностей, склонностей, предпочтений обучающихся, теоретико-эмпирических положений о становлении личности в среде и деятельности, о неравномерности развития личности, об опоре на положительное в структуре сформированных качеств и направлений становления личности обучающегося.

6. Создание потребности в самоидентификации, самореализации и осознанном оптимальном, объективном профессиональном самоопределении личности обучающегося, в его общении и взаимодействии со средой в микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах.

Итак, в заочной, научно-практической конференции обучающихся средних общеобразовательных школ, лицеев, гимназий «Портфолио как итог формирования культуры самостоятельной работы обучающегося» 2013 года принимали участие обучающиеся школ Юга Кузбасса, качество моделированных портфолио зависело от помощи педагогов и родителей, от возможностей проявить себя и показать свои достижения, от населенного пункта, в котором проживает ребенок, от социального статуса ребенка (дети, воспитывающиеся в семье или дети, воспитывающиеся в детском доме), от уверенности, что его работа может быть рассмотрена комиссией и пр.

К сожалению, мы не стали вывешивать списки тех, кто победил в какой-либо номинации, т. к. было принято решение о разделении не только по трем возрастным группам, которые были выделены в структуре проведения конференции (начальная школа, среднее звено и старшие классы), но и по социальному статусу, по месторасположению школы и прочим специфическим особенностям, связанным с нормальным распределением способностей обучающихся.

Сложности, связанные с неумением пользоваться ресурсами Интернет, средствами записи и хранения информации, т.е. возможностью записи данных на CD или DVD были нивелированы тем, что была представлена возможность предоставления портфолио в течение месяца после окончания заявленной даты (06 мая 2013), за данный период поступило более 400 портфолио обучающихся.

Следует отметить, что система поощрения участия в различных мероприятиях обучающихся и их родителей грамотами и сертификатами, дипломами и благодарственными письмами не утратила своей ценности, но современные обучающиеся обделены свободным доступом к ресурсам бесплатных конференций, смотров, спартакиад, конкурсов, программ и прочих соревнований как способов верификации истинности модели самореализации и самосовершенствования, самоидентификации и социализации личности в деятельности и общении. Как одно из направлений нивелирования данного субъектно-средового противоречия в работе педагога по ФК является возможность формирования культуры самостоятельной работы обучающегося в системе использования форм формирования КСРО [5], где выделяются в дополнение к общепринятым (к структуре естественно-научного и гуманитарного циклов) – соревнования и тренировки [6].

Благодаря студентам-педагогам по ФК Кузбасской государственной педагогической академии приняли участие в данной конференции более 100 обучающихся из разных уголков Кемеровской области. Работа будет продолжена, а опыт обобщен для дальнейшего повышения качества процессов самоидентификации и самореализации обучающихся.

Библиографический список

1. Кошелев, А. А. Портфолио школьника: учебное пособие / А. А. Кошелев, О. А. Козырева. – Новокузнецк : КузГПА, 2011. – 38 с. [+приложение на DVD]. – ISBN 978–5–85117–615–9.
2. Колпаченко, Л. Я. Портфолио обучающегося системы НПО и СПО : учебное пособие/ Л. Я. Колпаченко, О. А. Козырева. – Новокузнецк : МАОУ ДПО ИПК, 2011. – 46 с. [+приложение на DVD]. – ISBN 978–5–85117–554–1.
3. Горбунова, И. А. Профессионально-педагогический кейс педагога по физической культуре : учебное пособие / И. А. Горбунова, О. А. Козырева. – Кемерово : изд-во КРИПКПРО, 2012. – 79 с. [+приложение на DVD]. – ISBN 978-5-7148-0378-9.
4. Кошелев, А. А. Культура самостоятельной работы обучающегося : монография / А. А. Кошелев, О. А. Козырева. – Новокузнецк : изд-во КузГПА, 2012. – 113 с. – ISBN 978-5-85117-675-3.
5. Козырева, О. А. Формы самостоятельной работы и проблема формирования культуры самостоятельной работы школьников / О. А. Козырева, А. А. Кошелев, Л. В. Сушкова // Проблемы эффективности реализации инноваций в учебном процессе: материалы Региональной научно-практической конференции / отв. ред. Э. М. Рянская. – Нижневартовск: НГГУ, 2011. – С.154-157.
6. Дорошенко, А. Г. Некоторые формы организации самостоятельной работы школьников и модели формирования культуры самостоятельной работы / А. Г. Дорошенко, О. А. Козырева, А. А. Кошелев // Непрерывное профессиональное образование: проблемы, перспективы, опыт международного сотрудничества: материалы межвузовской научно-методической конференции с международным участием. – Благовещенск: изд-во БГПУ, 2012. – С. 31-33.

Мухаева Н.М.

*Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых,
Владимир, Россия*

**К ВОПРОСУ О ПОВЫШЕНИИ СТАТУСА УЧАЩЕГОСЯ В
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ (В ВУЗЕ)
THE PROBLEM OF THE STUDENT'S STATUS INCREASING IN THE
ACADEMIC PROCESS**

The formation of linguistic competence is an important step for the process of foreign language teaching. It can help to create the ability of independent learning which is necessary during the academic process and future professional activities.

1. Согласно образовательному стандарту основной целью обучения студентов иностранному языку является формирование их коммуникативной ком-

петенции. При этом образовательные и развивающие цели не исключаются, но и не привлекают большого внимания. Они просто декларируются. Возникает естественное желание посмотреть, как же осуществляется основная цель обучения, и какой характер носит достигаемая коммуникативная компетенция. Большинство публикаций на эту тему далеко не утешительны.

2. Преподаватели практики и методисты объясняют это несколькими причинами, такими как: низкий стартовый уровень выпускников школ (лишь 30% студентов-первокурсников справляются со стартовыми текстами в ВУЗе), отсутствием системности и осознанности учебных действий и рациональных приёмов работы, преобладание так называемых внешних мотивов над внутренними и многое другое. Не единичны в этой связи публикации, где прямо говорится, что в ВУЗ приходят выпускники, не умеющие учиться.

3. В этой связи некоторые авторы предлагают заменить основную цель обучения иностранному языку в ВУЗе на выработку лингвистической компетенции, что менее трудоёмко, но не менее полезно для развития мыслительной деятельности обучаемых. Когнитивная обработка лингвистического материала будет в дальнейшем способствовать прочному усвоению языка в целом.

4. Не секрет, что в современном постиндустриальном обществе изменились социально-профессиональные функции работников. Сейчас важна языковая личность в условиях поликультурного мира, где принцип «изучить иностранный язык на всю жизнь» заменён на требование «быть способным и готовым изучать язык в течение всей жизни».

5. Чтобы осуществлять такой подход, студент должен овладеть технологией самостоятельной, индивидуальной работы, направленной на самообразование и «самодоучивание». Он должен быть научен этому уже в институте. Обучение этой технологии, при которой принцип креативности приобретает доминантное значение, будет одним из приёмов воспитания культуры умственного труда.

Фокина С.П.

*Владимирский юридический институт ФСИИ России
Владимир, Россия*

**СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ КРИТИЧЕСКОГО И
ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ
ЮРИДИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ США
*CURRENT APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF CRITICAL
AND CREATIVE THINKING OF STUDENTS IN THE SYSTEM OF LEGAL
EDUCATION IN THE USA***

This paper is devoted to modern approaches to the development of critical and creative thinking of students in American law schools. Special attention has been given to such teaching methods and education technologies as panel discussions, projects, role-plays and simulations (case studies).

Для современного этапа развития высшего образования характерны интернационализация и интеграция различных его аспектов, стремление к объединению усилий теоретиков и практиков во всем мире для решения возникающих педагогических проблем в условиях глобализации образовательных процессов. В этой связи возрастает интерес к сравнительно-педагогическим исследованиям, а изучение образовательного опыта ведущих стран, в частности Соединенных Штатов, приобретает особую актуальность.

Система высшего образования США в целом и юридического в частности базируется на компетентностном подходе к организации образовательного процесса. Основной акцент сделан на использовании в процессе подготовки специалистов современных образовательных технологий и активных методов обучения, что позволяет развивать критическое и творческое мышление обучающихся и добиваться эффективных практических результатов.

Отдельного внимания, на наш взгляд, заслуживают в американском юридическом образовании методы, которые отражают принципиально новый подход к обучению. Этот подход получил название «конструктивистская дидактика». Среди таких методов обучения можно выделить технологию «критического мышления» (critical thinking) [4], проектно-исследовательский метод и организацию разнообразных форм диалога и дискуссий [2].

Суть конструктивистской теории заключается в том, что материал нельзя транслировать от преподавателя к студенту и нельзя прочитать в учебниках. Как утверждают сторонники этого направления в современной педагогике, знания и необходимые профессиональные навыки можно выработать в соответствующей деятельности на основе своих интересов, способностей, особенностей своего интеллекта. Поэтому в американских вузах особое значение придается различным формам продуктивной деятельности студентов и их самоорганизация в образовательном процессе. Меняется также и позиция преподавателя, который становится организатором деятельности студентов и консультантом. В соответствии с данным подходом в США широко используются активные и практические методы обучения праву.

В рамках технологии «критического мышления» (critical thinking) американские юристы должны уметь критически анализировать предложенную ситуацию и аргументировать свою точку зрения.

Рассматривая критическое мышление в качестве профессионально-необходимого качества юриста в США, необходимо выделить его основные признаки. Во-первых, критическое мышление – это всегда индивидуальная мыслительная деятельность. Это означает, что студент пытается самостоятельно, независимо от мнения других, дать оценку ситуации. Во-вторых, важной составляющей критического мышления является убедительная аргументация. Аргументация начинается с утверждения и подкрепляется его обоснованиями. Затем следует цепочка рассуждений, доказывающая верность утверждения. Умение аргументировать свою позицию свидетельствует о компетентности юриста. В-третьих, критическое мышление всегда существует в ситуации диалога и в ходе дискуссии. Это не противоречит первому пункту, поскольку новая мысль, идея всегда прорабатывается в дискуссии. К этим признакам можно добавить еще один: критическое мышление осуществляется в ситуации, реально значимой для человека, определяемой его потребностями и целями [48].

Следовательно, получая новую информацию в рамках практических занятий, семинаров или посредством самостоятельной работы, студенты юридических школ США учатся её анализировать, проявляя творческий подход к её рассмотрению. Они изучают материал, оценивают важность полученного опыта с точки зрения его практической полезности и на основании своих потребностей и целей. Каждый обучающийся должен научиться осуществлять следующие мыслительные действия: анализировать, описывать, сравнивать, приводить аргументы «за» и «против», применять их для решения практических ситуаций, нестандартно подходить к решению проблемы[3].

Среди методов компетентностного обучения в системе юридического образования США следует выделить проектно-исследовательский метод (project method) [226]. США по достоинству оценили проектную методику. Посредством проектного метода в учебном процессе моделируются такие профессионально значимые ситуации, с которыми обучающиеся могут столкнуться в реальной практике. Ярким примером проектного метода обучения в США выступают инсценированные судебные заседания.

Инсценировка судебного слушания, как всякий проект, предполагает постановку проблемы, определение целей, которые задают видение будущего результата, определение конкретных действий, которые необходимо реализовать в предложенных условиях, чтобы достичь поставленных целей и сроков выполнения задания. Как правило, моделирование судебного процесса – это преимущественно коллективное действие, которое предполагает распределение обязанностей и ответственности между всеми его участниками. Такого рода проекты в американском образовании требуют от студентов умения самостоятельно решить проблему, критического и творческого подхода к решению постав-

ленного вопроса. Немаловажным в этом отношении является также способность обучающегося осуществлять деловую коммуникацию и участвовать в дискуссии и отстаивать свои требования. Значимо его умение работать с информацией: систематизировать её, критически оценивать и использовать, переносить накопленный опыт в сферу других правовых ситуаций.

Педагогическая значимость занятий-дискуссий определяется главным образом их эффективностью и глубиной воздействия на обучающихся. Принято считать, что открытые диспуты формируют основные профессиональные качества будущего специалиста. Более того, дискуссионные обсуждения - это необходимый компонент не только лекционных занятий, но и проектов, ролевых игр и практических занятий [3]. Участие в учебных дискуссиях требуют от студентов определенного уровня подготовленности и профессиональной зрелости во всех аспектах: в предметной подготовке к теме дискуссии, во владении материалом, в четком представлении собственных аргументов [3].

В целом использование дискуссий и различных приемов обмена мнениями в группе позволяет создать условия, в которых студенты приобретают различные коммуникативные умения, приучаются работать самостоятельно, задавать себе и другим вопросы, излагать свою точку зрения, аргументируя её, учатся выслушивать мнение других, критически относиться к мнению оппонента.

В заключении следует отметить, что американская высшая школа в аспекте подготовки специалистов развивается, с одной стороны, в русле компетентностно подхода, а с другой, – личностно ориентированного обучения. Активное применение в образовательном процессе американских вузов диалога как особой дидактико-коммуникативной среды, а также проектов и деловых игр способствует формированию как профессиональных навыков будущих специалистов, так и их личностному росту. Особое внимание уделяется развитию критического и творческого мышления студентов, воспитанию у них самостоятельности мысли.

Библиографический список

1. Гершунский, Б.С. Россия – США: Интеграция в сфере образования / Б.С. Гершунский, Рос. акад., Институт теории образования и педагогики. – М.: ИТОП РАО, 2003. – 444 с.
2. Иванов, Д.А. Компетенции учителя: учебное издание / Д.А. Иванов. – М.: Чистые пруды, 2008. – 32 с.
3. 149 Friedland, S.I. How We Teach: A Survey of Teaching Techniques in American Law Schools [Text] / S.I.Friedland // Seattle University Law Review. – 1996. – Vol.20, № 1. – P. 1 – 44.
4. 188 Mertz, E. The Language of Law School: Learning to «Think like a Lawyer» / E. Mertz. – N.Y.: Oxford University Press, 2007. – 308 p.

СЕКЦИЯ 9. СТУДЕНЧЕСКИЙ МЕРИДИАН / *STUDENT MERIDIAN***Багдасарян А.Т., Волкова Е.Ю.***Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н. Г. Столетовых, Владимир, Россия***ЭКСПЛИКАЦИЯ КУЛЬТУРНОЙ ИНФОРМАЦИИ В ФРАЗЕОЛОГИИ
*EXPLICATION OF CULTURAL INFORMATION IN PHRASEOLOGY***

The paper is targeted at the studies of the connection between phraseological units in the modern English language and their prototypes, especially their national characteristics with their cultural connotation and the way they get explicit in the resulting phraseological units.

По справедливому замечанию многих языковедов [Березин 2000: 21], генеративистская парадигма в языкознании закончилась, и к концу XX в. ее сменяет новая парадигма научного знания – парадигма когнитивной лингвистики [Федуленкова 2005: 36], одной из главных задач которой является «исследование структур представления разных типов знания и способов концептуальной организации знания в процессах порождения и восприятия речи» [Кубрякова 1995: 190].

При этом одну из ведущих тенденций представляет сопоставительный аспект изучения лингвокультурологических характеристик фразеологических единиц [Кунин 1996: 5]. Дело в том, что языковая картина мира, выступающая в роли объекта лингвокультурологии, не является сугубо национальной [Добровольский 1998: 48].

Очевидно, что культурная информация, закодированная в языковых единицах, далеко не обязательно ограничена рамками одного языка и национально-специфическими средствами выражения. Уместным будет вспомнить, что один из самых ярких источников культурной маркированности и культурной информации в фразеологии и идиоматике – Библия – присутствует в культуре и языках самых разных народов, почитающих Ветхий и Новый Заветы Священными книгами. Естественной поэтому предстает многочисленность фразеологизмов, восходящих к библейским сюжетам и имеющих в разных языках одинаковые образные основания, ср.: рус. *отделять овец от козлиц, отделить плевелы от пшеницы*, англ. *to divide (separate) the sheep from the goats, to sift the grain (wheat) from the chaff*, нем. *die Schafe von den Böcken scheiden, die Spreu von Weizen sondern (trennen, scheiden)*, швед. *att skilja fåren från getterna, att skilja agnarna från vetet*.

Одинаково межнациональным, оказавшим и оказывающим воздействие на языки разных лингвокультурных общностей и, через языки, – на менталитет, оказывается и другой важный источник культурной информации языковых знаков – мифология, которая, вне всякого сомнения, в значительной степени обусловила мотивацию образных значений и их дистрибуцию [Федуленкова, Попова 2005: 156].

Обращаясь к лингвокультурологии, замечаем, что она не ограничивается тем набором единиц, культурный компонент в содержании которых может быть выявлен через историко-этимологическую характеристику. Лингвокультурология нацелена на экспликацию культурно-национального посыла единиц, которая достигается посредством соотнесения их значений с концептами, кодами, установками общечеловеческой или национальной культуры [Teliya, et al 1998: 55]. Исходя из этой точки зрения, культурно значимыми являются не только языковые единицы, обозначающие культурно маркированные реалии, но и те, в которых культурная информация имплицитна, находится в скрытом состоянии на глубинном уровне семантики. Естественно, этот тип информации может быть эксплицирован путем соотнесения изучаемой группы фразеологических единиц с установками соответствующей культуры.

Будучи солидарны с мнением Е.О. Опариной, считаем, что основным методом анализа языковых знаков в лингвокультурологии, ведущим способом извлечения заключенной в них культурной информации, т.е. экспликации их культурного посыла, является процедура соотнесения групп или массивов языковых знаков со знаками культуры [Опарина 2006: 5]. Именно номинативные единицы, лексические и фразеологические, функционирующие в том или ином языке, декларируют значимость определенных установок культуры для той или иной лингвокультурной общности людей.

Культурная информация, растворенная в языке, осознанно или неосознанно воспроизводится носителями языка, употребляющими языковые выражения в определенных ситуациях, с определенными интенциями и с определенной эмотивной модальностью культуры [Teliya, et al 1998: 57]. Следовательно, задача исследователя заключается в интерпретации денотативного или образно мотивированного аспектов значения языковых знаков в категориях культуры, то есть в соотнесении единиц системы языка с единицами культуры.

Работающие в русле данной лингвистической парадигмы исследователи отмечают, что культурно-национальные установки обычно не носят абсолютно характера. Это означает, что в пределах одной лингвокультурной общности могут сосуществовать различные, и даже противоположные по оценке одного и того же явления стереотипы сознания. Так, например, в русском языке отображены, помимо отрицательных, и другие, положительные черты женщины: это

«верная жена», «верная подруга», «женщина-мать», ср. также «женская нежность», «женская интуиция», где «женскость» кодирует эталоны положительно оцениваемых качеств. Как отмечает В.Н. Телия, стереотип «глупой бабы» характерен в основном для мужского обыденного сознания [Телия 1996: 262], а в языке самих женщин воплощающие данный стереотип языковые знаки – устойчивые словосочетания, идиомы, пословицы – появляются скорее как цитации из мужского языка.

Взаимовлияние языка и культуры подтверждается активным участием культурно-языкового контекста и речевых форм в идентификации личности. Очевидно, что не только культура воздействует на язык и аккумулируется в нем, но и сам язык воздействует на субъект речи и, через него, на формирование коллективной ментальности [Красных 2001: 9]. Определенное «навязывание» языком культурно-национального самосознания происходит постольку, поскольку носители языка осваивают и воспроизводят заключенную в языковых знаках культурную информацию.

Утверждение наличия культурной информации в языковых единицах предполагает наличие категории, соотносящей две разные семиотические системы, а именно язык и культуру, и позволяющей описывать их взаимодействие. По мнению В.Н. Телии, базовым для лингвокультурологии является понятие культурной коннотации как способа воплощения культуры в языковой знак. Культурная коннотация определяется как «интерпретация денотативного или образно мотивированного, квазиденотативного, аспектов значения в категориях культуры» [Телия 1996: 214]. К категориям культуры относятся стереотипы, символы, эталоны, мифологемы и другие знаки национальной и общечеловеческой культуры, освоенной носителем конкретного языка [Феоктистова 1999: 174]. Коннотация, следовательно, является звеном, соединяющим знаки языка и концепты культуры, и в то же время инструментом для изучения взаимодействия этих знаков.

Такое взаимодействие, прослеживается как в лексическом, так и в фразеологическом уровнях языка. При этом содержание коннотации не является в каждом случае обязательно неизменным: ее эволюция отображает способность языка воплощать смену культурно значимых для общества ориентиров [Лотман 1994: 77]. Все, что окружает человека в мире как часть его повседневной жизни, соотносится им с позиций антропоцентризма с его внутренним миром и условиями существования [Телия, et al 1998: 56]. Эти реалии наделяются смыслом в системе ценностных ориентации лингвокультурной общности как символы, эталоны, стереотипы, а их языковые имена становятся знаками, кодирующими данные представления в ЯКМ.

Известно, что в современной лингвистике, особенно в сопоставительном ее аспекте, интенсивно разрабатывается вопрос эквивалентности образной фразеологии в связи с рядом факторов исторического и культурно-психологического плана, нашедших отражение в актуальной семантике, ситуациях, описываемых прототипами, гештальт-структуре, эмотивных и коннотативных свойствах соотносимых английских и русских единиц данного уровня. Образная фразеология находится в центре внимания гуманитарных исследований по различным причинам. В настоящее время активно разрабатываются теоретические и прикладные аспекты фразеологической проблематики, выпускается большое количество фразеографических изданий различного типа. Образная фразеология представляет интерес не только в лингвистическом, но и в культурологическом плане, поскольку единицам данной микросистемы языка присуща, наряду с коммуникативной, кумулятивная функция [Верещагин, Костомаров 1990: 76] – функция закрепления и накопления в их содержательной структуре социального опыта, отражения духовной и материальной культуры народа. Изучение фразеологических систем различных языков через призму оценочно-понятийных категорий позволяет адекватно выявить общность и специфику национального мировидения и миропонимания [Кабакова 1994: 36].

Планируя дальнейшие исследования в этой области, перспективу видим в сопоставительном изучении явлений структурно-семантического изоморфизма [Федуленкова 2006: 78], равно как и в сопоставительном изучении способов экспликации культурного посыла фразеологическими единицами компаративного подкласса в пространстве образной фразеологии наиболее распространенных современных германских языков: английского и немецкого, в первую очередь.

Библиографический список

1. Березин Ф.М. О парадигмах в истории языкознания XX в. // Лингвистические исследования в конце XX в. М., 2000. С. 9-25.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Рус. яз., 1990.
3. Добровольский Д.О. Национально-культурная специфика во фразеологии // Вопросы языкознания. 1998. № 6. С. 48–57.
4. Кабакова С.В. Идиомы как «коллективные представления» // Семантика языковых единиц: Докл. 4-й междунар. конф. М., 1994. Ч. 2. С. 36–38.
5. Красных В.В. Основы психолингвистики и теории коммуникации: Курс лекций. М., 2001.
6. Кубрякова Е.С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX в. (опыт парадигмального анализа) // Язык и наука конца XX в. М., 1995. С. 144-238.

7. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка. М., 1996.
8. Лотман Ю.М. Беседы о русской культуре: Быт и традиции русского дворянства (XVIII - нач. XIX века). СПб., 1994.
9. Опарина Е.О. Лингвокультурология: методологические основания и базовые понятия. М., 2006.
10. Федуленкова Т.Н. Изоморфизм индикаторных и индикаторно-симилиативных фразеологизмов в германских языках (на материале английского, немецкого и шведского языков // Прагматика и семантика слова и текста: Сб. науч. статей / Отв. ред. и сост. Л.А. Савелова; Поморский гос. ун-т им. М.В. Ломоносова. Архангельск: Поморский ун-т, 2006. С. 78-81.
11. Федуленкова Т.Н. Современная фразеология и фразеодидактика // Вестник Южно-Уральского гос. ун-та. Серия «Лингвистика». Вып. 2. Челябинск, 2005. № 11(51). С. 35-40.
12. Федуленкова Т.Н., Попова А.О. Античный миф как источник английской фразеологии // Вопросы теории и практики перевода: Сб. статей Всероссийской науч.-практ. конф. Пенза, 2005. С. 156–159.
13. Феоктистова А.Б. Культурно значимая роль внутренней формы идиом с позиций когитологии // Фразеология в контексте культуры. М.: «Языки русской культуры», 1999. С. 174-179.
14. Телия В.Н. Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М., 1996.
15. Teliya V., Bragina N., Oparina E., Sandomirskaya I. Phraseology as a Language of Culture: Its Role in the Representation of a Collective Mentality // Cowie A.P. Phraseology: Theory, Analysis, and Applications. Oxford, 1998. P. 55–75.

Беспалова Е.С., Гребнева Е.С.

*Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых,
Владимир, Россия*

АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК В СРЕДСТВАХ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ ENGLISH IN MASS MEDIA

The article touches upon the problem of the English language of the media. It analyses the causes of its wide spreading in the recent two decades. It points out the features the Russian media-language has acquired in the course of English and Russian interaction.

В настоящее время в мире происходят существенные социальные, экономические и демографические изменения. Прогресс в области науки, развитие информационных технологий и современной системы коммуникаций происходит на фоне все более широкого распространения английского языка. Как отме-

чается в журнале «The Economist», английский язык продолжает оставаться основным языком международного общения, и в настоящее время практически не существует угроз его глобальной популярности. Последние сорок лет были ознаменованы беспрецедентным распространением английского в мировых масштабах. Благодаря своему коммуникативному потенциалу он становится гибким инструментом международной интеграции и кросскультурного взаимодействия. Сейчас это основной претендент на роль универсального языка, и вряд ли можно найти область человеческой деятельности, в которой английский не имел бы доминирующего значения.

Глобальную роль английского языка в современном мире прекрасно описывает известный британский лингвист Дэвид Кристалл в книге «English as a Global Language», отмечая при этом роль средств массовой информации в продвижении и распространении английского языка и массовой культуры в национальных медиаландшафтах. Действительно, одной из особенностей современного информационного общества является повышенное внимание к проблемам языка в связи с тем, что именно на язык падает основная нагрузка информационно-коммуникативного плана. Это связано с тем, что основной объем речепользования приходится сегодня именно на сферу массовой коммуникации. Тексты массовой информации, или медиатексты, являются одной из самых распространенных форм современного бытования языка, а их совокупная протяженность намного превышает общий объем речи в прочих сферах человеческой деятельности. Поскольку английский обладает обширным вокабуляром, простотой грамматического строя, демократичностью характера (о которой можно судить по количеству диалектов или обилию разговорных структур) и способностью вбирать в себя лексические особенности различных других языков мира, становится очевидно, почему именно он превалирует в мировых средствах массовой информации. Общее число медиатекстов на английском языке, ежедневно производимых и передаваемых по каналам СМИ, заметно превосходит количество текстов на других языках, а в национальных масс-медиа практически всех стран мира наблюдается экспансия образцов англоязычной массовой культуры [1].

Подтверждением этому может служить так называемая экспатриантская пресса (expat media), иначе говоря, пресса, предназначенная для проживающих и работающих за рубежом британцев. Примеры такой прессы — это газеты «The Moscow Times», «The Moscow Tribune» и «The Russian Journal», выходящие в Москве и предназначенные как для иностранцев, проживающих в России, так и для российских граждан, владеющих английским языком. Активно заимствуется формат известных англоязычных журналов — «The

Cosmopolitan», «The Esquire», «The Men’s Health», «The Good Housekeeping» и других.

Также хотелось бы отметить, что ведущие мировые научные журналы (как, например, «The Nature Reviews Genetics», «The Nature Reviews Neuroscience», «The Journal of Infectious Diseases», «The Entomologist's Gazette», «The Current Opinion in Molecular Therapeutics», «The Journal of Applied Ecology» и другие) публикуют и принимают к публикации статьи преимущественно на английском.

Наряду с прессой можно выделить и другую важнейшую категорию СМИ, в которой также существенно преобладает английский язык, — телевидение. Пять крупнейших телекомпаний — Си-би-эс, Эн-би-си, Эй-би-си, Би-би-си и Си-би-си (Канадская телекомпания) — охватывают потенциальную аудиторию приблизительно в 500 млн. человек с помощью трансляций на английском языке. Так, реакция на события в любой точке земного шара, их объективное освещение помогли американскому каналу всемирных новостей (CNN) завоевать популярность у телезрителей всего мира. Этот канал вещает на английском языке. BBC World пользуется репутацией одного из самых объективных новостных каналов, поэтому его смотрят и в Западной Европе, и в США, и в других странах мира [2].

С начала 90-х гг. в связи со значительными социально-экономическими изменениями англоязычные СМИ получают все большее распространение и в России. Одним из наиболее ярких примеров англоязычного медиа влияния на формат и содержание текстов массовой информации в России являются передачи, сделанные по образцу известных западных программ. Так, многие популярные проекты российского телевидения представляют собой аналоги известных западных телешоу. Например, телеигра «Поле чудес» — это лицензированный вариант популярной американской программы «The Wheel of Fortune», успешно идущей во многих странах мира; «Слабое звено» — это российская версия известной английской телеигры «The Weakest Link», а рейтинговые передачи «Угадай мелодию» и «Последний герой» также основаны на американских оригиналах. Возникшие на англо-американской почве популярные теле- и радио форматы успешно адаптируются в постперестроечной России: количество передач, использующих такие базовые для англоязычных масс медиа форматы, как talk-show, quiz game, phone-in programme, candid camera, confession television, reality show и т. д., неуклонно растет. Заимствуются не только форматы, но и содержание.

Поскольку в условиях информационного общества культурно-языковое влияние наиболее активно осуществляется по каналам массовой коммуникации, доминирующее воздействие англоязычной медиаречи на мировое информаци-

онное пространство, в том числе и на его российский сегмент, ясно прослеживается при анализе соответствующих медиадискурсов. Воздействие англоамериканских масс медиа на российские СМИ заметно как на уровне формата и содержания, так и на уровне языка. Мощная волна англоязычных заимствований вполне обоснованно может считаться характерной чертой современных российских медиатекстов.

Кроме того, не только использование лексических единиц, но и фонетическая сторона речи подверглась англоязычному влиянию в телевизионном дискурсе. Восходящая интонация английской речи обычно связывается с активной заинтересованностью, готовностью вести диалог. Многие телеведущие, подражая Ларри Кингу или другим известным западным телезвездам, воспроизводят в своей речи эту восходящую интонацию. По сравнению с прошлыми десятилетиями значительно вырос темп речи телевизионных дикторов, которые также стремятся имитировать произносительный стандарт англоязычных коллег (по данным Д. Кристала, диктор службы Би-би-си произносит примерно 150 слогов в минуту [1]).

Многое в современном российском медиадискурсе возникло именно благодаря влиянию англоамериканской медиаречи. Например, весьма распространенная сегодня фраза ведущих теленовостей «Оставайтесь с нами» — это не что иное, как перевод известного английского новостного клише «Stay with us».

Огромный вклад в постоянное наращивание массива медиаречи вносит и коммуникация в мировой сети Интернет (World Wide Web). Интернет сегодня используется во всем мире как удобное, быстрое и эффективное средство общения. Глобальная сеть практически стерла межгосударственные границы, позволяя любому человеку получить доступ к множеству различной информации. На сегодняшний день миллионы людей ведут блоги, практически все компании имеют свои сайты, которые либо изначально ведутся на международном английском языке, либо в первую очередь переводятся на него. Кроме того все большую популярность набирают социальные сети, типа Facebook, которые вносят свой ощутимый вклад в формирование единого интернационального сообщества, где люди больше не задумываются о принадлежности к разным странам, традициям и языкам, а объединяются исключительно исходя из общности интересов и личных симпатий. Разумеется, самый популярный язык интернационального общения — английский.

Все это свидетельствует о дальнейшей интеграции и глобализации международных информационных систем и мирового информационного пространства, которые способствуют не только значительному расширению сферы влияния английского языка, но и превращению его в общепризнанный язык международного общения — *lingua franca*.

Библиографический список

1. D. Crystal. English as a Global Language. Cambridge, 2003.
2. Добросклонская Т. Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ: современная английская медиаречь. М.: 2008.
3. Жаркова Т. В. Медиалингвистика и ее роль в исследовании языка современных масс-медиа. СПб: 2012.
4. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://testenglish.ru/>
5. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.wikipedia.org/>

Вишенкова Е.А., Евдокимова О.А.

*Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова,
Архангельск, Россия
Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н. Г. Столетовых,
Владимир, Россия*

**ХАРАКТЕРИСТИКА МОДЕЛЕЙ ГЛАГОЛЬНОГО
ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО СЕГМЕНТА**

(на материале английских ФЕ с глаголом обладания)

**CHARACTERISTICS OF MODELS OF VERBAL PHRASEOLOGICAL
SEGMENT**

(ON THE BASIS OF ENGLISH PUS WITH THE VERB OF OBTAINING)

One of the urgent problems in modern phraseology is the problem of modeling of phraseological units. The paper deals with the study of the structure of English verbal phraseological units with the component – verb of obtaining – and finding out their most wide-spread patterns: 1) V + (d) + N; 2) V + (d) + Adj + N и 3) V + (d) + N + Prep + θ .

В современной фразеологии одной из актуальных проблем является проблема структурирования и моделирования фразеологических единиц (ФЕ) [7], так как, с одной стороны, без изучения строения фразеологизма нельзя изучать их свойства [5]. С другой стороны, структурированная модель – это важный элемент сопоставительного исследования словосочетаний не только родственных, но и генетически отдаленных языков [1; 2].

В качестве объекта нашего исследования послужили пять сотен английских глагольных фразеологизмов, в структуре которых компонент *have* является функционально ведущим грамматическим элементом. Цель данной работы – выявление наиболее частотных моделей глагольных фразеологических единиц с компонентом *have* в современном английском языке и характеристика их структурно-грамматических особенностей.

Научной базой структурного анализа избрана фразеологическая концепция профессора А.В. Кунина и предложенный ученым метод фразеологической идентификации [4]. В своем исследовании мы исходим из понимания А.В. Куниным фразеологической единицы, которую автор трактует, как устойчивое сочетание лексем с осложненной семантикой, т.е. с полностью или частично переосмысленным значением [6]. Осуществляя структурно-грамматическое описание избранных для анализа фразеологических единиц, мы исходим из понимания фразеологической модели как модели одномерной [10].

Проведенный структурно-грамматический анализ позволяет выделить в современном английском языке ряд наиболее частотных моделей с компонентом *have*.

Рассмотрим первую частотную модель, представленную структурой V + (d) + N (Verb + determinant + Noun) – глагол + детерминант + существительное. Такая двухкомпонентная структурно-грамматическая организация характерна для значительного количества глагольных фразеологических оборотов, имеющих в своем составе компонент *have*. Отмечаем, что многие из этих оборотов являются фразеоматическими с характерным для них необразным преобразованием значения. Они представляют собою широко распространенные фразеологизмы, которые не образуются по порождающей структурно-семантической модели переменных словосочетаний [11].

Квантитативный анализ языкового материала показывает, что самым распространенным видом фразеоматических оборотов являются устойчивые сочетания [3], для которых характерно фразеоматически связанное значение глагола: *to have a talk, to have a glimpse, to have a peek, to have a care, to have ideas, to have a pick, to have an argument, to have a sleep, to have a shower, to have a bath, to have a peep, to have a meal* и многие другие. Во всех перечисленных фразеологических сочетаниях функционально ведущий глагольный компонент выступает в преобразованном значении, где сема обладания значительно ослаблена и отступает на второй план, а сема однократности или законченности совершения действия, напротив, интенсифицируется, выходя на первый план.

Сегмент рассматриваемой структурно-грамматической модели наряду с фразеологическими сочетаниями обнаруживает собственно фразеологические единицы, т.е. устойчивые выражения с характерной осложненной внутренней формой: *to have a crack* (букв.: иметь удар) – *разг.* попытаться, попробовать силы, рискнуть, отважиться; *to have a fit* (букв.: иметь подгонку) – *разг.* быть пораженным или возмущенным; *to have a head* (букв.: иметь голову) – *разг.* голова болит с похмелья; *to have the age* (букв.: иметь возраст) – обладать преимуществом; *to have guts* (букв.: иметь кишки, внутренности) – *разг.* быть твердым, решительным человеком, иметь сильный характер, сильную волю; *to have kit-*

tens (букв.: иметь котят) – разг. беспокоиться, нервничать, психовать, не находить себе места; *to have appeal* (букв.: иметь призыв) – нравиться, импонировать, *to have a misfortune* (букв.: иметь несчастье) – прижить ребенка, например: ‘... *I had a misfortune, ma'am,*’ replied the girl casting down her eyes (Fr. Marryat, ‘Mr. Midshipman Easy’). — ... я попала в беду, мэм, прижила ребенка, – ответила девушка, опустив глаза.

В то время как фразеоматические обороты рассматриваемого сегмента характеризуются однозначностью, собственно фразеологические единицы анализируемой структурной модели склонны к развитию многозначности, или связям преобразования [10]: *to have the wall* (букв.: иметь стену) – 1) держаться у стены, ближе к стене, 2) не уступать кому-либо дороги, иметь преимущество перед кем-либо, взять верх над кем-либо; *to have the bird* (букв.: иметь птицу) – театр. жарг. быть освистанным, ошиканным, 2) быть уволенным, выгнанным, вылететь с работы; *to have a way (with one)* (букв.: иметь путь) – 1) быть обаятельным, обходительным, уметь держаться, 2) уметь обращаться, иметь подход к кому-либо или к чему-либо, понимать толк в чем-либо.

Сравним, например:

(a) *When he choose to exert himself, there were few men or women he failed to please; as the saying went, he had a way with him* (A.J. Cronin, ‘The Northern Light’). – При желании он умел нравиться, и стоило ему захотеть, лишь немногие – будь то мужчина или женщина – способны были противостоять его обаянию: он, что называется, умел влезть в душу.

(б) *Frank certainly has a way with vegetables. They’re growing splendidly* (M. Dickens, ‘The Winds of Heaven’). – Фрэнк понимает толк в овощах. Они у него растут прекрасно.

Рассмотрим вторую частотную модель V + (d) + Adj + N (Verb + determinant + Adjective + Noun – глагол + детерминант + прилагательное + существительное), которая объединяет трехкомпонентные фразеологические единицы с константной или константно-вариантной зависимостью компонентов. Фразеологические единицы с константной зависимостью компонентов представлены фразеологизмами: *to have second thoughts* (букв.: иметь вторые мысли) – прийти к другому решению, передумать; *to have leaden feet* (букв.: иметь свинцовые ступни) – ноги отяжелели; *to have a smooth tongue* (букв.: иметь гладкий язык) – быть красноречивым, быть льстивым; *to have mixed feelings* (букв.: иметь смешанные чувства) – испытывать двойное чувство, и радоваться и огорчаться одновременно; *to have long hands* (букв.: иметь длинные руки) – быть влиятельным, могущественным человеком, например: *His father is a powerful man – hath long hands – reaches as far as he can* (W. Scott, ‘The Fair Maid of Perth’). – Его

отец могущественный человек, он пользуется большим влиянием и старается распространить его, где только возможно.

Сегмент рассматриваемой структурно-грамматической модели ФЕ с константно-вариантной зависимостью компонентов [12] представлен следующими фразеологизмами с различными видами вариантов – квантитативными, адъективными и морфологическими вариантами: *to have long ears / to have got long ears* – быть очень любопытным; *to have strong feelings / to have strong feelings on a subject* – принимать что-либо близко к сердцу; *to have light fingers / to have sticky fingers* – брать что плохо лежит, на руку не чист; *to have a quick wit / to have a ready wit / to have quick wits* – быть находчивым, сообразительным; *to have a slow wit / to have slow wits* – быть ненаходчивым, несообразительным, тугодумом; *to have (etc) a second string / to have a second string to one's bow* – иметь альтернативу, замену.

Сравним, например:

(1) *I'll just jot down that telephone number. We have a baby-sitter that can usually come but it does no harm to have a second string* (A.P. Cowie, 'Phrase, Clause and Sentence Idioms'). – Я просто запишу этот номер телефона. У нас есть сиделка, которая обычно может приходить, но иметь запасной вариант не повредит.

(2) *Gradually more and more people began to regard medicine as the first rather than the second string to their bow* (W.R. Geddes, 'Nine Dayak Nights'). – Постепенно все больше и больше людей начали считать медицину скорее первой, нежели второй необходимостью.

Рассмотрим третью частотную модель V + (d) + N + Prep + θ (Verb + determinant + Noun + Preposition + alternant) – глагол + детерминант + существительное + предлог + переменный компонент), которая объединяет трехкомпонентные глагольные фразеологические единицы и предполагает константно-переменную зависимость компонентов и константно-вариантно-переменную зависимость [9]. Фразеологические единицы рассматриваемой грамматической модели с константно-переменной зависимостью не отличаются многочисленностью и в большинстве своем принадлежат к сниженному разговорному лексикону: *to have a stake in something* – быть жизненно, кровно заинтересованным в чем-либо; *to have a dash at something* – разг. попытаться что-либо сделать; *to have a look of somebody (something)* – походить на кого-либо (что-либо), смутно напоминать кого-либо (что-либо); *to have a pash for somebody* – жарг. по уши влюбиться, втюриться в кого-либо; *to have a case on somebody* – жарг. быть влюбленным в кого-либо (особ. о школьниках); *to have a shy at somebody* – пройтись, проехаться на чей-либо счет, уколоть кого-либо, и некоторые другие, например: *'You're always having a shy at Lady Ann and her relations,' says Mr.*

Newcome... 'A shy! How can you use such vulgar words, Mr. Newcome?' (W. Thackeray, 'The Newcomes'). – Вы всегда прохаживаетесь на счет леди Энн и ее родных, – сказал мистер Ньюком. – Прохаживаюсь! Как вы можете пользоваться такими вульгарными выражениями, мистер Ньюком?

Фразеологизмы этой модели с константно-вариантно-переменной зависимостью компонентов [8] широко представлены в современном английском языке. Вариациям в пределах рассматриваемой грамматической структуры могут подвергаться адъективные, субстантивные и глагольные компоненты: *to have a nose for something / to have a good nose for something* – иметь хороший нюх на что-либо, иметь наметанный глаз; *to have a fling at something / to take a fling at something / to have a stab at something / to make a stab at something* – пытаться, попробовать сделать что-то, сделать попытку.

Сравним, например:

(1) *'It's true that you are going up for that exam next month?' – '...I thought I might just as well have a fling at it this time and see what it's like.'* (SPI). – Это правда, что вы собираетесь сдавать этот экзамен в следующем месяце? – Я думал, что мог бы попытаться на этот раз и посмотреть, что из этого получится.

(2) *'D'you think you'll be able to travel the day after tomorrow?' – 'I'll have a good stab at it.'* (J. Galsworthy, 'The Roof') – Вы думаете, вы сможете отправиться в путь послезавтра? – Я приложу к этому все усилия.

Структурный анализ показывает, что наибольшее распространение в ФЕ данной модели приобретают глагольные варианты: *to have a whack at something / to take a whack at something* – попытаться, попробовать, приняться за что-либо, наброситься на что-либо; *to have / bear / hold / nurse a grudge against somebody* – иметь зуб против кого-либо; *to have / gain / get / score / win an/ the advantage of/ over somebody* – взять верх над кем-либо, оказаться в лучшем положении, чем кто-либо, получить, иметь преимущество перед кем-либо.

Сравним, например:

(a) *Really, sir, you have the advantage of me, I don't remember ever to have had honour* (R. Sheridan, 'The Rivals'). – В самом деле, сэръ, вы обладаете преимуществом передо мною. Я и не помню, чтобы мне когда-либо оказывали честь.

(б) *I don't like saying this, Jago, but I've got to. You've got the advantage over him in some respects – but by and large he will make a better master than you would have done* (C.P. Snow, 'The Masters'). – Мне не хочется говорить вам этого, Яго, но все же придется. Кое в чем вы превосходите Кроффорда. Но в общем он будет лучшим главой колледжа, чем вы.

(в) *He likes me you know. – I know he does. – I'd hate to think I was taking advantage* (J. Steinbeck, 'The Winter of Our Discontent') – Он ко мне хорошо относится, ты знаешь. – Знаю. – Но мне не хотелось бы злоупотреблять этим.

Объем фразеологического материала, собранного методом сплошной выборки, и проведенный структурно-грамматический анализ позволяют выделить следующие наиболее частотные модели с глагольным компонентом *have* в современном английском языке: 1) V + (d) + N; 2) V + (d) + Adj + N и 3) V + (d) + N + Prep + θ , определение которых будет способствовать развитию сопоставительной фразеологии.

Подводя итоги изучения особенностей грамматической структуры современной английской фразеологии с ведущим компонентом *have*, отмечаем, что наиболее частотные их грамматические модели имеют в своем составе два-три знаменательных компонента и преобладающий тип зависимости компонентов изучаемых фразеологических единиц описывается в терминах *константно-переменная зависимость* и *константно-вариантно-переменная зависимость*.

Библиографический список

1. Аракин В.Д. Сравнительная типология английского и русского языков. Л.: Просвещение, 1979.
2. Аракин В.Д. Структурная типология русского и некоторых германских языков (единицы сопоставительно-типологического анализа языков): Автореф. дис. ...д-ра филол. наук в форме науч. докл. М., 1983.
3. Виноградов В.В. Основные понятия русской фразеологии как лингвистической дисциплины // Избранные труды. Лексикология и лексикография. М.: Наука, 1977. С. 118-139.
4. Кунин А.В. Английская фразеология: Теоретический курс. М.: Высш. шк., 1970.
5. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка: Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. 3-е изд., перераб. М.: Высш. шк., Дубна: Изд. центр «Феникс», 1996.
6. Кунин А.В. Фразеология современного английского языка: Опыт систематизированного описания. М.: ИМО, 1972.
7. Федуленкова Т.Н. Грамматическое структурирование фразеоматизмов (на материале английских глагольных единиц) // Языковые и культурные контакты различных народов: Сб. материалов Всероссийской науч.-метод. конф. Пенза: Пензенский гос. пед. ун-т, 2002. Ч. II. С. 81-84.
8. Федуленкова Т.Н. Вариантность фразеологических единиц с компонентом *go* в современном английском языке // Актуальные проблемы английской филологии: Сб. науч. тр. М.: Моск. пед. гос. ун-т, 2002. С. 110-125.

9. Федуленкова Т.Н. Изоморфизм и алломорфизм в германской фразеологии (на материале английского, немецкого и шведского языков): Дис. ...д-ра филол. наук. Северодвинск, 2006а.
10. Федуленкова Т.Н. Одномерные и двумерные модели в английской, немецкой и шведской фразеологии: Монография. Архангельск: Поморский гос. ун-т, 2006б.
11. Федуленкова Т.Н. Проблема структурно-семантического моделирования во фразеологии (на материале английского, немецкого и шведского языков) // Коммуникативные аспекты языка и культуры: Сб. материалов XI Международ. науч.-практ. конф. студентов и молодых ученых 18-20 мая 2011 г. Ч. 1 / под ред. С.А. Песоцкой. Томск: Изд-во Томского политех. ун-та, 2011. С. 6-13.
12. Федуленкова Т.Н. Типы зависимости компонентов фразеологических единиц с глаголом go // Проблемы прикладной лингвистики: Материалы международной науч.-практ. конф. Пенза: Пензенский гос. пед. ун-т им. В.Г. Белинского, 2003. С. 245-248.

Волкова Е.Ю., Крылов Г.С., Марычева Е.П.

*Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н. Г. Столетовых
Владимир, Россия*

**НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ ЗНАЧЕНИЯ
В СОВРЕМЕННОЙ НЕМЕЦКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ
NATIONAL-CULTURAL COMPONENT OF MEANING IN MODERN
GERMAN PHRASEOLOGY**

The paper deals with linguo-cultural analysis of modern German phraseology. The analysis is given against the historical, political and cultural background of the life of the country and its people, and is targeted at the origin of phraseological units and their thematic classification.

Впервые термин *лингвострановедение* был употреблен в 1971 г. в брошюре Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова «Лингвистическая проблематика страноведения в преподавании русского языка иностранцам» и в течение почти десятилетия казался очень непривычным [Верещагин, Костомаров 1990: 3]. Сама постановка проблемы исследования фразеологии языка в лингвострановедческом аспекте стала возможной со становлением теории лингвострановедения и введением понятия *культурный компонент значения*, который представлен в работах Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова, Н.Г. Комлева, В.И. Кодухова и др.

Владея языком, мы не задумываемся над тем, почему мы говорим так, а не иначе: внутренний образ многих фразеологизмов остается неясным, как бы зашифрованным, что влияет на запоминание фразеологизмов [Федуленкова 1997: 100] и на адекватное их применение в речи. Это можно объяснить тем, что вертикальный контекст фразеологизма остается незадействованным [Федуленкова 1999: 144].

Для изучающего иностранный язык рассмотрение фразеологии с точки зрения отражения в ней культуры народа делает образность большого пласта фразеологии избранного языка, подлежащего изучению, более понятной, реальной [Fedulenkova 1997: 67] и поэтому более доступной для усвоения.

С другой стороны, для лингвострановедения очень важна и интересна национально-культурная семантика языка, т. е. содержание в той или иной степени восходящее к особенностям географии, общественного устройства, фольклора, литературы, быта, обычаям народа-носителя соответствующего языка. Интерес к образу жизни чужих народов существует издавна [Федуленкова 1995: 64]. Люди всегда стремились познать особенности быта и жизни другого народа. Одним из путей такого познания является познание через язык, через фразеологию [Федуленкова 1996а: 67; 1997а: 113]. В области фразеологии страноведческая специфика проявляется очень отчетливо, в ней находит свое отражение национальное своеобразие жизни и быта того или иного народа [Федуленкова 1996б: 95].

Исследователи современного немецкого языка отмечают, что он имеет богатую фразеологию. В этой связи примечательное наблюдение было сделано американским лингвистом Л.П. Смитом, который писал, что «немецкий язык, по-видимому, более других европейских языков богат поэтическими и образными выражениями фольклорного происхождения» [Смит 1959: 146]. Это высказывание подтверждается большим количеством сборников и словарей фразеологических единиц, пословиц и крылатых слов (см. список), одной из особенностей которых является объяснение происхождения и значения фразеологизмов. В немецком языке наибольшее количество фразеологических единиц дала эпоха средневекового рыцарства, турниры, жизнь горожан в средние века, жизнь и труд крестьян, военное дело.

Рассмотрим фразеологизмы, отражающие различные стороны традиционного быта, образа жизни немцев.

1. Жизнь крестьян.

Известно, что для средних веков (XII–XIV в.в.) было характерно усиление политической раздробленности Германии. Но XII в. был веком бурного роста городов, развития товарно-денежных отношений, развития ремесел. От непосильного крепостнического гнета крестьяне убегают в города. Об этом процес-

се напоминает пословица *Stadtluft macht frei* (букв.: городской воздух делает свободным). Крестьянин, прожив один год и один день в городе, считался вольным.

Процветавший на сельских дорогах грабеж, чинимый разорившимися мелкими и средними феодалами, рыцарями, способствовал появлению таких поговорок, как, например: *Reiten und Rauben ist keine Schande, es tun die Edelsten im Lande* (букв.: езда верхом и грабеж – не позор, этим занимаются самые благородные в стране). В XIV–XVI в.в. было очень употребительно выражение *sich vom Stegreif nähren* (букв.: кормиться, не вынимая ноги из стремени) – жить разбоем на больших дорогах.

2. Ремесло.

Ремесленный труд в Германии имеет очень давние традиции. Начиная с XII в. идет интенсивное развитие ремесел в Германии, которые в средние века достигают необыкновенного расцвета. Мастера одной профессии начинают объединяться в городах в ремесленные цехи. Цеховая организация труда принуждает к вступлению в тот или иной цех всех представителей определенного ремесла. Об этой форме организации ремесленного труда напоминают фразеологизмы с компонентом *Zunft*, например: *eine saubere Zunft!* – ну и компания! *zur Zunft gehören* – быть представителем определенной группы лиц какой-либо профессии, *jmd ist von der Zunft* – кто-л. специалист, мастер какого-л. дела, *jmd ist nicht von der Zunft* – это не по его специальности, кто-л. не разбирается в этом деле. Осуществляя строгий надзор за работой своих мастеров, за соблюдением устава цеха, ремесленный цех мог запретить тому, кто нарушал его устав, заниматься ремеслом на время или навсегда. Запрещалось заниматься каким-либо ремеслом, т. е. *pfuschen*, тому, кто не принадлежал к определенному цеху [Мальцева 1991: 54]. Отсюда, например, фразеологическая единица *jmdm ins Handwerk pfuschen* – мешать, портить дело, вмешиваться в чье-либо дело.

3. Традиционный быт горожан.

Привычный уклад жизни горожан, их традиции в быту послужили причиной возникновения ряда фразеологических единиц. Так, при увольнении со службы солдатам выдавался своего рода паспорт *Laufpaß*, который служил удостоверением при устройстве на работу. Отсюда – фразеологизм *jmdm den Laufpaß geben* – отпустить кого-либо, отослать кого-либо, давать отставку кому-либо. Фразеологизм *Abwarten und Tee trinken* – терпение! подождем! – восходит к 20-30 гг. XIX в., когда в Германии в моде были так называемые «эстетические беседы» за чашкой чая.

В связи возникновением в Пруссии чиновничества как касты в первой половине XVII в., и всегда имевшейся у чиновников одной большой привилегии (они в силу принципа пожизненного назначения не могут быть уволены)

возникает выражение *Beamter auf Lebenszeit* – чиновник пожизненно, а также *jmd ist ein ruhiger Beamter* – о ком-либо, кто выполняет свою работу и ни о чем больше не беспокоится.

4. Письмо, язык, книгопечатание.

В эпоху средневековья в Германии стали использовать для немецкого языка готическое письмо, готический шрифт – фразтуру. Фразеологическая единица *Fraktur reden mit jmdm* – объясниться начистоту с кем-либо, со всей резкостью и ясностью – восходит к тому периоду в истории Германии, когда в общественной жизни господствовала латынь, а к немецкому языку и немецкому шрифту прибегали лишь в тех случаях, если хотели написать или сказать что-либо грубо, резко, недвусмысленно. Специфика использования немецкого языка и латыни в средние века, степень их распространенности в обществе обусловили возникновение ряда фразеологизмов, например: *deutsch mit jmdm. reden (sprechen)* – говорить напрямик или без обиняков с кем-либо, *du verstehst wohl nicht mehr Deutsch?* – ты что, простого языка не понимаешь?

Латинский язык играл очень большую роль в средние века и позже. Обучение в школах, университетах, а также богослужение в церкви проходило на латинском языке. Роль латыни отражена в выражении *am Ende seines Lateins sein* или *mit seinem Latein am Ende sein* – стать в тупик, исчерпать свои средства, не зная, что делать дальше.

Развитие книгопечатания в стране вызвало к жизни такие фразеологизмы, как: *die Schwarze Kunst* – типографское дело, *nach der Tabulatur* – строго по правилам и др.

5. Студенческая жизнь.

В непосредственной связи с урбанизацией западноевропейского общества в Европе с XII в. возникают первые средневековые университеты, с появлением которых возникают и первые студенческие обычаи. Ряд фразеологических оборотов в современном немецком языке обязан своим происхождением жизни и обычаям студентов, например: *Bruder Studio* – студент, *sich die Hörer (noch nicht) abgelaufen, abgestoßen haben* – остепениться, пообломаться, *ein bemoostes Haupt* – вечный студент, *ein älteres Semester* – студент старших семестров; молодой студент.

6. Названия праздников и обрядов.

Важное место в немецком календаре занимали религиозные праздники, что, естественно, нашло свое отражение в языке. Названия религиозных праздников сохранились в целом ряде устойчивых словосочетаний и фразеологических единиц немецкого языка и до наших дней. Самым большим праздником считалось Рождество, что утверждается в пословице *über Weihnacht kein Fest, über des Adlers kein Nest* (букв. нет праздника больше Рождества, как нет гнезда

выше орлиного). На имплицитном отрицании [Баранова, Федуленкова 1997: 7] основана фразеологическая единица *wenn Ostern und Pfingsten zusammenfallen (auf einen Tag fallen)* (букв.: когда Пасха с Троицей на один день придутся) – никогда, после дождика в четверг, когда рак на горе свистнет.

В немецкой фразеологии находят свое отражение и особенности свадебных обрядов, например, *die grüne Hochzeit* (букв.: зеленая свадьба) – день свадьбы, *die kupferne Hochzeit* (букв.: медная свадьба) – семилетний юбилей бракосочетания, *die gläserne Hochzeit* (букв.: стеклянная свадьба) – пятнадцатилетний юбилей бракосочетания, *die hölzerne Hochzeit* (букв.: деревянная свадьба) – пятилетний юбилей бракосочетания и др.

7. Традиционные приветствия и пожелания.

Традиционные приветствия и пожелания являются частью речевого этикета. Очень часто – это фразеологически связанные выражения, нередко не имеющие эквивалентов в других языках. В них отражается национальная специфика культуры народа – носителя языка, его обычаи, привычки, обряды. Например, *Glück auf!* счастливо!, *Glück ab!* удачного полета!, *Gut Blatt!* удачи! Удачной игры!, *Gut Naß!* желаю успеха! и др.

8. Названия предметов питания и напитков.

Данная группа фразеологических единиц представлена устойчивыми словосочетаниями, представляющими собой названия традиционных блюд и напитков немцев, а также включает фразеологизмы, которые содержат в своем составе названия очень популярных в стране напитков или булочных изделий. Например, *Arme Ritter* (букв.: бедные рыцари) – гренки, вымоченные в молоке и поджаренные ломтики белого хлеба, *Eine kühle Blonde* (букв.: хладнокровная блондинка) – бокал светлого пива, *Blinder Hund* (букв.: слепая собака) – кофе без молока, *Kalter Kuß* (букв.: холодный поцелуй) – эскимо и мн. др.

9. Названия предметов одежды.

В рассматриваемой группе с точки зрения страноведческой информации представляют интерес следующие фразеологические единицы: *auf großem Fuße leben* – жить на широкую ногу, носить обувь большого размера, *etwas aufs Wams kriegen* – получать взбучку (*Wams* – род фуфайки, закрывающей верхнюю часть тела и живот; появился сравнительно рано в мужской одежде и сохранился еще в эпоху реформации в одежде буржуа). Вокруг некоторых названий одежды формируется целый ряд фразеологизмов, например, с компонентом *Haube*: *unter die Haube bringen* – выдать замуж, *unter die Haube kommen* – выйти замуж, *jmdm eins auf die Haube geben* – разг. дать кому-л. по башке, *jmdm auf der Haube sitzen* – разг. пристально следить за кем-л., не отходить ни на шаг от кого-л., *jmdm auf die Haube greifen (gehen, rücken)* – разг. наседать на кого-л. и др.

Таким образом, рассмотрение фразеологизмов немецкого языка на фоне исторического, политического, культурного развития страны обеспечивает глубокое проникновение в суть этих единиц, более глубокое понимание образа, который лег в основу фразеологизма. Анализ фразеологического состава современного немецкого языка с точки зрения лингвострановедения позволяет акцентировать внимание на обширном участке немецкой фразеологии с национально-культурным компонентом в своей семантике, что подтверждает положение о том, что фразеология наряду с лексикой является средоточием фоновых знаний [Федуленкова 2000: 83].

Библиографический список

1. Баранова Л.А., Федуленкова Т.Н. ИмPLICITное отрицание как средство выражения экспрессии в фразеологии русского и английского языков // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики: Сб. науч. тр. / Отв. ред. Т.Н. Федуленкова. Тюмень: Тюмен. гос. ун-т, 1997. С. 7-12.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как родного. М.: Рус. яз., 1990.
3. Мальцева Д.Г. Страноведение через фразеологизмы: Пособие по немецкому языку. М.: Высшая школа, 1991.
4. Федуленкова Т.Н. Вертикальный контекст как форма существования социокультурной информации // Культурно-языковые контакты: Материалы зон. межвуз. конф. Владивосток: Дальневосточ. гос. ун-т, 1999. С. 134-145.
5. Федуленкова Т.Н. Социолингвистическая стратификация фразеологии современного английского языка // Лингводидактика и филология: Материалы международной науч.-практ. конф. Архангельск: Поморский гос. ун-т, 2000. С. 83-84.
6. Федуленкова Т.Н. Специфика фразеологии как средства отражения окружающего мира // Языковая картина мира: Материалы Всероссийской науч. конф. Кемерово: Кузбассвузиздат, 1995. С. 64-66.
7. Федуленкова Т.Н. Фразеология как источник социокультурной информации // Культурологические традиции Российского образования и перспективы их развития в начале третьего тысячелетия: Материалы городской науч.-практ. конф. Тюмень: Тюмен. гос. ун-т, 1997а. С. 113-114.
8. Федуленкова Т.Н. Фразеология как средство активного обучения иностранным языкам // Активные формы обучения иностранным языкам на современном этапе: Материалы межвуз. науч.-практ. конф. Тюмень: Тюмен. гос. ун-т, 1997б. С. 100-102.
9. Смит Л.П. Фразеология английского языка. М., 1959.

10. Fedulenkova T.N. Idioms as an Effective Means in Intercultural Approach // Approaches to Teaching English in an Intercultural Context / Meta Grosman (ed.). Ljubljana: University of Ljubljana, Faculty of Arts, 1997. P. 67-74.

Грехова М.А., Марычева Е.П.

Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н. Г. Столетовых, Владимир, Россия

**ОСНОВНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ
ДЕЛОВОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
THE MAIN ELEMENTS OF COMPETENCE OF THE TEACHER OF
BUSINESS ENGLISH**

The paper deals with the ten most important constituents of competence of the LSP teacher, including the knowledge of the language, the ability to realize didactic and methodic aims of LSP teaching, the ability to analyze the actions of the students and to give a general estimation of the class taught in accordance with a set of criteria.

В современной дидактике, равно как и педагогике в целом, одним из наиболее важных вопросов является всемерное и неуклонное повышение качества преподавания иностранного языка в неязыковом вузе, то есть языка для специальных целей [2]. Анализируя и обобщая многолетний опыт преподавания иностранных языков на неязыковых факультетах, а именно: для специалистов по банковскому делу, финансам, аудиту и кредиту, приходим к выводу, что к основным элементам компетенции [6] преподавателя иностранного языка для специальных целей, относятся следующие составляющие:

1. Первый элемент компетенции – это, прежде всего, знание языка для специальных целей [5], специальной терминологии [4] и свободное владение новыми технологиями в образовании [1].

2. Второй элемент компетенции – это умение поставить цель практического занятия по иностранному языку, правильно сформулировать задачи: а) практические цели и задачи, б) образовательные цели и задачи [8].

3. Третий элемент компетенции – это умение выделить этапы урока в зависимости от поставленной цели: а) организационный момент, б) введение нового материала, в) тренировка и закрепление языкового материала в различных видах речевой деятельности, г) активизация языкового материала, д) контроль деятельности студентов, е) домашнее задание, з) подведение итогов занятия.

4. Четвертый элемент компетенции – это умение реализовать дидактические и методические принципы обучения: а) принцип научности, связи науки с

практикой, б) принцип систематичности, в) принцип наглядности, г) принцип сознательности, д) принцип доступности и самостоятельности, е) принцип прочности знания, ж) принцип дифференциального подхода к обучению, з) принцип устной основы обучения, и) принцип коммуникативности, к) принцип опоры на родной язык [9].

5. Пятый элемент компетенции — это рефлексирование (анализ) занятия, при этом считаем необходимым обратить внимание на следующие составляющие: а) выделение приемов работы, б) осуществление переходов от одного этапа к другому, в) введение языкового фонетического и лексического материала, г) объяснение значения формы и ее употребления, д) закрепление и активизация языкового материала, е) обеспечение учета индивидуальных особенностей студентов, ж) установление контакта преподавателя с аудиторией, поддержание внимания, интереса к иностранному языку, з) установление контакта преподавателя с аудиторией, и) обеспечение самостоятельности обучающихся, к) развитие памяти и мышления; л) поддержание организованности и дисциплинированности.

6. Шестой элемент компетенции — это умение анализировать речь преподавателя. При этом рекомендуется обратить внимание на следующие компоненты в речи: а) правильность, б) выразительность, в) темп, г) сила воздействия, г) понятность, е) доступность обучающимся.

7. Седьмой элемент компетенции — это адекватный подбор упражнений, включающий а) выделение типов упражнений: языковых, условно-речевых, речевых, б) выделение направленности упражнений: фонетически направленных, лексически направленных, грамматически направленных, в) выделение упражнений по видам деятельности: упражнения в аудировании, упражнения в говорении, упражнения в чтении, упражнения в письме [10].

8. Восьмой элемент компетенции — это продуманность домашнего задания: определение соответствия домашнего задания содержанию урока, достаточные инструкции по выполнению домашнего задания.

9. Девятый элемент компетенции — это умение анализировать деятельность обучающихся, а именно: готовность студентов к занятию, активность их во время занятия, уровень владения ими иностранным языком, типичные ошибки студентов данной группы, степень самостоятельности студентов.

10. Десятый элемент компетенции — это умение дать общую оценку проведенному занятию с точки зрения следующих критериев: а) логичности, последовательности его этапов, или стройности занятия, б) эффективности использованных упражнений и приёмов обучения, в) рациональности использования аудиторного времени, г) характеристики языковой подготовки учащихся, д) с точки зрения достижения целей и задач урока [8].

В заключение отмечаем, что регулярная аттестация вузовских преподавателей в соответствии с предлагаемыми критериями наряду с развитием межкультурного подхода к преподаванию делового иностранного языка [11; 12], а также с введением интегративных курсов [7; 3] не замедляет сказаться на качестве преподавания иностранного языка и, соответственно, на качестве знаний обучаемой аудитории.

Библиографический список

1. Кобзев А.А., Немонтов В.А. Пути развития новых технологий в образовании на основе электронных библиотек // Концептуально-технологическая модель обучения в вузе: Материалы 1-й Международной науч.-практ. конф. 23 ноября 2005 г. Владимир, 2006. С. 12-14.
2. Концептуально-технологическая модель обучения в вузе: Материалы 1-й Международной науч.-практ. конф. 23 ноября 2005 г. Владимир, 2006.
3. Марычева Е.П. Интегрированное обучение иностранным языкам в системе подготовки специалиста 21 века // Концептуально-технологическая модель обучения в вузе: Материалы 1-й Международной науч.-практ. конф. 23 ноября 2005 г. Владимир, 2006. С. 139-141.
4. Марычева Е.П., Федуленкова Т.Н. Спецкурс по английской деловой фразеологии в формировании речевой компетенции // Концепт и культура: сб. статей (V международ. науч. конф., Кемерово, 8-10 октября 2010 г.). Кемерово, 2012. С. 451-455.
5. Марычева Е.П., Федуленкова Т.Н. Фразеологизмы в сфере специальной терминологии современного английского языка // Коммуникативные аспекты языка и культуры: Сб. материалов XII Международ. науч.-практ. конф. студентов и молодых ученых 16-18 мая 2012 г. Ч. 1 / под ред. С.А. Песоцкой. Томск: Изд-во Томского политех. ун-та, 2012.
6. Рогачева Е.Ю. Ключевые компетенции владения иностранным языком в контексте требований Совета Европы и российский контекст // Концептуально-технологическая модель обучения в вузе: Материалы 1-й Международной науч.-практ. конф. 23 ноября 2005 г. Владимир, 2006. С. 15-18.
7. Тиссен Л.П., Жетписбаева Т.А., Федуленкова Т.Н. Из опыта организации интегративного спецкурса «Экология + иностранный язык» в педвузе (материалы конференции) // Экологическая политика, образование, воспитание: Материалы докл. Пенза: Приволжский Дом науч.-тех. пропаганды, 1992. С. 89-90.
8. Федуленкова Т.Н. Профессиональная подготовка будущего учителя иностранного языка // Совершенствование профессиональной подготовки учителей иностранных языков в свете решений XXVII съезда КПСС и в ходе

перестройки высшей школы: Материалы докл. и сообщ. Совещания Мин. прос. СССР. Киев: Киев. гос. пед. ин-т ин. яз., 1987. С. 59.

9. Федуленикова Т.Н. Современная фразеология и фразеодидактика // Вестник Южно-Уральского гос. ун-та. Серия «Лингвистика», 2005. № 11(76). Вып. 2. С. 35-40.
10. Федуленикова Т.Н. Фразеология современного английского языка: Программа по курсу // Вестник Московского университета (МГУ). Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. М., 2005. № 3. С. 85-112.
11. Fedulenkova T. Idioms as an Effective Means in Intercultural Approach // Approaches to Teaching English in an Intercultural Context / Meta Grosman (ed.). Ljubljana: University of Ljubljana, Faculty of Arts, 1997. P. 67-74.
12. Fedulenkova T. Idioms in Business English: Ways to Cross-cultural Awareness // Domain-specific English: textual practices across communities and classrooms / Giuseppina Cortese & Philip Riley (ed.). Bern; Berlin; Bruxelles; Frankfurt am Mein; New York; Oxford; Wien: Lang, 2002. P. 247-269.

Игнатович Я.П., Лемм К.С.

*Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова,
Архангельск, Россия
Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н. Г. Столетовых,
Владимир, Россия*

ОСВОЕНИЕ ДЕЛОВОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ С ГЛАГОЛОМ 'TO GIVE' MASTERING BUSINESS PHRASEOLOGY WITH THE VERB "TO GIVE"

The paper deals with the research of English phraseological units with the component 'to give' with the view of their semantization and outlining consequent stages of their LSP teaching.

The verbal collocations are given great emphasis to in a good deal of modern papers on English phraseology and phraseo-didactics [Fedulenkova 2003b: 15]. The matter is caused by the fact that the verb is usually the centre of the utterance. That is why it is very important to include the study of regular/ variable word combinations as well as set expressions containing verbs into the undergraduate plan for students of business and finance. First of all it concerns the verbs with so-called breadth of semantics [Fedulenkova 2003a: 87], i.e.: *to do, to make, to have, to put, to take, to go, to give, etc.*

Our primary concern is the study of collocations and phraseological units having the verb *to give* as one of their components for the purpose of their usage in LSP teaching (see also: [Gläser 1995: 33]).

Stage 1, at which, to begin with, phrasal verbs are studied.

Polysemy is the issue of primary importance in the study of phrasal verbs. It is the context that helps to present the semantic structure of the polysemantic phrase *give away*, cf.:

a) meaning 1 – 'to give someone a present or a prize of something'; give something free of charge, e.g.: *We have invited a famous former student to give away the school prizes.*

b) meaning 2 – 'to tell (a secret) intentionally or unintentionally', e.g.: *The thieves promised each other not to give away to the police where the jewels were hidden.*

c) meaning 3 – 'to inform against someone', e.g.: *One of the worst crimes in war is to give one of your own people away to the enemy.*

d) meaning 4 – 'to show where someone comes from, who he/ she is', e.g.: *You won't deceive possible employers by dressing in the right style if your manner of speech gives you away.*

e) meaning 5 – 'to show an easy answer to a question', e.g.: *If you read carefully, you will see that the examiners have given question three away; all the facts that you need are hidden in the wording of the question.*

f) meaning 6 – 'to lose or waste something carelessly', e.g.: *The politician gave away his best chance to win the election when he foolishly said the wrong thing.*

g) meaning 7 – 'to give an advantage of (an amount such as weight) to one's opponent: *I don't think the experienced fighter will win this fight, he's lost weight and is giving away more than ten pounds.*

Stage 2, at which the study of phraseological units with a partial shift of meaning takes place:

a) *give somebody notice* – 'give formal notification that employment is to end', e.g.: *If he wants to get rid of you, he'll have to give you a fortnight's notice.*

b) *give somebody full marks* – 'give somebody the greatest possible praise and credit (for something they have done well or perfectly), e.g.: *Full marks for agility were given by one distinguished leader-writer to Mr Christopher Chataway, for edging home ahead of other aspirants for Parliamentary time with his new commercial radio Bill [Cowie 1984: 226].*

Stage 3, at which the study of motivated phraseological units with a full shift of meaning takes place (see also [Kövecses 2002: 99]).

a) *give somebody the green light* – 'let somebody know that it is safe to go ahead with his plans, that he is allowed to do as he wants in some particular case, e.g.: *The Ministry of Agriculture, like the Department of Trade and Industry, refuses to say which companies have been given the green light (to increase their prices) or to discuss the basis of their decision.*

b) *give a man enough rope (and he'll hang himself)* – 'somebody allowed sufficient freedom of action will eventually overreach himself, cause his own downfall, come to harm, e.g.: *Wilson did, from time to time, toy with sacking George. But I suspect that he knew that he **had given him enough rope** and that George Brown would **hang himself**, and so he duly did* (London).

c) *give ground to somebody* – fail to hold one's position or advantage against somebody, e.g.: *If we cancel this autumn's big publicity drive, it'll **give ground to our main competitors**, but, with the market as depressed as it is, we'll just have to take that risk* [Cowie 1984:227].

Stage 4, at which the study of unmotivated phraseological units with a full shift of meaning and a high level of abstraction takes place ([Fedulenkova 2009: 45]:

a) *give somebody the raspberry* – 'treat somebody with rudeness and contempt', e.g.: *Snooper Riley and Tugs Campbell **gave him the raspberry** on the Green today* (The Observer).

b) *give somebody the slip* – 'avoid meeting somebody; escape somebody's notice, supervision or control; avoid carrying out some duty etc especially when this is done without attracting notice or reproof', e.g.: *I'd given up hopes of getting you here. But you haven't told me how you managed **to give the desert** (=a work assignment) **the slip**, and why you decided to leave* (Fr. Hoyle, The Black Cloud).

LSP teaching competence implies the component of differentiation between all the types of phraseological units having a frequent verb as their constituent. The university experience leads us to the conclusion that the more attention is paid to the study of such phrases, the higher is the progress in mastering business English [Fedulenkova 2002: 267].

Bibliography

1. Cowie A.P., Mackin R., McCaig I.R. Oxford Dictionary of Current Idiomatic English. – Vol. 2: Phrase, Clause and Sentence Idioms. – Oxford: Oxford University Press, 1984. – 685 p.
2. Fedulenkova T. Idioms in Business English: Ways to Cross-cultural Awareness // Domain-specific English: textual practices across communities and classrooms / Giuseppina Cortese & Philip Riley (ed.). – Bern; Berlin; Bruxelles; Frankfurt am Mein; New York; Oxford; Wien: Lang, 2002. – P. 247-269.
3. Fedulenkova T. Phraseological Units in Discourse: Towards Applied Stylistics by Anita Naciscione, 2001. Riga: Latvian Academy of Culture, pp. xi + 283, ISBN 9984 95 19 01 // Language and Literature. – London, 2003a, № 12 (1), p. 86-89.
4. Fedulenkova T. A new approach to the clipping of communicative phraseological units // Ranam: European Society for the Study of English: ESSE 6 – Strasbourg 2002 / Ed. P. Frath & M. Rissanen. – Strasbourg: Université Marc Bloch, 2003b. – Vol. 36. – P. 11-22.

5. Fedulenkova T. Phraseological Abstraction // Cross-Linguistic and Cross-Cultural Approaches to Phrase-ology: ESSE-9, Aarhus, 22-26 August 2008 / T. Fedulenkova (ed.). – Arkhangelsk; Aarhus, 2009. – P. 42-54.
6. Gläser R. Relations between Phraseology and Terminology in English for Special Purposes // Linguistic Features and Genre Profiles of Scientific English: Leipziger Fachsprachen-Studien. – Band 9. – Frankfurt-am-Mein: Peter Lang, 1995. – P. 33-57.
7. Kövecses Z. Metaphor: A Practical Introduction, Oxford: Oxford University Press, 2002. – 285 p.

Кузина Д.

*Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н. Г. Столетовых,
Владимир, Россия*

АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК НА ПРИМЕРЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ ХИТОВ XX ВЕКА

С течением времени английский язык, как и любой другой, претерпевает изменения под воздействием социальных, бытовых, культурных факторов. Развивается общество – изменяется язык. Это происходит постепенно, медленно и незаметно для людей. Некоторые слова и конструкции постепенно исчезают из употребления, на их замену приходят новые или видоизмененные. Такой, казалось бы, сугубо научный факт легко пронаблюдать на материале английских песен XX века. Для этого были проанализированы 3 хита, которые представляют свои музыкальные направления.

Представителем рок-направления была выбрана легендарная музыкальная группы "The Beatles" с песней "Yesterday":

Yesterday
All my troubles seemed so far away,
Now it looks as though they're here to stay.
Oh, I believe in yesterday.
Suddenly
I'm not half the man I used to be,
There's a shadow hanging over me.
Oh, yesterday came suddenly.
Why she had to go,
I don't know, she wouldn't say.
I said something wrong,
Now I long for yesterday.
Yesterday

Love was such an easy game to play.
 Now I need a place to hide away.
 Oh, I believe in yesterday.

Yesterday (рус. «Вчера») — песня группы The Beatles из альбома Help! («На помощь!»), выпущенного в августе 1965 года. Yesterday занимала первое место в хит-парадах США, Канады, Новой Зеландии и других стран, и остаётся популярной ныне.

Окончательный вариант текста песни Маккартни сочинил в мае 1965 года во время отдыха в Португалии. Он заметил, что слова, заканчивающиеся на «-эй» (say, pay, today, away, play, stay), хорошо рифмуются, а yesterday — одно из них. Также он нашёл слово Suddenly, для которого тоже легко подобрались рифмы.

Печальный текст песни органично дополняется замысловатой мелодией. Содержание текста, хотя точно не определено, может истолковываться как выражение горя по утраченной любви. Большинство слушателей верят, что разговор идёт о разрыве между влюблёнными, в то время как другие считают, что песня связана с переживаниями о смерти матери (Мэри Маккартни, мать Пола, умерла, когда он был подростком). Подобная тематика песни не была характерна творчеству Маккартни первой половины шестидесятых годов. Обычно его песни были позитивными и оптимистичными, в то время как грустные и интроспективные были более свойственны Леннону.

Проанализировав текст песни, можно заметить, что текст упрощен по своей лексической структуре – примерами «нейтральной лексики» являются такие слова, как "yesterday", "trouble", "place", "love", "game". В песне присутствует так называемый не прямой вопрос "Why she had to go", который имеет риторический смысл. В качестве примера основных устойчивых грамматических конструкций отмечаются фразы "I'm not half the man **I used to be**", "**There's** a shadow hanging over me". Вместе с тем в песне есть достаточно сложные, несколько супернейтральные, обороты – вместо "as if" употребляется "as though they are here to stay".

Представителем поп-направления стал всемирно известный квартет "ABBA" с песней "Gimme! Gimme! Gimme!":

Half past twelve
 And I'm watching the late show in my flat all alone
 How I hate to spend the evening on my own
 Autumn winds
 Blowing outside the window as I look around the room
 And it makes me so depressed to see the gloom
 There's not a soul out there

No one to hear my prayer.
 Gimme gimme gimme a man after midnight
 Won't somebody help me chase these shadows away
 Gimme gimme gimme a man after midnight
 Take me through the darkness to the break of the day
 Movie stars
 Find the end of the rainbow, with that fortune to win
 It's so different from the world I'm living in
 Tired of T.V.
 I open the window and I gaze into the night
 But there's nothing there to see, no one in sight
 There's not a soul out there
 No one to hear my prayer
 Gimme gimme gimme a man after midnight
 Won't somebody help me chase these shadows away
 Gimme gimme gimme a man after midnight
 Take me through the darkness to the break of the day.

«Gimme! Gimme! Gimme! (A Man After Midnight)» стала № 1 в таких странах, как Бельгия, Швейцария, Финляндия, Франция и Ирландия. Песня достигла топ-3 в Австрии, Норвегии, Нидерландах, Великобритании и ФРГ.

В отличие от лексически упрощенной по своей структуре песни "Yesterday", уже в самом названии песни группы ABBA "Gimme! Gimme! Gimme!" мы можем увидеть повторение словосочетания, передающего ритмическую сторону песни и способствующего запоминанию слов на основе единой сюжетной линии. Также данные повторы в припеве могут уточнять сказанное. Они являются средством экспрессии, стилизации. Само "Gimme" - это неформальное сокращение формы фразы, которое часто встречается в разговорной, и часто беглой, речи. В данном примере традиционно словосочетание звучало бы, как "Give me". Но благодаря быстрому темпу и диско-ритму песни, авторы применили именно данную редуцированную разговорную форму. В качестве примера экспрессивной лексики выделяются такие слова, как "soul" и "gloom".

Представителем рэп-направления был выбран дуэт Кулио и Л.В. с песней "Gangsta's Paradise".

As I walk through the valley of the shadow of death
 I take a look at my life and realize there's nothin' left
 Cause I've been blasting and laughing so long,
 That even my mama thinks that my mind is gone
 But I ain't never crossed a man
 that didn't deserve it

Me be treated like a punk you know that's unheard of
You better watch how you're talking and where you're walking
Or you and your homies might be lined in chalk
I really hate to trip but I gotta loc
As they croak, I see myself in the pistol smoke, fool
I'm the kinda G
the little homies wanna be like
On my knees in the night saying prayers in the streetlight
We've been spending most our lives living in the gangsta's paradise
We've been spending most our lives living in the gangsta's paradise
We keep spending most our lives living in the gangsta's paradise
We keep spending most our lives living in the gangsta's paradise
Look at the situation they got me facin'
I can't live a normal life,
I was raised by the streets
So I gotta be down with the hood team
Too much television watching
got me chasing dreams
I'm an educated fool with money on my mind
Got my 10 in my hand and a gleam in my eye
I'm a loc'd out gangsta set trippin' banger
And my homies is down so don't arouse my anger, fool
Death ain't nothing but a heartbeat away,
I'm living life, do or die, what can I say
I'm 23 now, but will I live to see 24
The way things are going I don't know
Tell me why are we so blind to see
That the ones we hurt are you and me
We've been spending most our lives living in the gangsta's paradise
We've been spending most our lives living in the gangsta's paradise
We keep spending most our lives living in the gangsta's paradise
We keep spending most our lives living in the gangsta's paradise
Power and the money, money and the power
Minute after minute, hour after hour
Everybody's running, but half of them ain't looking
What's going on in the kitchen, but I don't know what's cookin'
They say I gotta learn, but nobody's here to teach me
If they can't understand it, how can they reach me
I guess they can't,

I guess they won't
I guess they front,
That's why I know my life is out of luck, fool
We've been spending most our lives living in the gangsta's paradise
We've been spending most our lives living in the gangsta's paradise
We keep spending most our lives living in the gangsta's paradise
We keep spending most our lives living in the gangsta's paradise
Tell me why are we so blind to see
That the one's we hurt are you and me
Tell me why are we so blind to see
That the one's we hurt are you and me.

Gangsta's Paradise (англ. Гангстерский рай) - песня, записанная дуэтом американских рэперов Кулио и L.V. вышла на одноимённом альбоме 1995 года.

Исполнители песни словно рассказывают нам историю молодого афроамериканского "gangsta"- рэпера, сожалеющего о жизни, которую он выбрал. Внесение некоторых религиозных обертонов хорового вокала в фоновом режиме были сделаны для того, чтобы слушатели прочувствовали душевность исполнения и, главное, глубокого смысла данной песни.

Песня начинается со слов из 22 псалма Псалтыря «As I walk through the valley of the shadow of death...», что в переводе означает: "Гуляя по долине теньей смерти".

Припев песни состоит всего лишь из одной строчки "We've been spending most our lives living in the gangsta's paradise", повторяющейся четыре раза. Данные повторы, передающие ритмическую сторону песни и способствующие запоминанию слов на основе единой сюжетной линии, были внесены, чтобы уточнить сказанное исполнителем.

Gangsta's Paradise является одной из немногих песен, принадлежащих музыкальному рэп - течению, которая не содержит дерогативную лексику. Вместе с тем наблюдаются лексические, морфо- синтаксические сокращения.

В тексте присутствует "'cause" - это сленговое сокращение слова "Because", которое употребляется только в неформальной речи.

Благодаря тому, что исполнитель песни является афроамериканцем, текст наполнен неформальным сокращением некоторым словосочетаний, например, "gotta", " kinda", неформальные сокращения "amn't/aren't/isn't" в качестве "ain't". Также в тексте часто встречаются слова, относящиеся к классификации жаргонизмов, такие, как "homies" (шестёрки, кореша), "croak" (отдать концы), " hood team " (хулиганы) и т.п.

Существует точка зрения, разделяемая большим числом экспертов, что рок-музыка — это не просто один из жанров музыки, но и особый социокуль-

турный феномен второй половины XX столетия, породивший свою субкультуру.

Рок — это, с одной стороны, рупор молодёжи, музыкальное воплощение раздирающих её противоречивых настроений, конфликта с общепринятыми нормами. С другой стороны, рок — один из инструментов шоу-бизнеса, направленный на коммерческую прибыль в индустрии развлечений.

В отличие от многих музыкальных направлений и предпочтений, появление рэпа не было изначально спланировано музыкальной индустрией или интересами бизнеса. Он появился прямо в центре городских кварталов как оригинальное отражение надежд, убеждений и стремлений чёрной молодёжи в последней четверти XX столетия.

Основные черты поп-музыки как жанра — простота, мелодичность, опора на вокал и ритм с меньшим вниманием к инструментальной части. Основная и практически единственная форма композиции в поп-музыке — песня. Тексты поп-музыки обычно посвящены личным чувствам.

Таким образом, XX век был веком разнообразия в музыке. Музыка 20-го столетия, точно так же, как и в предшествующие века, отражала духовный и эмоциональный мир людей, ведь темп жизни человека ускорился, стал более жёстким и напряжённым. Музыкальное искусство XX века необычайно объёмно. Пожалуй, нет ни одного исторического музыкального стиля, который бы так или иначе не отразился в пестром музыкальном калейдоскопе XX столетия. В этом отношении столетие стало рубежным. Всё, что накапливали предыдущие века развития музыки, и всё своеобразие национальных музыкальных культур вдруг сделалось всеобщим достоянием.

Библиографический список

1. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>
2. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.amalgama-lab.com/>

Курочкина Т., Логинова А., Присакарь Я.

*Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н. Г. Столетовых
Владимир, Россия*

НАЦИОНАЛЬНЫЕ ВАРИАНТЫ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА NATIONAL VARIANTS OF THE ENGLISH LANGUAGE

This article deals with the varieties of English, their functioning and interaction. It is aimed at the comparative analysis of some lexical and phonetic features of the main national variants of the English language.

Английский язык является важнейшим языком международного общения, торговли, сотрудничества и бизнеса. На английском языке говорят от 600 миллионов до 1,2 миллиарда людей в мире. Его информационное пространство, включающее периодическую и непериодическую печать, телевидение, кино, радио, библиотечные фонды, английский сектор Интернета и прочие источники, является в настоящее время беспрецедентным по объёму и содержанию. На английском языке написано огромное количество художественной и научно-технической литературы. Техническая, технологическая, патентная документация, научные публикации зачастую существуют только на английском языке или переведены на весьма ограниченное число языков. Всё это в совокупности делает английский язык важнейшим средством коммуникации в мире.

Статья посвящена изучению некоторых особенностей основных вариантов английского языка. Целью статьи является рассмотрение национальных вариантов английского языка (British English, American English, Canadian English, Australian English), выявление основных фонетических, грамматических и лексических особенностей каждого из наиболее известных вариантов английского языка [1].

Исторически раньше всех других вне британских вариантов стал складываться американский (далее – АЕ) – XVII – XVIII вв. Американский английский или американский вариант английского языка существенно отличается от британского варианта английского языка. Американский вариант английского языка часто называют упрощенным. Очевидно, это довольно точная его характеристика. Формирование американского варианта английского языка пошло своим путем, не совпадавшим с тем, по которому развивался британский вариант (далее – ВЕ), однако с самого начала АЕ и ВЕ объединяла общая система. Американский *melting pot* значительно повлиял на их дальнейшее расхождение.

Формирование канадского и австралийского вариантов протекало иначе.

Австралийский английский появляется в XVIII веке, в процессе колонизации англичанами Австралии. В отличие от американского, **австралийский английский** не подвергался влиянию никаких других языков, кроме собственно британского.

Канадский вариант английского языка развивался в условиях влияния американского английского с одной стороны и британского варианта – с другой. Поэтому канадский английский несет на себе отпечатки обеих норм произношения, в каких-то случаях – британской, в каких-то – американской. Но в основном преобладает тип произношения, называемый General American.

Со временем каждый вариант стал обладать собственной нормой, а их единство в рамках целостной системы обеспечивается некоторым инвариантным межнациональным эталоном. В пределах звуковой системы вариативность

имеет свои специфические особенности. Как известно, каждая фонема языка может реализоваться в виде нескольких аллофонов. Характерной чертой фонетической вариативности является также то, что распределение допустимых нормой вариантов больше, чем на других уровнях, а обусловлено это может быть территориальными и социальными характеристиками [2].

Необходимо отметить, что фонетическая система каждого отдельно взятого национального варианта английского языка представляет собой сложное единство национальной произносительной нормы, региональных стандартов и диалектов.

На основе социально–регионального диалекта сложилась современная норма произношения. В Великобритании так называемое RP (Received Pronunciation) является национальной произносительной нормой. Стандартным акцентом стандартного английского в Англии, который отличается от региональных акцентов Англии так же, как стандарты европейских языков отличаются от своих региональных аналогов. В *Кратком Оксфордском Словаре Английского Языка* RP определяется как «стандартный акцент английского языка южной Англии», несмотря на то, что его можно услышать на всей территории Англии и Уэльса. Носители RP составляют меньшинство населения страны, так как на RP говорят высшие слои общества (королева и научные деятели). Именно этот стандарт считается литературным произношением, имеющим наивысший статус произносительной нормы в стране.

В отличие от британского варианта английского языка, для американского характерна большая вариативность в области произношения. Кроме того, в США практически отсутствует такой единый литературный стандарт, как RP. В США представлены три основные произносительные нормы: общеамериканский (General American – GA), который приобретает статус национальной произносительной нормы, восточноамериканский (Eastern American), южноамериканский (Southern American) [3].

Характерной особенностью американского произношения является сохранение архаичного ретрофлексного *r* в положении после гласных (произношение /r/ в таких словах как *part* или *girl*), что является так же особенностью диалектов Ирландии, Шотландии и Юго-Восточной Англии (а в 18-м веке почти всей территории Англии). Исключения составляют некоторые регионы Юга, Новой Англии, Нью-Йорк, афроамериканский диалект и др.

Американский английский имеет меньше различий в гласных перед *r*, чем британский. Слова *merry*, *marry* и *Mary* говорящие на стандартном американском произносят одинаково (однако разница сохраняется во многих региональных акцентах США).

Длина гласных (обозначаемая через [:]) менее важна в американском английском, чем в британском RP (где долгие гласные чаще всего заменяют пропавший звук [r]). Нередко одно и то же слово может произноситься как протяжённо, так и кратко.

Переход гласных [ɔ:] и [ɒ] в [ɑ].

Одна из наиболее типичных особенностей американского английского — переход во многих словах британских гласных [ɔ:], (похожего на долгий русский «о») и [ɒ] (похожего на краткий русский «о», иногда обозначается [ɔ]) в звук [ɑ] (ближе к русскому «а», чем к «о») (сравните британское произношение слова «сор», [kɔp], и американское, [kɑp]). В результате «исчезновения» во многих словах гласного [ɔ:], такие слова как *cot* и *caught* большинством американцев произносятся одинаково (т. н. *cot-caught merger*, так же распространённой в Канаде и в некоторых шотландских диалектах).

Степень сдвига от [ɔ:] и [ɒ] к звуку [ɑ] в разных словах разная (она зависит и от регионального акцента). Одни слова, которые в британском RP содержали звук [ɔ:] или [ɒ], содержат тот же звук и в американском варианте (например, слова *dog*, *long*, *chocolate*), другие произносятся американцами в точности как [ɑ] в слове *father* (например, слова *hot*, *dot*, *box*), третьи занимают промежуточное положение. В частности, если в британском RP словосочетание «hot dog» произносится [hɒt dɒg] (приблизительно «хот дог»), то в стандартном американском (GA) это же словосочетание произносится [hɑ:t dɔ:g] (приблизительно «хат дог») или даже [hɑ:t dɑ:g], то есть буква «о» в словах *hot* и *dog* в стандартном американском произносится по-разному. (Но в некоторых региональных диалектах США можно услышать «хот дог» и даже «хат даг»).

Из слов, которые в британском RP произносились с [ɔ:] или [ɒ], чаще всего произносятся большинством американцев с [ɑ] (или близко к [ɑ]) в словах, содержащих буквосочетания *wha*, *wa* (например, *what*, *want*, *wash*), *al* (например, *talk*, *call*, *hall*), *aw* (например, *thaw*, *saw*, *awkward*), *au* (например, *author*, *pause*), *ot* (например, *dot*, *hot*, *lot*) и некоторые другие.

С другой стороны, слова, содержащие буквосочетания *or* (например, *sport*, *lord*, *fork*) и некоторые другие, практически никогда не произносятся американцами через [ɑ].

Отличия AG и BE в лексике:

Слово, выражение	BE	AE
тротуар	a pavement	a sidewalk
очередь	queue	line
кукуруза	maize	corn
вагон	a carriage	a car

билет в один конец	a single ticket	a one-way ticket
билет в оба конца	a return ticket	a round-trip ticket
банкнота	a note	a bill, a greenback (разг.)
общежитие	a hostel	a dormitory
кран	a tap	a faucet

Australian English - один из основных вариантов английского языка, преимущественно используемый в Австралии. Здесь так же можно выделить изменения в произношении отдельных звуков:

- В дифтонге [ei] первый звук сокращается до нейтрального гласного.

- Дифтонги [ai] и [ei] почти не различаются и смысловоразличительную функцию не выполняют.

- Гласный [a:] более широкий и несколько более выдвинут вперед.

- Гласные звуки [ʌ] и [a:] – почти не различаются во всех диалектах.

Стороннему слушателю австралийский вариант неофициальной ситуации английского языка может показаться небрежным. Небрежное австралийское произношение можно проиллюстрировать следующим примерами:

— Knife a samich? Что значит: — Can I have a sandwich? — «Можно мне сэндвич?»

— Emma chisit? — How much is it? — «Сколько это стоит?»

Canadian English - языковой вариант английского языка на территории Канады.

Канадский английский совмещает в себе традиции британского английского языка (в основном в правописании: «colour», «defence», а не «color», «defense» как в США), американского английского языка, оказывающего сильное влияние на лексику и фонетику канадского английского. Выделяется небольшая группа собственно англо-канадизмов, например специфичное употребление междометия «eh!» в значении «что?», «окей!», «гм!» и проч. Диалектные различия выражены слабее, чем в США.

Проследив различия вариантов английского языка, можно сделать вывод о том, что национальные варианты не являются отдельными языковыми системами, а вмещают в себя лишь особые орфоэпические нормы, тем самым, создавая различия между собой, а также демонстрируют всевозможные слияния и проникновения, что позволяет людям, говорящим на различных вариантах английского языка, понимать друг друга.

Библиографический список

1. Борисова Л.В., Метлюк А.А Теоретическая фонетика английского языка. – М.:, 1980. – 237 с.

2. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/>
3. Швейцер А. Д. Социальная дифференциация английского языка в США.
4. Dennis R. Preston., Roger W. Shuy. Varieties of American English. Washington, DC.
5. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nsportal.ru>

Паланчук Т.В., Воронин Р.А.

*Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н. Г. Столетовых,
Владимир, Россия
Колледж № 30, Северодвинск, Россия*

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКАЯ НОМИНАЦИЯ И ПЕРЕНОС ЗНАЧЕНИЯ ***PHRASEOLOGICAL NOMINATION AND MEANING***

The paper deals with the problem of phraseological meaning transference which is a very complex phenomenon. Special emphasis is attached to the process of formation of phraseological units from phraseological units that enables the linguists to differentiate two kinds of tertiary nomination in phraseology.

Communicative culture of the specialist presupposes getting some basic knowledge on phraseological nomination.

One of the peculiarities of phraseological nomination is formation of tertiary nomination units. They are formed either as a result of imageless reorganization by means of the secondary occasional nomination or as a result of imagery transformation by means of the usual or occasional secondary nomination. The essence of this nomination type consists in the following:

1) the semantics of a phraseosemantic variant may be caused by that of the preceding variant, and the following variant is the transformation of the preceding one [Кунин 1996: 151];

2) from the phraseological units, being already the units of secondary nomination, derivative phraseological units are formed, the meaning of which appears as a result of meaning transference of their phraseological prototypes or as a result of imageless reorganization consisting in rearranging of implicit or explicit semes owing to which they are corresponded indirectly to changeable word combinations of the same lexico-grammatical structure;

3) phraseological units are formed from the personal authors' expressions (being secondary nomination expressions) as a result of secondary transformation;

4) meaning transference of a phraseological unit may occur also by means of occasional usage in case it is based on the secondary meaning transference of the primary phraseological unit.

Tertiary nomination is characteristic of a lot of phraseological units and is a special way of an indirect representation of reality.

1. Phraseological unit of biblical origin may serve as an example of the first type transformation: give up the ghost – *испустить дух, умереть*.

In the 20th century this unequivocal phraseological unit acquired a phraseosemantic variant with the meaning *перестать функционировать, выдохнуться*, as a result it became a bivariant unit. “Longman Dictionary of English Idioms” gives the following definition of this phraseological unit: *to stop putting any effort into doing something: he seems to have given up the ghost on his job; he isn't trying any more*. This kind of transformation differs greatly from the secondary nomination transformation, as the prototype of the phraseosemantic variant is already semantically transformed. Hence, the secondary nomination appears (phraseological abstraction from phraseological abstraction [Fedulenkova 2009: 42]), e.g.: (*as*) *clear as crystal* – 1) *прозрачный, чистый как кристалл (о ручье)*; 2) *четкий, ясный (о стиле)*.

The peculiarity of meaning transference in such cases consists in formation of fully transformed phraseological variant from one-literal meaning of the comparative expression.

2. During the process of formation of phraseological units from phraseological units two kinds of tertiary nomination may be distinguished: an elementary and a situational one [Кунин 1996: 152].

Elementary nomination is a formation of a phraseological unit having the structure of a word combination from a phraseological unit having the structure of a word combination or a sentence, e.g.: *come to the right shop* – *обратиться к кому (куда) следует* (formed on the contrast from ‘*come to the wrong shop*’ – *обратиться не по адресу*).

Situational nomination is a formation of a phraseological unit having the structure of a sentence from another phraseological unit with the same structure of a sentence, e.g.: *curiosity killed the cat* – *любопытство до добра не доведет* is formed analogically with phraseological unit *care killed the cat* – *заботы и кошку уморят* (W. Shakespeare. "Much Ado About Nothing").

3. Semantic transformation is also characteristic of phraseological units, formed from imagery authorial expressions. The example is an imagery bible expression: *not to let one's left hand know what one's right hand does* – *левая рука не ведает, что делает правая: What thou doest alms let not thy left hand know what thy right hand does* (библ.) – *у тебя же, когда творишь мимолетно, пусть левая рука твоя не знает, что делает правая*.

In the Bible the expression is used in a positive sense. In modern English it is transformed and, as an analogous Russian phraseological unit, is considered to be with a negative connotation.

4. Transformation of phraseological unit meaning occurs also during an occasional usage of the phraseological unit.

a black sheep – *паршивая овца*:

Lanny told briefly about this 'red sheep' of his mother's family. 'There aren't apt to be two American painters such active reds' (U. Sinclair).

The humorous effect is achieved by substitution of the adjective *black* by *red*, which leads to destruction of usual combinability and creation of imaginary, as there is no red sheep in reality.

e.g.1. Be born with a silver spoon in one's mouth – 1) *родиться в сорочке*; 2) *родиться в богатой семье*:

There was no need to teach any of the men to shoot. Most Southerners were born with guns in their hands (M. Mitchell).

In this case the arch-seme of 'luck' is replaced by the seme 'bellicosity'.

e.g.2. Like patience on a monument – *как воплощение терпения* (W. Shakespeare. "Twelfth Night").

I've been watching you from over the wall – sitting like I'm impatience on a monument (Th. Hardy).

And in this case the arch-seme of 'patience' is replaced by the occasional seme 'impatience'.

Transformation is one of the phrase-forming means, as a result of which both phraseological units and phraseosemantic variants appear. This fact enriches the phraseological resources of the language. Polysemy of the phraseological units is not so wide-spread as polysemy of words, but it shouldn't be underestimated. Polysemy is a natural phenomenon.

"None of the languages were able to express every concrete idea by a separate word or by root element. Concrete nature of experience is boundless, but resources of the language are limited..." [Виноградов 1947: 15]. This utterance is appropriate also to phraseological units.

The main types of transformation were distinguished according to the secondary or tertiary phraseological nomination. The studying of the question has been begun recently, and, of course, will be continued.

Meaning transference is a result of interaction of linguistic and extralinguistic factors. Meaning transference – one of ways of cognition in consciousness of the person – is connected with reproduction of real or imagined features of represented objects on the basis of establishing a connection between them. But the structure of the objects is always more complex than the names given to them, as the name reflects only some of their properties, and sometimes not the most essential ones, for example, *the little corporal* (*etym. fr. Le Petit Caporal*) – „*the small corporal*" (Napoleon's nickname). Obviously, small stature is not the most prominent Napoleon's feature.

The major types of meaning transference are comparison, metaphor, metonymy and euphemism.

Each meaning transference is a figurative semantic reorganization, but not each semantic reorganization is a meaning transference. Meaning transference arises as an occasional semantic reorganization of a prototype of the future phraseological unit as it is in its potential stage and is not yet a language unit. When a potential phraseological unit, having got the lacking elements of its stability, becomes virtual, i.e. becomes a language unit, semantic reorganization loses its occasional character and turns into the usual phenomenon. It is characteristic both of the formation of phraseological units and of phraseosemantic variants.

Not each usual reorganization of meaning is meaning transference. So, in set expressions with additionally-qualifying meaning like *a black cap – the black judicial hat* (it was put on by the judge at death verdict) meaning transference is not present, and imageless semantic reorganization with the help of meaning narrowing of a prototype takes place: *a black cap – a black hat*.

Thus, meaning transference means a shift of meaning, and not its narrowing or widening – these are semantic processes connected with the change of the scope of the notion.

In the course of communications the widening of compatibility of a phraseological unit can lead to its meaning transference, i.e. the quantity turns into quality.

The main parameters of meaning transference are: full or partial shift of meaning, its dependence on character of a variable prototype or, in case of its absence, on a literal meaning of the components of a potential phraseological unit, and also occurrence within the limits of a secondary or tertiary nomination.

The techniques of meaning transference consists in that the old form is used for the secondary or tertiary nomination by transferring of names and semantic information from denotata of the phraseological prototypes or of the phraseosemantic variants accordingly onto the denotata of the phraseological units or of the phraseosemantic variants.

Logic basis of narrowing and widening of semantic processes of narrowing and widening of meaning are relations of concept submission, i.e. such relation between concepts when the scope of one notion which is called a subordinated notion, is included into scope of the other notion which is called a subordinating notion [Кондаков 1975: 450].

On the other hand, logic basis of the shift of meaning is the crossing of notions. Crossing notions are such notions, substances of which are different but scopes partially coincide [Кондаков 1975: 438]. This partial coincidence of notions scope is expressed by the presence of semantic invariant both in the meaning of the phraseological unit and in the meaning of its prototype. In phraseological fusions the estab-

ishment of such invariant is possible only by means of the etymological analysis. In those cases when etymology of a phraseological unit is unknown, it is possible to assume (if to start with the understanding of the origin of the phraseological unit) that such invariant existed, but has not reached up to now.

These names are primary or secondary abstraction from names of prototypes.

The formation of phraseological units by means of meaning transference of variable word-combinations «leads to coexistence of the reflected features both of the first and the second denotata in the transferred meaning» [Каплуненко 1979: 144].

This remark concerns only motivated phraseological units.

Figurative meaning transference reflects the movement from concrete meanings to more abstract ones.

Phraseological meaning transference is a very complex phenomenon, and the wish to depict all its features is doomed to failure in advance as it will transform the definition into description; that is why only the short definition characterising phraseological units as units of secondary and a tertiary nomination is given by A.V. Kunin. The formation of a phraseological unit as a result of a secondary nomination is prevailing.

Phraseological meaning transference is a full or partial figurative reorganization of a prototype meaning of a phraseological unit (or phraseosemantic variant), based on semantic shift.

Reorganization of meaning expresses a generic notion in relation to meaning transference as it includes also an imageless change of meaning.

To sum it up, we should stress the point that understanding phraseological nomination is extremely important in development of communicative culture of the specialist.

Библиографический список

1. Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. М.-Л., 1947.
2. Каплуненко А.М. Устойчивые переосмысленные словосочетания как единицы сложной номинации // Словообразование и фразообразование: Тез. докл. науч. конф. / МГПИИЯ им. М. Горького. – М., 1979. С. 143-145.
3. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник / Отв. ред. Д.П. Горский. – М., 1975.
4. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка: Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. 2-е изд., перераб. – М.: Высшая школа, Дубна: Изд. центр «Феникс», 1996.
5. Fedulenkova T. Phraseological Abstraction // Cross-Linguistic and Cross-Cultural Approaches to Phraseology: ESSE-9, Aarhus, 22-26 April 2008 / T. Fedulenkova (ed.). – Arkhangelsk; Aarhus, 2009. P. 42-54.

Поцелуева Н.В., Трофимова Е.С.

*Северный (Арктический) федеральный университет, Архангельск, Россия
Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых,
Владимир, Россия*

**ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПРОТОТИП: ПРОСТОЙ СДВИГ ЗНАЧЕНИЯ
THE PHRASEOLOGICAL PROTOTYPE: SIMPLE SHIFT OF MEANING**

The paper deals with the problem of the shift of meaning in the components of phraseological units in modern English. The main mechanism of this phenomenon is metaphor.

To begin with, the problem of phraseological meaning is one of the most debatable points in modern linguistics [Федуленкова 1994: 9; Антонова 2010: 16].

It has been observed that by means of simple shift of meaning many phraseological units appeared in English and the prototypes of those PUs are variable combinations of words or sentences. For example: *to be in the same boat with smb* – to be in the same position as smb else, *do not halloo till you are out of the wood* – do not be sure of the success before the end of the enterprise, etc.

Metaphoric shift of meaning is a transference of denomination from one denotate to another associated with it on the base of real and unreal similarity [Fedulenkova 2006: 39].

Metaphoric shift of meaning is the widest spread one. Different types of similarity can be the ground of metaphoric shift of meaning. For example, similarity of actions.

Metaphor often has hyperbolic features. Hyperbole is the figure of speech which has intensifying expressiveness exaggeration, it adds emphatic character to the utterance.

Prototypical denotata of such phraseological units are hardly probable but possible situations such as: *flog a dead horse, split hairs, etc.*

Many hyperbolic metaphors are based on unreal and absolutely fantastic situations. Images associated with such situations make the inner form of phraseological units: *come down on smb like a ton of bricks, (as) innocent as a babe unborn, make a mountain out of a molehill, pull the devil by the tail, etc.*

Metaphors also can have euphemistic character. Such transfer expresses a wish of drawing a veil over unpleasant facts, making milder undesirable and too abrupt expressions. For example: *do to one's long rest, join the majority, etc.*

There are two basic types of substantial connections between meanings in the word: implicational and qualificatory ones [Кунин 1996: 144]. Implicational connections reflect actual interaction and dependences of objective-world essences (cause –

consequence, initial – derivational, action – purpose, process – result, the part – the whole, contiguity in space and so on). Metonymy is a particular case of implication.

The base of classificatory connections is the generality of objective-world essences according to the features they reveal. Metaphor is considered as a particular case of classification. Metaphor can designate not only the generality of the signs which are inherited to objective-world essences but the signs which the person ascribes to them. That is why metaphor is less objective than metonymy. Metonymy excludes imagination as it is based on associative connections. Metaphor in comparison with metonymy has a higher degree of abstraction; it is more removed from denotatum and has more independence of choosing the sign assumed as the basis of meaning shift. Except full transference of meaning phraseological units have also features of partial shift of meaning.

Beside full shift of meaning phraseological units have partial shift of meaning. It is a feature of similes both adjectival and verbal: *(as) bold (или brave) as a lion, (as) mute as a fish, fight like cat and dog, swim like a fish, etc.*

The PU shift of meaning can be based on the set of literal meanings of its components in those cases when the variable prototype is not used in the language.

In some cases the totality of literal meanings of the PU components designate non-existent idealized objects and situations: *hitch one's wagon to a star, like a bat out of hell, when pigs fly, find a mare's nest, etc.*

The characteristic feature of such phraseological units, which have fantastical images in their base, is their (PUs') designation of quite real denotata. Thus the real is designated through the unreal.

The phraseological units, which totality of literal meanings of components designate imaginary objects, are often based on infringements of formal logic [Артемова 1976: 9] and semantic incompatibility of components:

a) logical contradiction which is connected with two incompatible concepts, for example: *cook one's hare before it is caught, eat one's cake and have it (have one's cake and eat it), Hamlet with Hamlet left out or Hamlet without the Prince (of Denmark);*

b) immediate contradiction which consists in that the concept is understood with the feature, not characteristic of it, for example: *(as) drunk as a boiled owl (colloq.), make darkness visible, smb's pet aversion;*

c) absurd contradiction which consists in unification of features from different areas that makes concepts absurd, for example: *a hog in armour.*

The denotata of prototypes of phraseological units including fantastical ones, i.e. pseudodenotata, can be graphically represented as they are determined by the totality of literal meanings of the components of phraseological units and are characterized by extra expressiveness [Дубровин 1977: 17;1988: 18].

Phraseological units are distinguished considerably from words by their graphic function. Metaphorical and metonymical images are easily transferred by visual means.

Simple shift of meaning is observed also when the second phraseo-semantic variant is derived from the first one which has a literal but complicated meaning. This type of shift of meaning is characteristic of idiophraseosemantic expressions, for example: *trim one's sails to the wind* – 1) to put a sail to a wind, 2) to put the nose to wind; to know where a wind blows from.

The majority of variable combinations of words which are prototypes of anthropocentric phraseological units, also have an anthropocentric character, i.e. refer to the person or to what is connected with him [Федуленкова 1989: 7]. It concerns actions, statements, etc.: *grasp the nettle* – to operate resolutely, courageously to overcome difficulties, *put all one's eggs in one basket* – to stake one's all, to risk.

In all the similar cases narrowing of meaning of the phraseological unit in comparison with its prototype is observed. There are cases when the PU prototype names a subject or refers to an animal and the correspondent phraseological unit refers only to a person: *a back number* – the retrograde; *a new broom* – the new head; *a big fish in a little (or small) pond* – the boss, a local ace, etc.

Many phraseological units, which refer to a person, go back not to the variable words combinations but to the potential phraseological units; they are associated with unreal images: *have nine lives like a cat* – to be hardy as a cat, be distinguished by amazing survivability; *like a bat out of hell* – very quickly; *wrestle with an angel (bookish)* – to struggle with the mighty opponent (bible expression), etc. In similar cases both phraseological units and their prototypes refer to a person.

We think it necessary to underline the idea that simple shift of meaning of the phraseological prototype may be considered as one of the most powerful means of enlarging modern English word-stock.

Bibliography

1. Антонова И.В., Виноградова Е.Л., Федуленкова Т.Н. К понятию 'фразеологическое значение' // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики: Сб. тез. докл. ежегод. междунаро. науч. конф. 5-6 февраля 2010 г. – Екатеринбург: УрГПУ, 2010. С. 16-17.
2. Артемова А.Ф. Механизм создания комического в английской фразеологии: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1976.
3. Дубровин М.И. Русские фразеологизмы в картинках (для говорящих на английском языке). – М., 1977.
4. Дубровин М.И. Русские фразеологизмы в картинках (для говорящих на дат-

- ском, норвежском и шведском языках). – М.: Рус. яз., 1988.
5. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка: Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. 2-е изд., перераб. – М.: Высшая школа, Дубна: Изд. центр «Феникс», 1996.
 6. Федуленикова Т.Н. Некоторые особенности фразеологических единиц как знаков вторичной номинации // Тюменский гос. ун-т. – Тюмень, 1994. 28 с. Рукопись деп. в ИНИОН РАН № 49518 от 27.07.94 г. См. Библиограф. указатель «Нов. лит. по соц. и гуманитарным наукам. Языкознание», 1995. № 5-6.
 7. Федуленикова Т.Н. О семантической роли соматического компонента в фразеологических единицах современного английского, немецкого и шведского языков // Пятигорский гос. пед. ин-т иностр. яз. – Пятигорск, 1989. 53 с. Рукопись деп. в ИНИОН АН СССР № 40531 от 26.12.89г. См. Библиограф. указатель «Нов. сов. лит. по обществ. наукам. Языкознание», 1990. № 6.
 8. Fedulenkova T. Isomorphic and allomorphic features of Germanic phraseology based on metaphor (on the material of the English, German and Swedish languages) // Лингвистический вестник. – СПб: Ленинградский гос. университет им. А.С. Пушкина, 2006. С. 39-43.

Середенкова А.И., Вишенкова Е.А.

*Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н. Г. Столетовых,
Владимир, Россия*

*Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова,
Архангельск, Россия*

**ФРАЗЕОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО ЭКСПРЕССИИ
В ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ
*PHRASEOLOGY AS A MEANS OF EXPRESSION IN BUSINESS
COMMUNICATION***

The paper deals with the terms of Business English which are, in fact, phraseological units as they reveal a certain semantic transference of components. Two main ways of forming new business term having phraseological character are found out by the authors. Knowledge of business phraseology makes the speech both relevant and expressive.

Мастерское владение деловым английским языком как общепринятым средством общения необходимо для большинства специалистов в области экономики. Изучение языка бизнеса не только упрощает процесс вхождения в профессионально-деловую сферу, в сферу трудоустройства в зарубежных и российских компаниях, но и, естественно, способствует дальнейшему

самообразованию и профессиональному совершенствованию молодых специалистов. Спрос на специалистов, не только владеющих деловым английским языком, но и способных творчески подойти к решению важных задач, постоянно увеличивается.

Знание иностранного языка как носителя информации об особенностях характера народа и культуры страны играет неопределимую роль в формировании творческой личности [Fedulenkova 1997: 67]. В целях обретения свободы владения деловым языком недостаточны знания только лишь лексики, синтаксиса и стилистики делового английского языка. Правильное оформление деловой корреспонденции, а также непосредственное общение с зарубежным партнером требуют адекватного понимания фразеологических единиц, т.е. устойчивых сочетаний слов с полностью или частично переосмысленным значением [Кунин 1972: 8]. Именно фразеологизмы, число которых в сфере терминологии постоянно растет [Gläser 1995: 33], отражают особенности восприятия и отношения народа страны изучаемого языка к окружающему миру. Следовательно, необходимой частью обучения молодых специалистов в области экономики, финансов, аудита считаем обучение основам фразеологии делового языка. Интересной и достойной внимания в этом процессе считаем программу факультативного курса «Фразеология делового английского языка» [Федуленкова 1997: 133], который был внедрен в вузовские планы в целях ознакомления студентов-экономистов с особенностями употребления фразеологических единиц в языке бизнеса.

Не только в деловой сфере, но и среди филологов широко распространено мнение о том, что язык бизнеса состоит лишь из фактов и цифр и лишен образности и переосмысления компонентов исходных словосочетаний [Fedulenkova 2002: 247]. Однако проведенный анализ делового лексикона свидетельствует об обратном процессе: фразеологический фонд делового английского языка постоянно пополняется в следующих направлениях:

а) выражениями, свойственными лишь языку бизнеса и понятными узкому кругу специалистов, например: *rest-of-world account* (букв.: счет мирового остатка) – *счет заграничных операций в системе национальных счетов*, *little dragons* (букв.: маленькие драконы) – разговорное название *азиатских стран* – Сингапура, Гонконга, Тайваня, Южной Кореи, которые благодаря своей динамичности и эффективности составляют угрозу доминирующим позициям Японии («большому дракону»); *free astray* (букв.: свободная потеря пути) – *бесплатно как засланный*, о грузе, ошибочно разгруженном не на станции назначения и отправленном бесплатно по правильному назначению;

б) фразеологическими единицами, заимствованными из общеразговорного английского языка, например: *wear and tear* (букв.: носка и износка) – *уменьшение цен на грузовые машины из-за их старости или разрушения*, *take a bath* (букв.: принять ванну) – *понести большие убытки по инвестициям или спекулятивной цене*, *turn the corner* (букв.: повернуть за угол) – *преодолеть самый тяжелый период кризиса, пройти самый трудный отрезок пути*; *to catch a cold* (букв.: поймать холод, простудиться) со значением *потерять деньги в деловой сделке* и др.

Основательное знание фразеологии делового английского языка способствует разрушению барьеров межкультурного восприятия, субъективных и односторонних устойчивых представлений об особенностях той или иной нации или культуры. В связи с этим считаем необходимым обратить пристальное внимание на экономические термины-фразеологизмы, на ФЕ-термины с компонентом именем собственным, особенно подчеркивающим национально-культурное своеобразие изучаемой фразеологии: *Parallel Market* – фондовый рынок со сниженными требованиями при фондовой бирже Амстердама (в Нидерландах); *Park Avenue* – улица, пересекающая Манхэттен с севера на юг и являющаяся средоточием финансово-кредитных институтов; *Lloyd's List* – ежедневная газета, в которой публикуются передвижения судов во всем мире и мн. др.

Фразеологические единицы такого рода способствуют более глубокому ознакомлению обучающихся с историей развития международных экономических отношений. Так, значительную часть деловой фразеологии представляют выражения с компонентом – географическим названием места принятия акта или соглашения, например: *Rio Agreement* (букв.: соглашение Рио) – международное соглашение о введении системы *специальных прав заимствования*; *Bretton Woods* (букв.: Бреттонские леса) – *Бреттонвудское соглашение о послевоенной валютной системе в 1944 г.*; *Jamaika Agreement* (букв.: Ямайское соглашение) – *соглашение о переходе к плавающим курсам и выведении золота из международной валютной системы в 1976 г.*

Занимаясь изучением деловой фразеологии английского языка, важно проследить генетические корни особенностей культурологического восприятия англичанина в процессе формирования деловой терминологии фразеологического характера, в составе которой имеются компоненты, обозначающие национальность или название страны, например: *Dutch auction* (букв.: голландский аукцион) – *такой аукцион, когда аукционист называет цену, постепенно снижая ее, пока не найдется покупатель*; *Yankee bonds* (букв.: облигации Янки) – *долларовые облигации, выпущенные иностранцами на рынке США*; *Chinese*

Walls (букв.: китайские стены) – принцип «китайских стен»: жесткое разделение функций инвестиционного банка в сфере корпоративных финансов и торговли ценными бумагами во избежание злоупотреблений; *Chinese accounting* (букв.: китайский бухгалтерский учет) – фальшивое счетоводство. Дефиниции приведенных примеров выявляют отрицательную коннотацию при употреблении имен собственных *Dutch* и *Chinese* в деловой фразеологии.

Таксономическое разграничение ФЕ и дифференциация семантики фразеологизмов, например, определение мотивированного или немотивированного характера словосочетания, учит соотносить экономические реалии с реалиями общественной жизни: *blind partner* (букв.: слепой партнер) – партнер, не дающий о себе информации; *black knight* (букв.: черный рыцарь) – лицо или компания, пытающаяся купить, взять под контроль другую компанию, не желающую продаваться; *red chips* (букв.: красные фишки) – первоклассные китайские акции на фондовом рынке Гонконга; *green card* (букв.: зеленая карта) – право на работу в США; *sin tax* (букв.: налог на грех) – налог на алкоголь, сигареты, азартные игры или другую деятельность, которую традиционно считают греховной; *tequila crisis* (букв.: текиловый кризис) – финансовый кризис и крах национальной валюты в Мексике в 1994 г. и др.

В заключении отмечаем, что изучение фразеологии английского языка в области аудита, финансов и кредита дает возможность повысить культурный, гуманистический и профессиональный потенциал специалистов, так как в этом случае фразеология делового английского языка становится не только средством познания сходств и различий культурологических особенностей страны изучаемого языка, но и адекватным и выразительным средством деловой коммуникации, ведущим к достижению желаемого эффекта в общении.

Библиографический список

1. Кунин А.В. Фразеология современного английского языка: Опыт систематизированного описания. – М.: Издательство «Международные отношения», 1972.
2. Федуленикова Т.Н. Спецкурс по английской фразеологии: методы, опыт, эффективность // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики: Сб. науч. тр. / Отв. ред. Т.Н. Федуленикова. – Тюмень: Тюмен. гос. ун-т, 1997. – С. 133-141.
3. Fedulenkova T. Idioms as an Effective Means in Intercultural Approach // Approaches to Teaching English in an Intercultural Context / Meta Grosman (ed.). – Ljubljana: University of Ljubljana, Faculty of Arts, 1997. – P. 67-74.
4. Fedulenkova T. Idioms in Business English: Ways to Cross-cultural Awareness / T. Fedulenkova // Linguistics Insights: Studies in Language and Communication. Vol. 2: Domain-specific English / Giuseppina Cortese & Philip Riley (eds.). –

Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt-am-Mein, New York, Oxford, Wien: Peter Lang, 2002. Pp. 247-269.

5. Gläser R. Relations between Phraseology and Terminology in English for Special Purposes // Linguistic Features and Genre Profiles of Scientific English: Leipziger Fachsprachen-Studien. – Band 9. – Frankfurt-am-Mein: Peter Lang, 1995. – P. 33-57.

Чулкова Н.А., Антонова И.В., Федуленкова Т.Н.

*Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых
Владимир, Россия*

**РЕЗУЛЬТАТЫ УСЕЧЕНИЯ КОМПОНЕНТНОГО СОСТАВА
ПОСЛОВИЦЫ (на материале современного английского языка)
RESULTS OF REDUCTION IN THE COMPONENT STRUCTURE OF
THE PROVERB (ON THE BASIS OF MODERN ENGLISH)**

The paper deals with the quantitative analysis of poly-componential communicative phraseological units (CPUs) and the tendencies of their development in modern English. The research is targeted at finding out the phraseological derivatives being the result of reduction in the component structure of the initial/ original proverb.

Для данного исследования в качестве объекта выступают пословицы современного английского языка, которые, вслед за А.В. Куниным, рассматриваются нами как коммуникативные фразеологические единицы (КФЕ) [Федуленкова 1995: 46]. Отличительной особенностью языковых единиц данного типа является тот факт, что они, в отличие от фразеологических единиц непредикативного или частичнопредикативного типа, всегда являются предложением (и, естественно, носят цельнопредикативный характер), в состав которого может входить от двух и более компонентов.

В основной своей массе пословицы современного английского языка представляют собой краткие синтагмы, состоящие из четырех-семи слов [Fedulenkova 2003: 15]: Nothing seek, nothing find; Advice whispered is worthless; Anger has no eyes; One man does not make a team; One cannot be too careful; An angry man never wants woe; Desire has no rest; No reply is best; No pains, no gains; Ill counsel mars all; Too much consulting confounds, etc.

С другой стороны, квантитативный анализ показывает, что в английском языке имеется немало количество длинных коммуникативных фразеологических единиц, состоящих из 10-30 слов: No man was ever made more healthful by a dangerous sickness, or came home better from a long voyage (19 слов); Although he who walks behind an elephant may feel very secure, he is likely to get splattered with elephant dung (20 слов). Коммуникативные фразеологические единицы такой

длины, как показывает наше исследование, редко встречаются в контексте в полном своем составе, а некоторые КФЕ совсем вышли из употребления. Эти два явления можно связать со стремлением носителей языка к языковой экономии и, как отмечает А.В. Кунин, с тенденцией устаревания: «Длинные пословицы, ... состоящие более чем из десяти лексем, имеют тенденцию устаревать» [Кунин 1996: 340].

Приведем пример зарифмованной пословицы, состоящей из тридцати слов: *He that buys land buys many stones; He that buys flesh buys many bones; He that buys eggs buys many shells, but he that buys good ale buys nothing else* (1670, J. Ray, *English Proverbs*), которая в конкретной коммуникативной ситуации сокращает свой компонентный состав в три раза: *Welsh butcher to customer complaining of bony meat: ‘... you buy land, you buy stones; buy meat, you buy bones’* (1970, *Countryman Autumn*).

Подобные изменения коммуникативных фразеологических единиц, носят название количественных [Fedulenkova 1999: 42], или квантитативных, изменений [Кунин 1972: 186].

Неуклонное стремление к сокращению количества компонентов в изучаемых языковых знаках фразеологического характера можно наблюдать не только в текстах современной англоязычной художественной, научной и публицистической литературы, но и в других германских языках [Федуленкова 2010: 243]. Например, количественный состав КФЕ *Better the devil you know than the devil you don't know* в одной из ливерпульских газетных статей сокращается в два раза: *What I would like to also say is the politicians are all as bad as each other, but it's better the devil you know* (*Liverpool Echo*, article “Don't waste your vote”).

Рассматриваемая тенденция сокращения компонентного состава коммуникативных фразеологических единиц непосредственно соотносится с понятием имплицитности [Fedulenkova 2013: 141], под которой понимается стремление фразеологизма к уменьшению числа компонентов с сохранением его основного коммуникативного посыла. Имплицирование пословицы, как отмечает В.М. Мокиенко, ведет к образованию фразеологической единицы. Данное явление – это не только количественное, но и качественное изменение языковых единиц. «При возможных изменениях в рамках структуры, происходит скачок от одного качественного состояния к другому, новому качественному состоянию» [Свидерский 1962: 61]. Изменения усечения делают фразеологические единицы более компактными и лаконичными, что увеличивает емкость данной языковой единицы.

Наблюдения за контекстом показывают, что в результате редукции компонентного состава пословицы могут оставаться коммуникативными либо переходить в класс некоммуникативных ФЕ с характерной структурой словосоче-

тания [Федуленкова 2001: 120], которые призваны выполнять в предложении конкретную функцию.

Например: The scalded dog (cat) fears (dreads) hot water (rain), and afterwards, cold – букв. ошпаренная собака (кошка) боится горячей воды (дождя), а впоследствии, и холодной: The best way to go on after a failure is to learn the lesson and forget the details. If you don't, you should remember that the scalded dog fears hot water, and afterwards cold (New Day Christian Center) – Лучший способ смириться с данным обстоятельством – усвоить урок и забыть подробности. Если ты не сделаешь этого, то тебе следует помнить, что ошпаренная собака боится горячей воды, а впоследствии холодной.

В первом случае усеченный вариант рассматриваемой КФЕ The scalded dog (cat) fears cold water сохраняет цельнопредикативную форму и в составе сложносочиненного предложения выступает в роли простого предложения: Do we learn something extra about what happens to Hurley and Ben? In principle yes, but scalded cat fears cold water! – У нас имеется какая-нибудь дополнительная информация о том, что происходит с Харли и Беном? В принципе да, но ошпаренная собака может бояться холодной воды.

Во втором случае усеченный вариант рассматриваемой КФЕ like a scalded dog (cat) утрачивает цельнопредикативную форму: At the sound of the farmer's voice the young rogue leapt over the fence and was down the roadway like a scalded cat (ECI) – Услышав голос фермера, негодный мальчишка перескочил через забор и помчался по дороге как ошпаренная кошка. В данном примере фразеологизм like a scalded cat выполняет функцию обстоятельства образа действия (о др. функциях см. [Антонова, Коваленко 2010: 120]).

Тем не менее, в результате усечения, или редукции, компонентного состава изучаемых языковых знаков фразеологического характера, некоторые из них фиксируются в лексикографических изданиях, а некоторые мы можем слышать только в живой речи, либо видеть в текстах художественной, научной, а чаще всего публицистической литературы. Например, фразеологическая единица to make a silk purse out of a sow's ear (букв. из свиного уха шёлковый кошелек не сошьёшь ('свиное ухо' несет в себе негативную окраску и означает что-то непригодное, нехорошее, плохое) зафиксирована как минимум в трех англоязычных словарях: (а) McGraw-Hill Dictionary of American Idioms and Phrasal Verbs, (б) Cambridge Idioms Dictionary, (в) Oxford Dictionary of English. В то же время ФЕ a sow's ear не фиксируется ни в одном из упомянутых выше словарей, несмотря на то, что не раз встретилась нам в ряде публицистических текстов. Сравним, например: (1) I felt for a long time that I was a 'sow's ear' in terms of spirituality. I had made a number of mistakes in the past, some of them catastrophic... (newspaper "The Christian Science Monitor"). – Я чувствовал в течение

долгого времени, что был ‘свиным ухом’ с точки зрения духовности. Я сделал много ошибок в прошлом, некоторые из них катастрофические... (2) A Nationals senator has likened the government's planned emissions trading scheme to a ‘sow's ear’ (newspaper “Aap”). – Народный сенатор уподобил запланированный правительством план выпуска продукции ‘свиному уху’ (Пер. наш – Т.Ф.).

Последние два примера представляют собой языковые знаки, которые можно назвать потенциальными фразеологизмами, поскольку они обладают переосмысленным значением, которое возникло как окказиональное семантическое преобразование прототипа будущего фразеологизма и не является единицей языка в силу нехватки элементов устойчивости в структурно-семантическом плане.

Однако потенциальные фразеологизмы, выходя за рамки единичного употребления и приобретая недостающие им элементы устойчивости, – например, устойчивость употребления, приводящую к возникновению у них фразеологической абстракции, – становятся единицами языка.

Изучение тенденций развития около двух тысяч английских пословиц, приводит к выводу, что многие из них не употребляются в полной словарной форме в современной английской речи. Пословицы с заметной регулярностью теряют часть своего компонентного состава и употребляются в редуцированном виде: а) либо с редукцией начальной части КФЕ, б) либо с редукцией конечной части КФЕ, в) либо с редукцией срединной части КФЕ. Такая редукция является одной из устойчивых тенденций в современном английском языке.

Библиографический список

1. Антонова И., Коваленко В. Виды функций фразеологических единиц // Slovo. Text. Czas X: Jednostka frazeologiczna w tradycyjnych i nowych paradygmatach naukowych. – Szczecin, Greifswald, 2010. С. 120-127.
2. Кунин А.В. Фразеология современного английского языка: Опыт систематизированного описания. – М.: ИМО, 1972.
3. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка: Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. 2-е изд., перераб. – М.: Высшая школа, Дубна: Изд. центр «Феникс», 1996.
4. Свидерский В.И. О диалектике элементов и структуры в объективном мире и познании. – М., 1962.
5. Федуленкова Т.Н. Английские пословицы в диахроническом аспекте // Лингвометодические и лингвострановедческие основы преподавания иностранного языка. – Алматы: Алматин. гос. ун-т им. Абая, 1995. С. 46-50.
6. Федуленкова Т.Н. Понятие изоморфизма фразеологического аферезиса // Герценовские чтения. Иностранные языки: Материалы межвуз. науч. конф.

- 28-29 апреля 2010 г. – СПб: Изд-во Российского гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена, 2010. С. 243-244.
7. Федуленикова Т.Н. Терминальные и инициальные клиппанты английской паремии // Вопросы теории и практики перевода: Сб. материалов Всероссийского семинара. – Пенза: Пензенский гос. пед. ун-т, Приволжский Дом знаний, 2001. С. 120-123.
 8. Fedulenkova T. A new approach to the clipping of communicative phraseological units // *Ranam: European Society for the Study of English: ESSE 6 Strasbourg 2002* / Ed. P. Frath & M. Rissanen. – Strasbourg: Université Marc Bloch, 2003. Vol. 36. P. 11-22.
 9. Fedulenkova T. Diachronic Approach to the Study of Communicative Phraseological Units // *Northern Development and Sustainable Livelihoods: Towards a Critical Circumpolar Agenda*. – Aberdeen: University of Aberdeen, 6th CUCC, 1999. P. 41-42.
 10. Fedulenkova T. Two basic components of the connotative aspect in phraseological units (as seen by A.V. Kunin and his disciples) // *Фразеология в многоязычном обществе. Phraseology in Multilingual Society: Сб. ст. международ. Фразеологической конф. «EUROPHRAS» 19-22 августа 2013 г. Т. 1.* Казань, 2013. С. 141-149.

Язкулиева А.Д., Игнатович Я.П.

*Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н. Г. Столетовых,
Владимир, Россия
Северный (Арктический) федеральный университет, Архангельск, Россия*

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ И ИХ ЧАСТОТНЫЕ ФУНКЦИИ PHRASEOLOGICAL UNITS ANT THEIR FREQUENT FUNCTIONS

The paper deals with the problem of functioning of phraseological units in modern English. Taking into consideration the phraseological theory initiated by Alexander V. Kunin and his method of phraseological identification, the authors concentrate their attention on the most characteristic functions of English phraseology.

Phraseological units (PUs) have the definite «program» of functioning which is predetermined by their essence itself as A.V. Kunin puts it [КуНИН 1996: 111]. Some PU functions are constant, i.e. inherent in all phraseological units in any case of their realization, other PU functions are variable, peculiar only to some classes of phraseological units. Communicative, cognitive and nominative functions are constant functions.

The communicative function of phraseological units is their ability to serve as communicative or message means. Communication presupposes a mutual exchange of statements, and message presupposes the transfer of information without a feedback with the reader or the listener.

The nominative function of phraseological units is their relation to objects of the real world, including situations, and also replacement of these objects in speech activity by their phraseological denominations. The filling of lacunas in the lexical system of the language is characteristic of the nominative function of phraseological units. This function is peculiar to the overwhelming majority of phraseological units, as they do not have lexical synonyms. The sub-kinds of the nominative function are neutrally-nominal and nominal functions. The neutrally-nominal function is the basic one for phraseological units, for example, *brown paper*. At realization of such phrases in communication the fact of a designation of the object is important, and not the stylistic use of the phrase. The nominal function is also characteristic for semantically transferred phraseological units (idiomatisms and idiophrasematisms), but it is not neutral, it is stylistically marked.

The function which is closely connected with nominative function is the cognitive function, that is the socially-determined reflexion of objects of the real world mediated by consciousness, promoting their cognition. The social determinacy is shown in the fact that though potential phraseological units are created by separate individuals, these individuals are part of the society, and the realization of the cognitive function by them is possible only on the basis of previous knowledge. Cognitive and nominative functions are realized within the limits of communicative function, forming a dialectic unity, and all other functions are realized within the limits of the given functions. The hierarchy of the functional aspect of the phraseological system is shown in it.

The semantic functions are voluntative (from Latin *voluntas* – will), deictic, resultative, etc.

The voluntative function is the function of will expression, e.g.:

Wish smb well – to wish good luck, success to smb, to treat smb benevolently:

I wish Jane Fairfax very well; but she tires me to death (J. Austen).

Deixis is... an indication of spatial or time localization of the action, phenomenon, event which is relative to the reference point, relevant within the limits of one or another speech situation [Бесшапошникова 1987: 35].

Besides, personal deixis exists. A person, a place or time can be the reference point. According to this fact three types of deixis are singled out: personal, spatial and time ones, e.g.: *It is too late to lock the stable door when the horse is stolen*.

Resultative function – a designation of the reason which has caused an action or a condition which is expressed by a phraseological unit. E.g.: *Come a cropper* – to

fail, to get to a trouble: *Gerald: I may as well tell you at once that I've had very bad luck. I wanted to make money and I've come an absolute cropper* (W.S. Maugham).

The major function of any unit of language including the phraseological unit is the pragmatic function, i.e. purposeful influence of a language sign on the addressee. The pragmatic orientation is peculiar to any text which influences phraseological units used in the text, and that is promoted by their considerable pragmatic potential. Phraseological units strengthen pragmatic orientation of the text or its part – a context.

From this point of view the sub-kinds of pragmatic function are stylistic, cumulative, directive, valuative and summarizing functions.

The stylistic function is a special, in comparison with neutral way of expression, purposefulness of language means for achievement... of stylistic effect with preservation of the general intellectual content of the statement [Азнаурова 1973: 7]. The stylistic function realizes in speech connotative features of a phraseological unit. In the language there is only stylistic colouring. The idea about it is given by marks and comments in stylistic dictionaries which, unfortunately, are still far from being perfect. Comparison of a phraseological unit with its variable prototype also helps to reveal stylistic colouring.

Developing, on the Russian material, the phraseological theory in its functional-semantic aspect, S.G. Gavrin singles out some functions of phraseological units [Гаврин 1974: 99]. These functions are peculiar also to English phraseological units:

- 1) the expressively-figurative function (*catch at a straw; forbidden fruit*, etc.);
- 2) the emotionally-expressional function (*damn your eyes!; go to the devil!*);
- 3) the function of speech concision by omitting some components (*do not count your chickens!* instead of *do not count your chickens before they are hatched*).

Proverbs, especially short ones, even not of the reduced kind, carry out the function of speech laconisation, for example, *prevention is better than cure – action taken to prevent an illness, dangerous event, etc., from taking place is wiser and more useful than any action that is taken to reduce its harmful effect (LD)*. It is evident, that the definition is almost five times longer than the proverb itself.

The semantic compression, characteristic for phraseological units, is one of the displays of language economy [Федуленкова 2001: 7].

All these functions, and also the function of hyperbolization and intensity are sub-kinds of the stylistic function.

The cumulative function is peculiar, for example, to proverbs [Федуленкова 1998: 136]. They are generalization of life experience of the people.

With the cumulative function «one more, the second function is closely connected – directly managing, directing, influencing, and in separate prospect bringing up, forming a person. We named it directive» [Верещагин, Костомаров 1983: 98].

Examples of proverbs with the directive function can be the following: *as you brew, so must you drink; cut your coat according to your clot; look before you leap*, etc. [Fedulenkova 1999: 41].

The summarizing function of a phraseological unit consists in the fact that it is the short resume of the previous statement, e.g., *that's flat* (coll.) – it is definitively solved, resolutely and irrevocably: *Well, I will not marry her: that's flat* (G.B. Shaw).

Summarizing function in a context is characteristic of many proverbs, for example, *all's well that ends well; in for a penny, in for a pound*, etc.

Pragmatic character is also carried by the evaluative function.

A kind of the pragmatic function is the contact-establishing function consisting in creation of easy dialogue between the author and the reader or the listener, and also among the characters themselves.

E.g.: *Introducing a luxury car that will not take you for a ride* ("The New Yorker", Oct. 7, 1985). The given advertising heading concerns the car, and two meanings of the phraseological unit «take smb for a ride» are played up – 1) to kill, finish off smb; 2) to inflate, deceive smb.

Proverbs are often used in the function of confirmation of a thought. It is also one of the sub-kinds of the pragmatic function. E.g.: *It is an ill bird that fouls its own nest* – «only the bad bird defiles the nest»: *Augustus: ...Do you mean to say, you scoundrel, that an Englishman is capable of selling his country to the enemy for gold? – The Clerk: Not as a general thing I would not say it, but there's men here would sell their own mothers for two coppers if they got the chance. – Augustus:... It's an ill bird that fouls its own nest.* (G.B. Shaw).

Interjectional phraseological units can carry out the compensatory function which is realized in the description of strong sincere emotional experience, affect, when speech of the subject is complicated and an interjectional phraseological unit is the only content of the whole remark [Полищук 1988: 20]. E.g.: *Oh dear* – my God: *Jimmy: They did not say much. But I think she's dying. – Cliff: Oh, dear* (J. Osborne).

The text-building (or the context-building) function is characteristic of phraseological units at their realization. For the first time the question concerning text-building functions of phraseological units was raised by I.I. Chernysheva.

«Under text-building factors of phraseological units we mean realization of linguistic properties of the given language signs allowing them, equally with grammatical and lexical means of language, to create those links in structure of the text which are elements of the structure and in certain cases also binding means of fragments of the text» [Чернышева 1974: 161].

The proposition that phraseological units can be binding means not only of contexts, but also context fragments is lawful.

This function has a diverse embodiment. Therefore we will only give some examples. E.g.(a): *Nina: You cannot do that to Sam. – Darrell (savagely): Like hell I cannot* (E. O'Neill). A phraseological unit «like hell» connects both remarks.

E.g.(b): *Gerald (With his tongue in his cheek): Then good-bye* (W.S. Maugham). The author emphasizes irony of Gerald who pretended that he said goodbye indifferently. The author's remark and the words of Gerald form a phraseological configuration.

The repetition of one-structural comparisons creates parallel constructions within the limits of a phrase context. E.g.: *'Not was but a poor man himself,' said Peggotty, 'but as good as gold and as true as steel'* (Ch. Dickens).

In texts of various types phraseological units carry out various functions – descriptive, characterizing, terminological and others.

All the functions described above are usual. Occasional functions based on the usual ones are characteristic of phraseological units in the context when occasional changes take place: the function of additional sense, the weakening function or the function of specification of meaning, etc. Functions often cross in statements.

The interaction of functions is characteristic of idioms and idiophraseomatisms, e.g.: *Like a shot* – 1) quickly, promptly, at full speed; 2) instantly, at once; 3) very willingly, with pleasure. The following functions are evident here: 1) the intensity function; 2) the expressively-figurative function; 3) the function of speech compression.

Functions of phraseological units form two principal kinds of binary oppositions, i.e. regular pair oppositions: 1) stylistically neutral functions – stylistically marked functions; 2) usual functions – occasional functions (for other distinctions see: [Коваленко, Ануфриева, Федуленкова 2010: 37]).

The presence of these oppositions can be explained by the asymmetry (see also: [Федуленкова 2000: 146]) in the sphere of functioning of phraseological units and is one of the important elements of the phraseological system.

The nearest perspective in the studies of PU functions is seen in the research of the idiophraseostyle of a given author.

Библиографический список

1. Азнаурова Э.С. К вопросу о природе стилистических функций языка // Сб. науч. тр. МГПИИЯ им. М. Горького. Вып. 73. – М., 1973. С. 5-9.
2. Бесшапошникова О.А. Временной и пространственный дейксис в семантике фразеологических единиц современного английского языка: Дис. ... канд. филол. наук. – М., 1987.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 3-е изд., испр. и доп. – М., 1983.

4. Гаврин С.Г. Фразеология современного русского языка. – Пермь, 1974.
5. Коваленко В.В., Ануфриева М.А., Федуленкова Т.Н. Константные и вариативные функции ФЕ // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики: Сб. тез. докл. ежегод. междунар. науч. конф. 5-6 февраля 2010 г. – Екатеринбург: УрГПУ. С. 37-38.
6. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка: Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. 2-е изд., перераб. – М.: Высшая школа, Дубна: Изд. центр «Феникс», 1996.
7. Полищук Н.В. Номинативный статус междометных фразеологических единиц современного английского языка и особенности их контекстного употребления: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1988.
8. Федуленкова Т.Н. Фразеологическая компрессия (на материале современного английского языка) / Московский пед. гос. ун-т. – Москва, 2001. 32 с. Рукопись деп. в ИНИОН РАН от 27.08.02 № 57414. См. Библиографический указатель «Депонированные научные работы: Языкознание» № 1, 2003.
9. Федуленкова Т.Н. Фразеологическая метафора: двойная дихотомия содержания и смысла // Когнитивная семантика: Материалы второй международной школы-семинара. Ч. 2. – Тамбов: РАН, Ин-т языкознания, 2000. С. 146-148.
10. Федуленкова Т.Н. Функциональное развитие коммуникативных фразеологических единиц в современном английском языке // Актуальные проблемы семантики, лингвистической типологии и лингводидактики: Материалы науч. конф. – М.: Моск. пед. гос. ун-т, 1998. С. 136-139.
11. Чернышева И.И. Textoобразующие потенции фразеологических единиц // Лингвистика текста: Материалы науч. конф. Ч. II. / МГПИИЯ им. М. Тореца. – М., 1974. С. 159-167.
12. Fedulenkova T. Diachronic Approach to the Study of Communicative Phraseological Units // Northern Development and Sustainable Livelihoods: Towards a Critical Circumpolar Agenda. – Aberdeen: University of Aberdeen, 6th CUCC, 1999. – P. 41-42.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Höfinghoff Marina, Dr. Phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Universität Wien, Sprachenzentrum, Wien, Österreich

Homburg Reinhard, Diplom Ingenieur, Landschaftsarchitekt, Konstanz, Deutschland

Maher Kelsey, teacher, American Home, Salisbury, North Carolina, United States

Welling Graham, teacher, American Home, Cleveland, Ohio, United States

Акимова Наина Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков для неязыковых факультетов, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых» (ВлГУ), г. Владимир, Россия

Александров Константин Вячеславович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингводидактики и методики преподавания иностранных языков, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова», г. Нижний Новгород, Россия

Алиев Тельман Асадович, кандидат филологических наук, доцент, кафедра культурологии, ВлГУ, г. Владимир, Россия

Антонова И.В., соискатель (руководитель Федуленкова Т.Н.), ВлГУ, г. Владимир, Россия

Арсеньева Елена Александровна, ассистент кафедры иностранных языков профессиональной коммуникации, ВлГУ, г. Владимир, Россия

Багдасарян А.Т., студентка, ВлГУ, г. Владимир, Россия

Барбаиш Владимир Петрович, кандидат филологических наук, доцент кафедры «Философии, истории и права», Финансовый университет при Правительстве РФ, Барнаульский филиал, г. Барнаул, Россия

Безруков А.А., преподаватель, ФГБОУ ВПО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, г. Красноярск, Россия

Безрукова Наталья Петровна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры информационных технологий обучения и математики, ФГБОУ ВПО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, г.Красноярск, Россия

Беспалова Е.С., студентка, ВлГУ, г. Владимир, Россия

Блинова Галина Александровна, старший преподаватель кафедры иностранных языков для неязыковых факультетов, ВлГУ, г. Владимир, Россия

Блытова Екатерина Вячеславовна, ассистент кафедры второго иностранного языка и методики обучения иностранным языкам, ВлГУ, г. Владимир, Россия

Бобылева Галина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра второго иностранного языка и методики обучения иностранным языкам ВлГУ, г. Владимир, Россия

Богоявленская Елена Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры Теории и практики перевода ИФИ, РГГУ, г. Москва, Россия

Важенина Валерия Павловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков профессиональной коммуникации ВлГУ, г. Владимир, Россия

Вишенкова Е.А., аспирантка, Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова, г. Архангельск, Россия

Волкова Е.Ю., аспирантка (руководитель Федуленкова Т.Н.), ВлГУ, г. Владимир, Россия

Воронин Р.А., преподаватель, колледж № 30, г. Северодвинск, Россия

- Вульфович Екатерина Витальевна**, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры профессиональной языковой подготовки ВЮИ ФСИН России, г. Владимир, Россия
- Гладышева Юлия**, студентка ИГЭУ, г. Иваново, Россия
- Голикова Жанна Анатольевна**, кандидат филологических наук, доцент, кафедра английского языка гуманитарных факультетов Белорусский государственный университет, г. Минск, Беларусь
- Голубкова Екатерина Евгеньевна**, доктор филологических наук, профессор, кафедра лексикологии английского языка ф-та гуманитарных и прикладных наук, Московский Государственный лингвистический университет, г. Москва, Россия
- Горбунова Ирина Анатольевна**, преподаватель, Новокузнецкое училище олимпийского резерва, г. Новокузнецк, Россия
- Гребнева Е.С.**, студентка, ВлГУ, г. Владимир, Россия
- Грехова М.А.**, студентка, ВлГУ, г. Владимир, Россия
- Григораш Эдуард Владимирович**, старший преподаватель, Военный университет МО РФ, г. Москва, Россия
- Датчук Наталья Юрьевна**, старший преподаватель, кафедра иностранных языков для неязыковых факультетов, ВлГУ, г. Владимир, Россия
- Дятлова Валентина Александровна**, кандидат филологических наук, доцент, кафедра германских языков и межкультурной коммуникации, ФГБОУ ВПО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», г. Красноярск, Россия
- Евдокимова О.А.**, студентка, ВлГУ, г. Владимир, Россия
- Ермолаева Лидия Дмитриевна**, доцент кафедры иностранных языков профессиональной коммуникации, ВлГУ, г. Владимир, Россия
- Есаулов Николай Николаевич**, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка, ВлГУ, г. Владимир, Россия
- Жиркова Ольга Павловна**, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра второго иностранного языка и методики обучения иностранным языкам, ВлГУ, г. Владимир, Россия
- Замараева Галина Николаевна**, старший преподаватель кафедры иностранных языков профессиональной коммуникации, ВлГУ, г. Владимир, Россия
- Зверева Екатерина Борисовна**, старший преподаватель кафедры профессиональной языковой подготовки ВЮИ ФСИН России, г. Владимир, Россия
- Зинцова Юлия Николаевна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии, НГЛУ им. Н.А. Добролюбова г. Н. Новгород, Россия
- Игнатович Яна Павловна**, аспирантка, ФГАОУ ВПОУ «Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова», г. Архангельск, Россия
- Ионова Екатерина Николаевна**, старший преподаватель кафедры второго иностранного языка и методики обучения иностранным языкам, ВлГУ, г. Владимир, Россия
- Калашник Алена Маратовна**, студентка, филиал университета Кемеровского государственного университета, г. Новокузнецк, Россия
- Камайданова Надежда Афанасьевна**, кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков профессиональной коммуникации, ВлГУ, г. Владимир, Россия
- Карякина Полина Константиновна**, ассистент кафедры второго иностранного языка и методики обучения иностранным языкам, ВлГУ, г. Владимир, Россия
- Катамадзе Мария Олеговна**, аспирантка Московского педагогического государственного университета, г. Москва, Россия

Кашпарова Наталья, студентка, ВлГУ, г. Владимир, Россия

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, Новокузнецкий филиал-университет Кемеровского государственного университета, г. Новокузнецк, Россия

Койкова Татьяна Ивановна, доцент кафедры иностранных языков профессиональной коммуникации, ВлГУ, г. Владимир, Россия

Константинова Ольга Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, ВлГУ, г. Владимир, Россия

Корякова Юлия, студентка ИГЭУ, г. Иваново, Россия

Костин Алексей Валерьевич, кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой практического русского языка ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет», г. Иваново, Россия

Крылов Г.С., студент, ВлГУ, г. Владимир, Россия

Крылова Галина Федоровна, доцент кафедры иностранных языков профессиональной коммуникации, ВлГУ, г. Владимир, Россия

Кузина Дарья, студентка, ВлГУ, г. Владимир, Россия

Кузнецов Евгений Геннадьевич, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра организации перевозок, «Балтийская государственная академия рыбопромыслового флота» ФГБОУ ВПО «Калининградский государственный технический университет», г. Калининград, Россия

Курочкина Т., студентка, ВлГУ, г. Владимир, Россия

Левицкая Линда Викторовна, аспирантка ВлГУ (руководитель Зобков В.А.), г. Владимир, Россия

Лемм Ксения, студентка, ВлГУ, г. Владимир, Россия

Логачева Наталья Викторовна, методист, Новокузнецкий филиал-университет Кемеровского государственного университета, г. Новокузнецк, Россия

Логинова Алина, студентка, ВлГУ, г. Владимир, Россия

Ломакина Ирина Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Челябинская государственная академия культуры и искусств, г. Челябинск, Россия

Лысова Елена Борисовна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра второго иностранного языка и методики обучения иностранным языкам, ВлГУ, г. Владимир, Россия

Максимова Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра второго иностранного языка и методики обучения иностранным языкам, ВлГУ, г. Владимир, Россия

Малькина Анна Павловна, кандидат педагогических наук, ст. преп., ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва», г. Саранск, Мордовия

Марычева Екатерина Павловна, кандидат педагогических наук, профессор, зав. кафедрой иностранных языков профессиональной коммуникации, ВлГУ, г. Владимир, Россия

Матяр Татьяна Ивановна, старший преподаватель кафедры иностранных языков профессиональной коммуникации, ВлГУ, г. Владимир, Россия

Мухаева Наталья Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков для неязыковых факультетов, ВлГУ, г. Владимир, Россия

Набиев Валерий Шарифьянович, кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВПО Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, Ульяновск, Россия

Нефедова Любовь Аркадьевна, доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой лексики и фонетики немецкого языка, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия

Никонова Людмила Васильевна, старший преподаватель кафедры иностранных языков для неязыковых факультетов, ВлГУ, г. Владимир, Россия

Новикова Людмила Васильевна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков профессиональной коммуникации, ВлГУ, г. Владимир, Россия

Новикова Мария Рудольфовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры журналистики, ВлГУ, г. Владимир, Россия

Паланчук Т.В., студентка, ВлГУ, г. Владимир, Россия

Писарева Лариса Нуровна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков для неязыковых факультетов, ВлГУ, г. Владимир, Россия

Поддубская Ольга Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных и психолого-педагогических дисциплин, Московский государственный гуманитарный университет имени М.А. Шолохова, г. Москва, Россия

Подстрахова Анна Владимировна, кандидат филологических наук, профессор, зав. кафедрой профессиональной языковой подготовки, Федеральное казенное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Владимирский юридический институт службы исполнения наказаний», г. Владимир, Россия

Попкова Ольга Владимировна, кандидат исторических наук, доцент кафедры иностранных языков профессиональной коммуникации, ВлГУ, г. Владимир, Россия

Поцелуева Н.В., аспирантка, Северный (Арктический) федеральный университет, г. Архангельск, Россия

Присакарь Яна, студентка, ВлГУ, г. Владимир, Россия

Пчелкин Петр, студент, ВлГУ, г. Владимир, Россия

Редкина Ирина Павловна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра второго иностранного языка и методики обучения иностранным языкам, ВлГУ, г. Владимир, Россия

Селиверстова Оксана Александровна, старший преподаватель кафедры иностранных языков профессиональной коммуникации, ВлГУ, г. Владимир, Россия

Середенкова А.И., студентка, ВлГУ, г. Владимир, Россия

Скребнева Тамара Григорьевна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков профессиональной коммуникации, ВлГУ, г. Владимир, Россия

Стракатова Оксана Николаевна, старший преподаватель кафедры иностранных языков профессиональной коммуникации, ВлГУ, г. Владимир, Россия

Сулова Лариса Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков профессиональной коммуникации, ВлГУ, г. Владимир, Россия

Тоцкий Евгений Сергеевич, старший преподаватель, Военный университет МО РФ, г. Москва, Россия

Трофимова Е.С., студентка, ВлГУ, г. Владимир, Россия

Тюрина Светлана Юрьевна, кандидат филологических наук, доцент, ИГЭУ, г. Иваново, Россия

Уралова Лариса Антоновна, кандидат филологических наук, профессор кафедры лексикологии английского языка, ФГБОУ ВПО Московский государственный лингвистический университет, г. Москва, Россия

Фархутдинова Фения Фарвасовна, доктор филологических наук, профессор, кафедра практического русского языка, ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет», г. Иваново, Россия

Федуленкова Татьяна Николаевна, доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков профессиональной коммуникации, ВлГУ, г. Владимир, Россия

Цветкова Марина Витальевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры второго иностранного языка и методики обучения иностранным языкам, ВлГУ, г. Владимир, Россия

Фокина Светлана Павловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессиональной языковой подготовки, Владимирский юридический институт ФСИН России, г. Владимир, Россия

Шварцкопф Елена Юрьевна, преподаватель, Новокузнецкий филиал-университет Кемеровского государственного университета, г. Новокузнецк, Россия

Чирич Мария, студентка, ВлГУ, г. Владимир, Россия

Чулкова Н.А., студентка, ВлГУ, г. Владимир, Россия

Язкулиева А.Д., студентка, ВлГУ, г. Владимир, Россия

Яшина Нина Кузьминична, доцент кафедры иностранных языков профессиональной коммуникации, ВлГУ, г. Владимир, Россия

Научное издание

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТА
В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ

INNOVATIVE APPROACH TO TRAINING SPECIALISTS
IN THE AGE OF EDUCATIONAL GLOBALIZATION

Материалы III Международной научной конференции

Proceedings of the III International Scientific Conference

25 октября 2013 г.

October 25, 2013

г. Владимир

Vladimir

Печатается в авторской редакции

За содержание статей, точность приведенных фактов и цитирование
несут ответственность авторы публикаций

Компьютерная верстка Л. В. Сусловой, Г. Н. Замараевой
Дизайн обложки П. Некрасова

Подписано в печать 14.12.13.

Формат 60×84/16. Усл. печ. л. 21,86. Тираж 200 экз.

Заказ

Издательство

Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых.

600000, Владимир, ул. Горького, 87