

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

# МИР – ЯЗЫК – ЧЕЛОВЕК

Материалы III Всероссийской научно-практической конференции  
с международным участием

*27 – 29 марта 2014 г.  
г. Владимир*



Владимир 2014

УДК 4  
ББК 87  
М63

**Редакционная коллегия:**

**Чикина Е. Е.**, канд. филол. наук, доцент (*ответственный редактор*);  
**Бобылёва Г. А.**, канд. пед. наук, доцент  
**Комягина О. В.**, канд. филол. наук, доцент  
**Скляренко Р. В.**, канд. филол. наук, доцент  
**Лысова Е. Б.**, канд. филол. наук, доцент  
**Жиркова О. П.**, канд. пед. наук, доцент  
**Гедина М. А.**, канд. филол. наук, доцент  
**Беляева А. И.**, старший преподаватель

Печатается по решению редакционно-издательского совета ВлГУ

**Мир – Язык – Человек** : материалы III Всерос. науч.-практ. М63 конф. с междунар. участием. 27 – 29 марта 2014 г., г. Владимир / Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2014. – 280 с.

ISBN 978-5-9984-0482-5

Издание представляет собой сборник докладов, заявленных на III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Материалы предоставлены учеными вузов России, стран ближнего и дальнего зарубежья (Белоруссии, Германии, Великобритании), учителями-исследователями общеобразовательных школ; отражают широкий спектр современных исследований в области теоретического языкознания, языковых реалий современного социума, медиаобразования, языковой вариативности, теоретических и методологических основ понятия языковой личности, теории дискурса, лингвокогнитивных трансформаций национальной картины мира, а также содержат исследования по проблематике формирования вторичной языковой личности в педагогическом процессе.

Адресовано филологам, культурологам, социологам, преподавателям и учителям.

ISBN 978-5-9984-0482-5

© Коллектив авторов, 2014  
© ВлГУ, 2014

## СОДЕРЖАНИЕ

### ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ

### В АСПЕКТЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ КОНЦЕПТОСФЕРЫ

**Е.Н. Потапова**

ЛИНГВИСТИКА И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ..... 10

**В.Т. Малыгин**

ОТРАЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ В ЯЗЫКЕ

АВСТРИЙЦЕВ..... 11

**Е.В. Дубовая**

БЕСТИАРНЫЙ КОД В ТВОРЧЕСТВЕ НАРОДОВ МИРА ..... 14

**Ю.И. Мориц**

КОГДА «ДА» ОЗНАЧАЕТ «ДА». ТИПЫ РАБОЧЕЙ КОММУНИКАЦИИ

В РАЗЛИЧНЫХ ИЕРАРХИЧЕСКИХ КОНТЕКСТАХ ..... 21

**П.К. Карякина**

ПОЛИТИЧЕСКАЯ КОРРЕКТНОСТЬ ПО ОТНОШЕНИЮ

К ЛЮДЯМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В США ..... 23

**И.В. Матвеева, Н.А. Голубева**

СПОСОБЫ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ОТНОШЕНИЙ

«ГОВОРЯЩИЙ – СЛУШАЮЩИЙ» В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОЙ

ПРОПОВЕДИ..... 28

**Е.В. Блытова**

ОПЫТ ИССЛЕДОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА

ФРАЗЕОЛОГИИ..... 33

**М.А. Гедина**

ЭМОТИВНАЯ ФУНКЦИЯ ПЕРЦЕПТИВНОЙ СИСТЕМЫ

(на материале английской и немецкой фразеологии) ..... 37

**О.В. Прокуророва, М.С. Садкова**

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

КАК СРЕДСТВО ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОЦИЙ..... 39

**О.В. Прокуророва, А.В. Амбарова**

КОНЦЕПТ «СЧАСТЬЕ» ВО ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦАХ

АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ..... 43

<b>Н.А. Наумова, О.Д. Попкова</b>	
К ВОПРОСУ О ГЕНДЕРНО-СТИЛИСТИЧЕСКИХ ВАРИАЦИЯХ В КОМПОНЕНТЕ «САМОПРЕЗЕНТАЦИЯ» В РУССКО- И АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ОБЪЯВЛЕНИЯХ О ЗНАКОМСТВЕ .....	46
<b>Е.В. Соловьёва</b>	
К ВОПРОСУ О ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ФРАНЦУЗСКИХ И РУССКИХ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК .....	49
<b>Е.А. Арсеньева</b>	
DE GUSTIBUS NON EST DISPUTANDUM. «ВКУС» В НЕМЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ.....	53

## **ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ В ПРОСТРАНСТВЕ ДИСКУРСА**

<b>Н.И. Голубева-Монаткина</b>	
К ВОПРОСУ О МЕСТЕ ЛИНГВИСТИКИ ТЕКСТА В ТЕОРИИ ТЕКСТА.....	59
<b>А.А. Негрышев</b>	
НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ РЕФЕРЕНЦИИ ТЕКСТА (на материале медиадискурса) .....	65
<b>И.С. Баженова</b>	
К ВОПРОСУ ОБ АДРЕСОВАННОСТИ ТЕКСТА .....	66
<b>А.А. Тымбай</b>	
К ВОПРОСУ О СТРУКТУРНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ДИАЛОГА .....	68
<b>Т.В. Бобко</b>	
СТРУКТУРА МЕТАКОММУНИКАТИВНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ: ВОЗМОЖНОСТИ И ПРОБЛЕМЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ.....	74
<b>В.П. Важенина</b>	
BASIC MEANS TO CLARITY: UNITY AND COHERENCE.....	77
<b>П.С. Акинина</b>	
СТЕРЕОТИП В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ БАРАКА ОБАМЫ .....	79
<b>Е.Е. Чикина, Н.Д. Кокорина</b>	
ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ ИРОНИЧЕСКОГО ДИСКУРСА (на примере "смешных" переводов Гоблина) .....	86

<b>Е.Е. Чикина, О.Ю. Годунко</b>	
СТРУКТУРА И КОГНИТИВНЫЕ АСПЕКТЫ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОГО FANFICTION-ДИСКУРСА.....	94
<b>О.В. Прокуророва, А.О. Музыка</b>	
ТЕНДЕНЦИЯ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ АНГЛИЦИЗМОВ В ТЕКСТАХ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ПОП-МУЗЫКИ.....	99

### ***ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ И ВНУТРЕННЕЕ ПРОСТРАНСТВО ЯЗЫКА***

<b>Т.Н. Федуленкова</b>	
ЯЗЫК – ФРАЗЕОЛОГИЯ – ФУНКЦИЯ .....	100
<b>А.О. Назарова</b>	
ЯЗЫКОВАЯ ВАРИАТИВНОСТЬ КАК СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА.....	108
<b>С.В. Фуникова</b>	
К ВОПРОСУ ОБ АМЕРИКАНСКОМ ВАРИАНТЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА .....	111
<b>Е.Н. Трефилова</b>	
К ВОПРОСУ О ВАРИАТИВНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ЛИТЕРАТУРНОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	115
<b>Е.Е. Лабцова</b>	
НЕОЛОГИЗМЫ КАК ОТРАЖЕНИЕ РЕАЛИЙ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	117
<b>Н.А. Сафронова, К.В. Капсёнок</b>	
NEOLOGISMENWÖRTERBUCH IDS КАК ОТРАЖЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ XXI ВЕКА .....	119
<b>С.Л. Мокрякова, О.А. Медкова</b>	
ВИДЫ ЗАИМСТВОВАНИЙ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ КАНАДЫ (КВЕБЕКСКИЙ ВАРИАНТ) .....	121
<b>К.А. Тюрина</b>	
СТИЛИСТИЧЕСКАЯ РОЛЬ КЕЛЬТСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ НА ПРИМЕРЕ РОМАНА РОЗМЭРИ САТКЛИФ «THE EAGLE OF THE NINTH» .....	126

<b>Н.Н. Есаулов</b>	
ПЕРЕВОД С РУССКОГО ЯЗЫКА НА АНГЛИЙСКИЙ: К ПРОБЛЕМЕ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ (Ч. 2) .....	128
<b>О.С. Горицкая</b>	
СОЦИАЛЬНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ОГРАНИЧЕНИЯ НА УПОТРЕБЛЕНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ ФОРМ (на примере словоформы <i>Пройдёмте</i> в современной русской речи) .....	141
<b>Т.А. Алиев</b>	
ОТРАЖЕНИЕ ЗНАЧЕНИЙ КРАТКИХ ФОРМ ИМЕН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ДВУЯЗЫЧНЫХ СЛОВАРЯХ .....	145
<b>А.Д. Никитина</b>	
К ВОПРОСУ О ТРУДНОСТЯХ ПЕРЕВОДА ГРАММАТИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ С ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА .....	149
<b>А.С. Кабанов</b>	
ОСОБЕННОСТИ ВЫБОРА ЛЕКСИКИ ПРИ СОСТАВЛЕНИИ ЮРИДИЧЕСКИХ ДОКУМЕНТОВ (на материале французского языка) .....	151
<b>А.О. Моравидж</b>	
СПЕЦИФИКА НАЗВАНИЙ БРИТАНСКИХ ФУТБОЛЬНЫХ КОМАНД.....	153
<b>А.Н. Салахова, Е.А. Мартинович</b>	
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СТИЛИСТИЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ .....	154
<b>П.С. Яковлева</b>	
ЭКСПРЕССИВНЫЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА.....	159
<b>О.М. Константинова</b>	
ГНОСЕОЛОГИЯ Ч.Б. БРАУНА (по роману «Виланд, или превращение»).....	163
<b>Р.В. Скляренко, О.И. Гроздова</b>	
ФУНКЦИОНАЛЬНО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АНАФОРИЧЕСКОГО ПОВТОРА (на материале романа Т. Драйзера «Дженни Герхардт»).....	164

<b>А.И. Беляева, А.Е. Сергеева</b> ТРАКТОВКА ФУНКЦИЙ GERUNDIRA В АНГЛИЙСКОЙ ПРОЗЕ (на примере романа Ш. Бронте «ДЖЕЙН ЭЙР»).....	167
<b>А.И. Беляева, А.И. Ермакова</b> СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ПРЕДПОЛОЖЕНИЯ В АНГЛИЙСКОЙ ПРОЗЕ(на материале романа Герберта Уэллса «Человек-невидимка») .....	169

## **ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ В АСПЕКТЕ АКТУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ ЛИНГВОДИДАКТИКИ**

<b>М.В. Артамонова</b> ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ПРОЦЕССОВ ИНТЕГРАЦИИ .....	173
<b>Е.П. Марычева</b> ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА.....	177
<b>А.В. Подстрахова</b> ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В НЕФИЛОЛОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ.....	179
<b>Н.Н. Акимова</b> ВАЖНОСТЬ ДОБРОТНОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ БАКАЛАВРОВ.....	182
<b>Г.А. Бобылёва</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ЯЗЫКОВОМ ФАКУЛЬТЕТЕ .....	185
<b>С.П. Фокина</b> ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В УСЛОВИЯХ НОВОЙ ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ.....	190
<b>О.А. Морохова</b> ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ .....	193

<b>И.П. Редкина</b>	
К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ СРЕДСТВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ .....	196
<b>Н.Д. Якушева</b>	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	199
<b>М.В. Филатова, И.Н. Абросимова</b>	
ЭЛЕКТРОННОЕ УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ОРИЕНТИРОВАННОМУ ЧТЕНИЮ – ОДНА ИЗ НОВЫХ ТЕНДЕНЦИЙ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ .....	201
<b>Е.Л. Кудрявцева</b>	
МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ РКИ (B2-C1) .....	206
<b>Neil Holmes</b>	
THOUGHTS ON APPROACHING LANGUAGE ACQUISITION .....	219
<b>Е.В. Вульфович</b>	
ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛЕКСИКЕ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЕМАНТИЧЕСКИХ КАРТ .....	222
<b>С.Ю. Галицкая, Р.В. Складенко</b>	
ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ В ВУЗЕ .....	226
<b>Е.Б. Лысова, О.И. Игнатъева</b>	
ГРАФИЧЕСКИЕ ИЗОБРАЖЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПРАКТИКУМА ПО КУЛЬТУРЕ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ .....	229
<b>Н.Ю. Датчук, Л.В. Левицкая</b>	
РОЛЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В СТАНОВЛЕНИИ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТА ВУЗА .....	232

## **ФОРМИРОВАНИЕ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ**

<b>Е.И. Пассов</b>	
ВЕКТОР РАЗВИТИЯ МЕТОДИКИ .....	236



<b>О.А. Максимова</b>	
НОВЫЙ ВЗГЛЯД НА КЛАССИФИКАЦИЮ ОСНОВНЫХ ОБЩЕМЕТОДИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ШКОЛЕ .....	242
<b>Т.М. Тяпкина</b>	
ЕДИНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЭКЗАМЕН ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИТОГОВАЯ ФОРМА КОНТРОЛЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ .....	246
<b>E. Niemann</b>	
SCHWIERIGKEITEN DER DEUTSCHEN SPRACHE FÜR DIE DEUTSCHEN SCHÜLER.....	248
<b>О.П. Жиркова, Н.Н. Талатина</b>	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-МАТЕРИАЛОВ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА .....	253
<b>М.В. Семенова, Т.В. Семенова</b>	
МЕЖПРЕДМЕТНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ .....	257
<b>О.В. Савельева</b>	
ПРИЕМЫ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ .....	259
<b>С.А. Галустьян</b>	
IMPROVING STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE BY USING VIDEO IN ENGLISH LESSONS.....	262
<b>Е.Н. Комиссарова</b>	
СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ ФГОС.....	265
<b>С.В. Агеева</b>	
ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ (проект «Правильные сказки»).....	266
<b>Л.Ю. Зуева</b>	
РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКЕ И ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СРЕДСТВАМИ ПРЕДМЕТА «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» .....	270
<b>СПИСОК АВТОРОВ</b> .....	274

## **ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ В АСПЕКТЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ КОНЦЕПТОСФЕРЫ**

**Е.Н. Потапова**

### **ЛИНГВИСТИКА И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ**

Одним из основных аспектов развития коммуникационных навыков является лингвистическое образование, которое представляет собой не иначе как основу, так называемый базис внутреннего культурного формирования личности. Невозможно в этом усомниться, так как известно, что именно речевое взаимодействие индивидуумов оказывает влияние на последующий алгоритм поведения в социуме, что является критерием развития общества в целом. Важен и показателен также тот фактор, что буквы и звуки различных алфавитов разных языков оказывают существенное влияние на образное мышление личности, особенно этим свойством отличаются буквы русского алфавита, особенно те, которые использовались до революции 1917 года. Известно, что все буквы не были просто упрощенными звуками, а имели образную составляющую и несли в себе конкретную аббревиатуру. Это оказывало влияние на образование мыслительных образов, так первые буквы древнерусского алфавита составляли фразу: «Я Богов ведаю, творя добро».

В этом плане также очень своеобразен язык жестов в индийской культуре, так с помощью танца можно рассказать целую историю. Для английского языка характерна упрощенность и некоторая изысканность. Он очень удобен для ведения бизнеса из-за своей конкретности и отсутствия излишней эмоциональности.

Каждая цивилизация несет в себе индивидуальный культурный код, который выражается в лингвистическом языковом взаимодействии, иначе не может быть, или лингвистика была бы атавизмом.

## **ОТРАЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ В ЯЗЫКЕ АВСТРИЙЦЕВ**

В современной отечественной гуманитарной науке дефиниции «ментальностей» и «менталитета» употребляются большинством учёных как синонимичные. Ментальность (менталитет) – (от лат. mens, mentis – ум, мышление, рассудительность, образ мыслей, душевный склад) – совокупность социально-психологических установок, автоматизмов и привычек сознания, формирующих способы видения мира, представления людей, принадлежащих к той или иной социально-культурной общности. Социолингвисты представляют эти термины как несовпадающие. С их точки зрения понятие «ментальность» должно пониматься как базовая характеристика системы психологической репрезентации опыта в сознании людей исторически определённой лингвокультурной общности, фиксирующая функционально-динамические аспекты этого опыта, тогда как более употребительное слово «менталитет» обозначает содержательные его стороны. Некоторые из учёных считают, что «менталитет» имеет более общее, общечеловеческое значение («менталитет средневековья»), а термин «ментальность» соотносим с понятиями «мышление» или «чувство» (русская или немецкая ментальность, ментальность дворянина, ментальность личности). Существует и точка зрения, согласно которой разные ментальности (религиозная, этическая) рассматриваются как части менталитета [1].

Мы придерживаемся той точки зрения, согласно которой ментальность обозначает свойство человека мыслить и определяет его общечеловеческие характеристики. Менталитет – термин для обозначения способа мышления, свойственного отдельному человеку, индивиду, группе индивидов, народу. Ментальность и менталитет вступают в гиперо-гипонимические отношения. Ментальность является гиперонимом по отношению к менталитету, так как менталитет есть способность представления ментальности.

При характеристике национальной ментальности можно рассматривать её методами фреймового и полевого структурирования.

В таком случае суперфрейм «Человек» может характеризоваться двумя фреймами: «Ментальная деятельность» и «Социальная деятельность». Ментальная деятельность находит своё отражение в языке, культуре, поведении и мировоззрении. Она оказывает влияние и во многом формирует социальную деятельность человека. Без ментальности социальная деятельность человека не была бы возможна.

А. Флакман [2: 15, 24] предложила некий алгоритм фреймового и полевого подхода к анализу лингвистических средств выражения немецкой ментальности (рис. 1, 2).

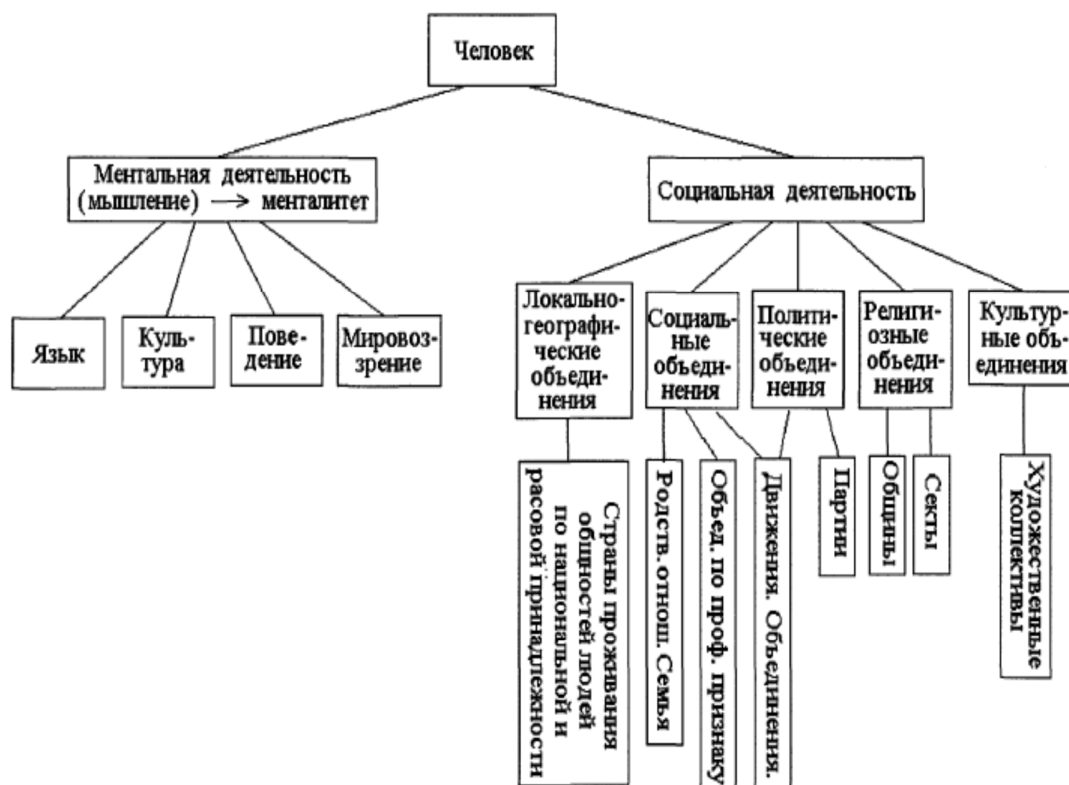


Рисунок 1.

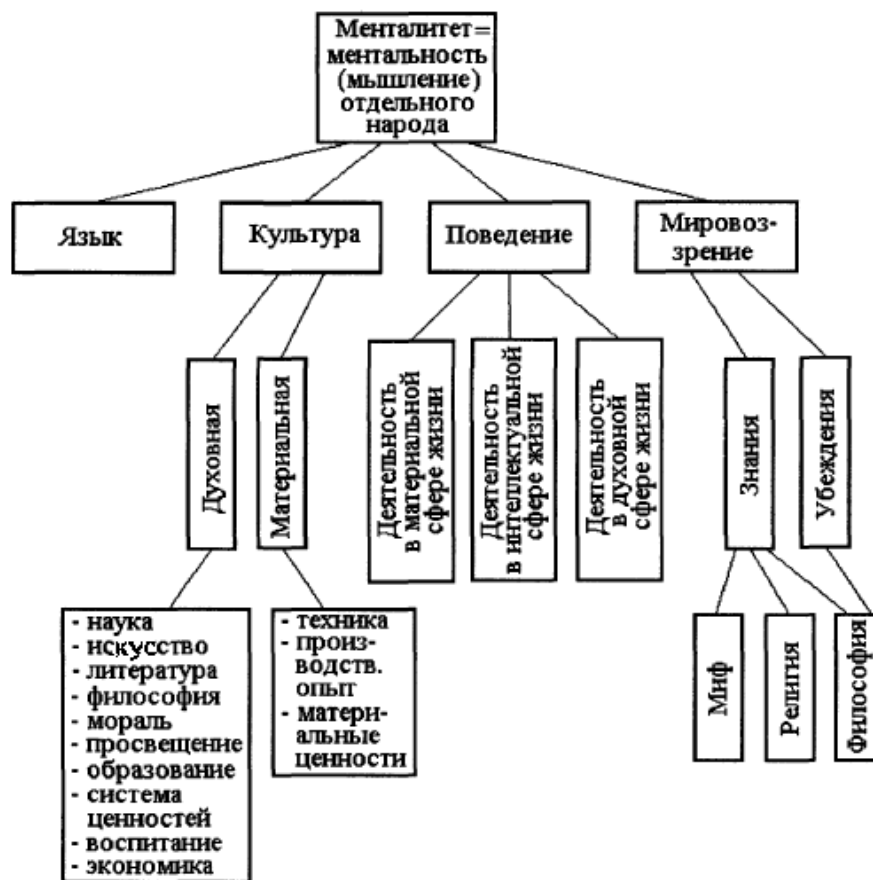


Рисунок 2.

В докладе будут рассмотрены и проиллюстрированы конкретными языковыми примерами основные национальные особенности австрийского менталитета, проявляющиеся в разных сферах жизнедеятельности австрийцев: история, география, работа, отдых, учёба, культура, дом, семья, молодёжь, обычаи и нравы, кулинария, речь.

Основное внимание уделяется характеристике ключевого концепта австрийской концептосферы *Gemütlichkeit*.

#### Литература

1. <http://www.krugosvet.ru>
2. Флакман А.А. Немецкий язык как отражение ментальности его носителей. – Дис. канд. филол. наук. – М, 2005.

### **БЕСТИАРНЫЙ КОД В ТВОРЧЕСТВЕ НАРОДОВ МИРА**

Все различные состояния человека столь «сродны» с силами природы, «так взаимно поддерживают и условливают друг друга, что вряд ли можно живо изобразить одно из них, не принимая вместе с этим в свой план целого круга» [1: 170]. Эти слова Гумбольдта, сочувственно цитируемые многими видными лингвистами, лишней раз подтверждают неоспоримый факт, что мир людей и идей неразрывно связан с миром природы: внешняя природа во всех своих проявлениях оказывает влияние на человеческую жизнь. Полученные извне впечатления, оказавшие сильное эмоциональное воздействие на сознание, человек всегда стремился воплотить в ту или иную художественную или религиозно-культурную форму.

На той стадии развития мышления, когда человек еще не научился выделять себя из внешнего мира, «принимает себя за внешний мир» [2: 591], элементы живой и неживой природы служат основными ориентирами в «динамическом континууме» (по терминологии Н.И. Жинкина), при этом излюбленными референтами являются представители фауны, очевидно, в силу своего физиологического сходства и подобия.

Оперирование животными образами чрезвычайно характерно для примитивного искусства, в наиболее ранних памятниках которого первое место отводится показу зоологических персонажей, во много раз превосходящих изображения самого человека, не говоря уже о растениях или других природных феноменах. Звери находились в тесном соседстве и играли исключительную роль в обеспечении жизнедеятельности первобытных людей, основными занятиями которых были охота и рыбная ловля. Повадки и хитрости лесных обитателей были хорошо известны древнему охотнику. Вечером, сидя у огня со своими сородичами, он с увлечением пересказывал им различные случаи, приключившиеся с ним за день, вновь и вновь эмоционально переживая их в своем воображении.

Выразить свое собственное эмоциональное состояние нетрудно, гораздо труднее «переложить в голову другого всю совокупность ощущений, которыми это возбуждение вызвано». Художник должен был «сложную совокуп-

ность ощущений и мыслей выразить средствами одного языка - словесного, живописного, музыкального и т. п. Выразить так, чтобы произведение могло <...> ретранслировать эту совокупность ощущений, <...> чтобы произведение обеспечивало бы эффект эмоциональной информации» [З: 100]. Автор вышеупомянутых строк, Л.С. Саямон, анализируя процесс восприятия, отмечает дальше, что художественное произведение «не фиксирует всей суммы падающих на органы чувств сигналов: художественная литература – не протокол, а картина – не фотография <...>. Художнику приходится <...> выискивать концентрат доминирующих ощущений и способ их доходчивой передачи. Процессы, происходящие в центральной нервной системе при эмоционально-эстетической активности человека – согласно теории А.А. Ухтомского – определяются доминантой, которая регулирует механизмы отбора информации. Доминантные установки, протекающие с участием коры полушарий и сопровождающиеся эмоциональными реакциями, выражают личность, ибо «мерой увиденного можно измерить душевное богатство человека <...> Человеку всегда свойственно сравнивать что-то с чем-то не по химическому составу и не по функциональным свойствам, а по тем впечатлениям и чувствам, которые вызывает в нас окружающий мир» [З: 101; 104].

Поскольку архаическое сознание ставит практически все живые существа на равную ступень с человеком, постольку психологическая установка личности определяется анималистической доминантой. Концентрация внимания на внешней ситуации, преобладание внешнего действия, свойственное творчеству ранних периодов, приводит к тому, что как обстановка и отдельные события, так и абстрактные понятия, суждения, душевные движения, переживания человека выражаются посредством конкретного зооморфного образа. Эмоциональная интерпретация информации способствует обогащению анималистического ядра многочисленными ассоциативными наслоениями и глубинными смыслами. Формируется многоуровневая система изображения, в которой непосредственная зарисовка того или иного животного постепенно обрастает различными идеями, верованиями, мифологическими представлениями.

В индейском народном предании «Гайавате» на первом плане повествования «пустынные равнины», «чащи темных, мрачных сосен», «болотные топи», «озера Страны Полночной» и тот животный мир, который их населяет и без которого немислимо человеческое существование. Повсюду, «в неприступных дебрях бора», «в тишине лесов зеленых», «на болотах и на топях», «в тундрах Севера печальных», в самых разнообразных ситуациях героев саги окружают животные, с образами которых связано множество мотивов и сюжетов:

Если спросите, где слышал,  
Где нашел их Навадага, –  
Я скажу вам, я отвечу:  
В гнездах певчих птиц по рощам,  
На прудах, в норах бобровых,  
На лугах, в следах бизонов,  
На скалах, в орлиных гнездах [4: 7]  
На деревьях пел Овейса,  
Пел Овейса синеперый [4: 129]  
Где среди осоки бродит  
Цапля серая Шух-шух-га [4: 7]

Изучивший с колыбели повадки и особенности животных, узнавший их «имена и тайны», человек, кажется, научился понимать их язык:

Всех зверей язык узнал он,  
Имена их, все их тайны:  
Часто с ними вел беседы,  
Звал их «братья Гайаваты». [4:31]

Первобытный человек считает себя связанным с животными «симпатическими узами столь тесным образом, что «благополучие одного находится в зависимости от благополучия другого и смерть животного влечет за собой смерть человека» [5: 637-638]. Звери настолько близки человеку, что он называет их «мои цыплята», «мои друзья», «мой товарищ», «мои братья». Ему представляется, что с животным-побратимом, или тотемом, его связывают отношения тесной дружбы и родства. В «Гайавате» в числе звериных предков отдельных кланов значатся журавль, бобр, медведь, черепаха, олень и др.:



И на столбиках могильных  
Все тогда нарисовали  
Каждый - свой фамильный тотем,  
Каждый - свой домашний символ:  
Журавля, Бобра, Медведя,  
Черепаху иль Оленя.  
Это было указаньем,  
Что под столбиком могильным  
Погребен начальник рода. [4: 123]

На древних тотемических верованиях основаны мифологические представления. Человек отождествляет себя с внешними стихиями, с явлениями внешнего мира, ведет от них свое происхождение. Это - «прямой результат редуцирующего мышления. Человек повторяет все, что попадает в его орбиту, потому, что для него объект (мир) и субъект (человек) неразличимы. В нем творец и творимое отождествлены» [2: 591]. Такое мировоззрение характерно для мифологического сознания. Так постепенно намечается переход от образа животного к человеческому характеру, от него - к тотемумовождю и от последнего к мифу, который представляет собой попытку осмысления сущности окружающего мира, объяснения связи явлений природы.

Миф, который охватывает и выражает собой всю без исключения жизнь первобытного человека, представляет собой определенную систему значимостей. При этом «ни одна мифологема не является в конечном счете чем-нибудь иным, кроме космогонии, потому что тотемизм понимает жизнь человека в виде внешних стихий, а стихии принимает за людей» [2: 589]. Бестиарные типы, участвующие в воссоздании космогонии, отличаются универсальной распространенностью, что подтверждает мысль исследователей о том, что «компоненты истории и всей в целом культуры будут, без сомнения, всегда одни и те же. Они всегда будут выражением материального хода вещей, как и материальный мир вещей будет языком их формообразований» [2: 600].

В мифологии как мировосприятии, запечатленным древнейшим бессознательным художественным творчеством народа, «выражением матери-

ального хода вещей» становится «мир зверей». В индейских легендах в инологике мифа задействованы куница, бобр, выдра, росомаха, барсук, рысь. Говорится о чудесных превращениях героев в казарку, скворцов, дроздов, соек, сорок:

Забавлял гостей рассказом  
Об Оджиге, о кунице:  
Как она пробила небо,  
Как вскарабкалась на небо,  
Лето выпустила с неба;  
Как сначала подвиг этот  
Совершить пыталась выдра [4: 135]  
Как барсук с бобром и рысью  
На вершины гор взбирались,  
Бились в небо головами,  
Бились лапами, но небо  
Только трескалось над ними;  
Как отважилась на подвиг,  
Наконец, и росомаха. [4: 136]

А. Веселовский в работе «К вопросу о дуалистических космогониях» приводит сведения о том, что в ирокезских сказаниях в разной связи речь идет о нырках, черепахе, жабе, лягушке, змеях, медведях, пантерах. В алгонкинских мифах упоминаются бобр, мускусная мышь. В алтайских преданиях о мироздании одна из ведущих ролей отводится лягушке, которая достает землю из воды. Есть там и змея, собака, медведь, барсук, крот, кабан, а также черви и различные насекомые: мошки, пауки, саранча, комары. В белорусских космогонических легендах действуют такие персонажи, как корова, козочка. В польской легенде встречаются образы утки, ястреба, рыбы. В грузинских и сванских сказаниях фигурируют конь, осел, козел [6: 33-45]. «Разные этносы и племена, независимо от различия физического строения, цвета кожи и волос, пользуются одинаковыми орудиями, следуют одинаковым обычаям и веруют в одинаковые легенды», – пишет В. Жирмунский [7: 9]. Эта

закономерность распространяется и на основные зооморфные типы, представленные в мифах и легендах народов Западной и Восточной Европы, Индии, Азии, Америки.

В мифологическом слое эпической литературы, которая представляет собой следующую стадию в эволюции мифологической системы, герои претерпевают чудесные превращения, связанные с образами волка, быка, птицы, лебединой девы. Такие метаморфозы часто обусловлены происхождением героя от предка-животного: змея, архара, оленя, лошади. Мифологический бестиарий, воспринятый среднеазиатскими, германскими, скандинавскими и другими эпическими циклами, включает образы льва, верблюда, быка, вепря, лося, медведя, тигра, орла, кита, лебедя, щуки, коровы, кречета, собаки и др. [7: 95-368].

Широкое использование животных образов всегда было характерно для народного и поэтического языка. Примитивные сказки и истории древних народов о животных претерпевали модификации, переосмысливались. На их основе возникали притчи-назидания, затем басни, в которых животные представлялись как носители свойств человеческого характера, людских пороков и недостатков. Им придавались черты человеческого лица, а в их повадках и поведении усматривали сходство с человеческими поступками.

Галерея зверей, выведенная в памятниках мировой литературы, характеризуется скорее всеобщей распространенностью, чем спецификой. Достаточно сослаться хотя бы на французский «Роман о Лисе» середины XII века. Похождения Лиса, его хитрости и лукавые проделки были необычайно популярны в средневековой Франции и даже разыгрывались бродячими актерами-жонглерами. Помимо главного действующего лица лиса Ренара в числе протагонистов романа волк Исенгрин, медведь Брэн, кот Тибер, петух Шантеклер, курица Бланш, лев Благородный. [8: 71; 187].

В этих забавных историях о животных реальное часто переплетается с фантастическим и неправдоподобным. Вот, к примеру, неприятные зарисовки эпизодов из жизни зверей, как их видели сельские жители, простолюдины, служки со скотного двора:

Et Renart celle part s'adresce,  
Tout coiement le col bessie . <...> .  
Moult par estoit en grant esfroi,  
Les gelines veult traire à soi  
Que devant lui voit paturant.  
Et Renart vait cheant levant. [9: I, 18-19]

Лис подстерегает добычу: бесшумно, на мягких лапах, почти распластавшись по земле, он делает заходы то справа, то слева, стараясь подкрасться незамеченным к курам, которые мирно поклевывают зернышки на лужайке.

Кот Тибер забрался в дом, где спрятана крынка с молоком. Почти засунув морду в кувшин, он с наслаждением пьет молоко, забыв обо всем на свете:

Tibers, si est dedens sailli.  
Au pot en vint, n'a pas failli,  
Sa teste a bien dedens botee  
Au let boivre a mis sa pensee  
Tybert durement hume et boit. [9: IV, 17].

А сколько раз доводилось крестьянину видеть лиса, который, пригнувшись к земле, убегал в сторону леса, спасаясь от собак!

Vers le bois trestot eslaissie  
S'en va fuiant le col baissie  
Ne s'est gueres arresteü  
Tant qu'en la forest est venu [9: VII, 80].

Со временем в тексте романа появляются сцены, в которых животные становятся настоящими людьми. Они собираются при дворе короля, держат совет, организуют осаду замка. Верблюд превращается в выдающегося юрисконсульта, лис Ренар подается в бродячие актеры и забавляет зевак своими прибаутками. Его жена постоянно ругается с женой волка, в конце концов, они устраивают драку, вцепившись друг другу в волосы, падают и продолжают потасовку, катаясь по земле. Лис несется на своем скакуне, в руке у него сокол: он охотится на уток. Это уже не сказки или басни. Это прямой показ человеческой жизни, перенесенной в зоологическую сферу, где каждое животное, имитируя поведение человека, воплощает определенный психо-

логический тип. Антропологическая манера подачи бестиарных персонажей позволяет автору изобличать порочные страсти и губительные наклонности современников, высмеивать нелепые предрассудки и вульгарные нравы общества своей эпохи.

Помимо прочего автор «Романа о Лисе» обнаруживает пристрастие к различного рода аллегориям, которыми насыщена вся французская средневековая литература, что свидетельствует о «продолжении истории наделения зверей смыслами» [10: 88]. Дальнейшее порождение многочисленных аллегорий, персонификаций, развернутых метафор, мистических символов на основе бестиарных образов позволяет говорить, что зооморфные типы вводятся в оборот на новом уровне абстракции, переходят в новое измерение психологического анализа и духовно-религиозных рефлексий.

#### **Литература**

1. Потebня А.А. Мысль и язык. - М.: Лабиринт, 2007.
2. Почепцов Г.Г. Русская семиотика. - М.: Рефизбук, К.: Ваклер, 2001.
3. Салямон Л.С. Элементы физиологии и художественное восприятие / В ст. Художественное восприятие. Ред. Мейлах Б.С. - Л.: АН СССР, 1971.
4. Лонгфелло Г. Песнь о Гайавате. - М.: Правда, 1982.
5. Фрезер Д.Д. Золотая ветвь. - М.: Издательство политической литературы, 1983.
6. Веселовский А. К вопросу о дуалистических космогониях. – 1983.
7. Жирмунский В.М. Народный героический эпос. Сравнительно-исторические очерки. - М.-Л.
8. Sudre L. Les saucés du Roman de Renart, - Paris, 1893.
9. Les aventures du Maître Renart / Par Paulin A. - Paris, 1861.
10. Бестиарии и стихии. Res et verba – 2 / Сб. статей. - М.: Intrada, 2013.

**Ю.И. Мориц**

### **КОГДА «ДА» ОЗНАЧАЕТ «ДА». ТИПЫ РАБОЧЕЙ КОММУНИКАЦИИ В РАЗЛИЧНЫХ ИЕРАРХИЧЕСКИХ КОНТЕКСТАХ**

Известная в теории межкультурных отношений концепция антрополога Эдварда Т. Холла о «высококонтекстных» и «низкоконтекстных» культурах (high and low context cultures) помогает лучше понять не только влияние культурных установок на коммуникацию, но и связь последствий этой коммуникации с разными установками на эффективность совместной трудовой деятельности.

Так, в высококонтекстных культурах, характерных, например, для стран Среднего Востока, Азии, Африки и Южной Америки, упор делается на поддержание межличностных отношений, отличающихся в рабочем контексте, как правило, ярко выраженной иерархической структурой. Низкоконтекстные культуры, характерные для стран Северной Америки и Западной Европы, ориентированы, в свою очередь, на логическую, линейную, индивидуалистическую и направленную на конкретную деятельность коммуникацию.

В связи с этим интересно рассмотреть фактические значения таких простых слов как «да» и «нет» в ответ на вопросы, задаваемые в рабочем контексте. Например, в индийской культуре, отличающейся ярковыраженной «высококонтекстностью», насчитывается до восьми вариантов положительных ответов на вопросы, которые на практике не подразумевают согласия отвечающего или реального положительного ответа на задаваемый вопрос, то есть попросту являются упакованным в «да» отрицательным ответом. Причины этого могут быть различны: от уважения к иерархически более высокому положению спрашивающего или старшего по возрасту до чувства вины отвечающего, стремления не показывать собственную слабость, желания избежать обсуждения проблемы, стоящей за отрицательным ответом, наследие британского колониализма, не допускавшего культуры возражений со стороны коренного населения и многое другое [2].

Таким образом, представители индийского культурного контекста, общаясь, например, с жителями западноевропейских стран, таких, как Германия, с одной стороны, ориентированы на то, чтобы избегать ситуаций, в которых им приходится говорить «нет», таким образом формулируя утверждения, не основанные на реальных фактах. Одновременно они не ожидают от своего западноевропейского собеседника того, что за каждым его положительным утверждением или ответом будут стоять реальные факты и часто бывают шокированы его прямыми отрицательными ответами. В свою очередь, немецкие прагматические «да» или «нет», равные фактическому состоянию дел, подразумевают значительно менее выраженную ориентацию на поддержание определенных иерархических отношений, а более нацелены на конкретный результат совместного предприятия.

В результате мы имеем ситуацию, когда основные усилия в коммуникации в традиционно ориентированных культурах направлены на поддержание иерархических отношений, что в рабочих контекстах требует дополнительных усилий, затрачиваемых на постоянный контроль выполнения задач и расхода ресурсов, в то время как западная производственная культура ориентирована на продукт совместной деятельности, а ясное «нет» или открытая критика становится особенной ценностью в культурной матрице типа 2.0 [3], позволяющей сконцентрировать усилия на улучшении качества продукта и качества межличностной коммуникации как основной его предпосылки.

#### **Литература**

1. Hall, Edward, T. Beyond Culture. Anchor Books. - December 7, 1976
2. Shombit Sengupta, The dilemma of yes. The Financial Express on Sunday from 1.7.2013
3. Otto Scharmer, Theory U: Leading from the Future as it Emerges, Berrett-Koehler, San Francisco, 2009

**П.К. Карякина**

### **ПОЛИТИЧЕСКАЯ КОРРЕКТНОСТЬ ПО ОТНОШЕНИЮ К ЛЮДЯМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В США**

В первую очередь, необходимо сделать акцент на том, что Соединенные Штаты Америки представляют собой территориальное пространство, население которого состоит из представителей самых разных народов и рас, и поэтому межнациональные, межкультурные и межэтнические проблемы здесь стоят особенно остро. В связи с этим уже на протяжении нескольких десятилетий в англоязычном мире господствует так называемая культурно-поведенческая и языковая тенденция под названием *«политическая корректность»*.

Политическая корректность требует убрать из языка все те языковые единицы, которые задевают чувства, достоинство индивидуума и требует найти для них нейтральные или положительные эвфемизмы. Неудивительно, что это движение началось именно в США, государстве, где царит дух свободы и равноправия; где лидирующие позиции занимает культ индивидуализма, который достиг в некотором роде апогея и стоит во главе всех государственных систем.

Как уже было сказано ранее, политическая корректность выражается в стремлении найти новые способы языкового выражения вместо тех, которые каким-то образом оскорбляют и задевают чувства человека, ущемляют его права своей негативной коннотацией, неуважением, бестактностью, прямолинейностью в отношении расовой и половой принадлежности, возраста, состояния здоровья, социального статуса, внешнего вида и т. п.

Особую роль в развитии этого движения сыграли африканские носители английского языка, долгое время подвергавшиеся жесткой дискриминации. Они были возмущены использованием слов “black” (пер. с англ. *черный*), “coloured” (пер. с англ. *цветной*), “Negro” (пер. с англ. *негр*) по отношению к себе, и в данный момент наиболее политкорректным стало использование слова “African American” (пер. с англ. *афро-американец*).

Изменения также коснулись и коренных жителей США, индейцев (Red Indians > Native Americans; краснокожие индейцы > коренные жители). Более того «сексистские» морфемы, указывающие на половую принадлежность человека, вроде суффикса *-man* (*chairman* [председатель], *businessman* [бизнесмен], *salesman* [торговец]) или *-ess* (*stewardess* [стюардесса]) постепенно вытесняются из языка. Такие слова заменяются другими, определяющими человека безотносительно к полу: *chairman* [председатель] > *chairperson*; *spokesman* [делегат] > *spokesperson* [2: 216].

Но в данной статье особый акцент хотелось бы сделать на политкорректности по отношению к лицам с ограниченными возможностями. Мы знаем, что официальное открытие Америки датируется 12 октября 1492 года, но признание США в Европе состоялось только после продолжительной Войны за Независимость (1775-1783). В связи с этим фактом, история развития образования в США, в частности, и история специальной педагогики, напрямую связаны с образовательными системами, существовавшими еще в Старом Свете. Несмотря на то, что европейские колонизаторы (британцы, испанцы, французы, голландцы и др.) занимались освоением новых земель и созданием нового независимого от пуританских доктрин государства, они все равно не могли оставить в стороне и зарыть в землю традиции и обычаи, характерные для их родины.



Новое американское общество активно интегрировало уже существовавшие идеи, методы, технологии и концепции учёных и педагогов европейских стран. И понятия, которые употреблялись в Старом Свете, нашли свое применение и в Новом Свете. Например, в 1769 был принят закон, обеспечивающий поддержку и опеку «идиотов, лунатиков и других ненормальных» (the law providing support and care of idiots, lunatics and other abnormal people) [1: 150]. Как мы видим, термин «идиот» уже присутствовал в законодательном акте, и долгое время активно употреблялся по отношению к людям с особыми нуждами.

В настоящее время люди с ограниченными возможностями также как и остальные представители американского социума стали так называемыми участниками политкорректного движения и стараются всеми силами изменить отношение общества по отношению к ним.

Еще несколько лет назад людей, имеющих проблемы со здоровьем, называли “handicapped people”, что на русский язык можно перевести как «люди с физическими или умственными недостатками» или «физически или умственно неполноценные люди». Как известно, в 1975 в США был принят Закон об образовании всех детей с физическими и/или умственными недостатками (Education for All Handicapped Children Act) был полностью доработан к 1977 г. и обязал школы обеспечивать детей с ограниченными возможностями бесплатным и должным образованием. Позже этот закон был переименован в Закон об образовании лиц с ограниченными возможностями жизнедеятельности (the Individuals with Disabilities Education Act).

Действительно, в современном англоязычном мире многие индивиды, имеющие проблемы со здоровьем предпочитают именно термин “disabled”, а не “handicapped”, который у многих по коннотации приравнивается к слову “nigger”. Дело в том, что “handicap” переводится на русский язык как «дефект, недостаток, увечье» и явно указывает на то, что человек страдает от какого-то нарушения.

“Disabled” же, по мнению самих представителей данной группы наоборот не носит ярко выраженный медицинский характер, а лишь подчеркивает тот факт, что человек в некотором роде ограничен в своей жизнедеятельно-

сти. В последнее время в англоязычном мире стараются ставить слово “people” в начало фразы: “people (students, individuals) with disabilities”, чтобы показать, что они в первую очередь люди. Но выражение “disabled people” продолжает существовать в английском языке, хотя наибольшее предпочтение все же отдается термину “people with disabilities”.

На самом деле, спор по поводу политкорректности в отношении людей с ограниченными возможностями продолжается до сих пор, даже среди них самих. Например, сайт BBC для людей с ограниченными возможностями провел голосование насчет самых обидных слов по отношению к лицам с особыми нуждами, и слово “handicapped” заняло только девятое место из десяти. Жительница Соединенного Королевства Пенни Хоукинс говорит, что не понимает отрицательного отношения людей с ограниченными возможностями к слову “handicapped” и не имеет ничего против него, даже учитывая тот факт, что ее сын страдает от физического нарушения [3: [http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk\\_news/magazine/3708576.stm](http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/magazine/3708576.stm)].

Что же касается детей, то по отношению к ним очень часто применяется такой термин как “exceptional children” или “children with exceptionalities”, который на русский язык может переводиться как “особенные дети”. Например, много лет назад, известный русский педагог и врач Всеволод Петрович Кащенко (1870-1943) предлагал именовать исключительными детей, чье развитие не укладывается в рамки нормы, относя к этой категории не только больных и отсталых, но и особо одарённых. Через некоторое время к такому же решению пришли на Западе, термин «исключительные дети» (exceptional children) приобрел широкое хождение. В России он оказался постепенно вытеснен последним новшеством - «особенные дети». Часто встречается в описании таких людей и пароним слова «особенный» «особый».

Помимо прочего необходимо отметить, что изменения в обращении к лицам с ограниченными возможностями затрагивают и конкретные заболевания. Например, до недавнего времени в США самым употребляемым термином было слово «mentally retarded», которое было введено в употребле-

ние Американской Ассоциацией по Умственной Отсталости (the American Association on Mental Retardation; AAMR) в 60-х гг. XX века, в переводе на русский язык означающее «умственно отсталый». На протяжении последних нескольких лет от обозначения «умственная отсталость» стали отказываться в профессиональных кругах, на этом настаивали медицинские и научные организации. Причиной этому в некотором роде стало событие, получившее название «Закон Розы», подписанный президентом США Бараком Обамой 5 октября 2010 года. Так, Роза Марчеллино, восьмилетняя девочка с синдромом Дауна из штата Мериленд, стала объектом насмешек окружающих, которые называли ее «отсталой». Ее интересы стала защищать сенатор Барбара Микульски, которая добилась замены термина «отсталость» на законодательном уровне. И термин “mental retardation” был заменен на “intellectual disability” (пер. с англ. с ограниченными интеллектуальными возможностями) [4:<http://neuronews.com.ua/page/aktualnye-voprosy-detskoj-psihiatrii>].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что проблема политкорректности представляется на данный момент довольно актуальной и неоднозначной, приносящей в английский язык довольно много противоречивых моментов. Что касается людей с ограниченными возможностями, то мы видим, насколько трудным предстает процесс поиска наиболее нейтральных и оптимальных слов, которые не будут каким-либо образом дискриминировать человека или унижать его достоинство.

#### **Литература**

1. Назарова, Н. М. Сравнительная специальная педагогика / Н. М. Назарова. – М.: Издательский центр “Академия”, 2012. – 336 с.
2. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000. – 624 с.
3. Don't call me handicapped! By Damon Rose Editor of BBC disability [электронный ресурс][http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk\\_news/magazine/3708576.stm](http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/magazine/3708576.stm)
4. Актуальные вопросы детской психиатрии С.И. Костюченко, Киевская городская клиническая психоневрологическая больница № 1 [электронный ресурс] <http://neuronews.com.ua/page/aktualnye-voprosy-detskoj-psihiatrii>

И.В. Матвеева, Н.А. Голубева

## СПОСОБЫ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ОТНОШЕНИЙ «ГОВОРЯЩИЙ – СЛУШАЮЩИЙ» В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОЙ ПРОПОВЕДИ<sup>1</sup>

В современной антропоцентрической грамматике особое внимание уделяется проблеме коммуникативных ролей, так как они более однозначно характеризуют отношения, устанавливаемые в коммуникативном акте. Коммуникативный акт как процесс взаимодействия двух и более субъектов не может быть полностью понят без учета функций всех его параметров и, в частности, без учета ориентированности высказывания на типизированного реципиента. Для храмовой проповеди характерна принадлежность к сфере коллективной коммуникации, так как пастырская проповедь – это публичная речь, произносимая, как правило, в церкви священнослужителем (адресантом) перед прихожанами (адресатом) по определенному поводу с целью оказания религиозно мотивированного воздействия на адресата [1].

Содержание и форма высказывания определяются, в первую очередь, иллокутивной целью – намерением говорящего, который опирается на сложившиеся традиции. Иллокутивная цель проповедника заключается в таком воздействии на слушателей, чтобы они захотели изменить свою жизнь в соответствии с нравственными установками Евангелия [2: 165]. Цель каждой проповеди получает конкретную формулировку в зависимости от того, какая из функций выходит на первый план: вызвать у слушателей чувство сострадания к больным, разъяснить основы доктрины о предопределении, вселить чувство уверенности в собственном спасении [3].

В настоящем докладе внимание уделяется типу соотношения «говорящий – слушающий» в религиозном общении. Существует точка зрения, согласно которой «диалогичность монологического слова пастыря отражает сложные иерархические отношения проповедника и слушателя» [4]. Категория коммуникативных ролей предстает как способ анализа данных отношений. Такой подход позволяет рассмотреть морфологические и синтаксиче-

---

<sup>1</sup> Работа выполнена в рамках реализации государственного задания Министерства образования и науки Российской Федерации, проект 1321 «Современный религиозный дискурс: структура и стратегии развития».

ские особенности конститuentов «поля лица» в функционально-коммуникативном фокусе и описать их [5].

Для лингвистического анализа значение приобретают все формы выражения категории лица. При этом важна и категория числа. Маркировка коммуникативных ролей осуществляется и тогда, когда в высказываниях речь идет не о единичном человеке, но о некотором множестве. Переходы от форм выражения единственного числа к формам выражения множественного числа, и наоборот, значимы как для автора при передаче той или иной идеи проповеди, так и для слушателя при интерпретации содержания. Важная особенность персональной структуры видится в том, что «процесс отбора языкового материала рассматривается как экстралингвистически обусловленный, но зависящий от взаимодействия коммуникантов и их социально-психологических особенностей» [6: 47]. В данном случае происходит либо типовое ранжирование языковых средств и вовлечение их в ткань дискурса, либо контекстуальное, обусловленное прагматическими, социальными, культурными, психологическими факторами.

Образ автора в проповеди представляется сложным, комплексным. Проповедник воспринимает своих слушателей как братьев, членов одной семьи: *Liebe Schwestern und Brüder!* С одной стороны, проповедник выступает посредником между Богом и прихожанами, он доносит до своих слушателей слово Божие. С другой стороны, проповедник может также выступать в роли слушателя.

С точки зрения теории коммуникации, традиционные участники коммуникативного акта – адресант (проповедник) и адресат (прихожане) – подразумевают участие в этом акте третьего «скрытого коммуниканта» – Бога, который выступает одновременно через призму субъекта речи как «скрытый нададресант», и как «скрытый нададресат». В этом заключается уникальность речевого акта проповеди. М.М. Бахтин отмечал, что любое сообщение подразумевает наличие, существование «высшего нададресата (третьего), абсолютно справедливое понимание которого предполагается либо в метафизической дали, либо в далеком историческом времени» [7: 323].

Позиция автора не может сохраняться на протяжении всей религиозной проповеди неизменной. Частотное сосуществование в проповеди глагольных форм 2-го и 1-го лица множественного числа отражает сложную структуру с взаимопересечением и с многократным вхождением одного и того же элемента в различные контексты, например:

*Dass die Gesellschaft der Musikfreunde weiter unsere Herzen öffnen und uns beschenken möge mit der «Macht der Musik», das wünsche ich ihr und uns allen von Herzen! [8].*

*Brüder und Schwestern, wenn wir diesen zweiten Schritten machen, dann erleben wir selber Pfingsten in unserem Leben. Gott gibt uns Zeichen. Aber dazu müssen wir erst Hörende werden, wir müssen heruntersteigen von unserer Selbstsicherheit und zugeben, dass wir Hilfe brauchen. Komm, Hl. Geist, hilf uns in unserer Ratlosigkeit, mit der Gabe des Rates, in unserer Schwäche mit der Gabe der Stärke, in unserer Hilflosigkeit mit der Gabe der Weisheit! Und er tut es.*

*Brüder und Schwestern, zum Abschluss bitte ich Sie, fragen Sie sich selber: Wo habe ich in der letzten Zeit Pfingsten in meinem Leben erlebt? Wo durfte ich erleben, dass der Hl. Geist mir Zeichen gibt für meinen Weg? [8].*

В приведенной части проповеди актуализируется «ты»-сфера высказывания, реализуя референциальное отношение прямым и опосредованным способом. Речевая позиция субъекта речи остается неизменной и адресат речи эксплицируется за счет введения в монологический контекст языковых форм, наиболее частотных для диалогической ситуации общения (обращений, вопросительных и побудительных высказываний, вопросно-ответных единств и т.п.). Употребление первого лица в функции номинации адресата характеризует тот случай, когда адресант полностью отождествляет себя с адресатом на основании чувства особого расположения.

Основу данного религиозного текста составляет внутренняя диалогичность, указывая на источник информации в речи, и связанные с ней модификации «я»-сферы высказывания:

*In entscheidenden Momenten hat Jesus oft ein Kind in die Mitte gestellt. Nicht uns, die Großen, die Erwachsenen, die Mächtigen, die Gescheiten, die Wichtigen. Er hat die Kinder in die Mitte gestellt: «Wenn ihr nicht werdet wie die*

*Kinder, könnt ihr nicht eingehen in das Himmelreich», hat Jesus gesagt. Und: «Lass die Kinder zu mir kommen, hindert sie nicht daran.» Und: «Wer ein Kind aufnimmt in meinem Namen, nimmt mich auf» [8].*

На данное явление указывает и О.А. Прохватилова: «Внутренняя диалогичность становится возможной в тех случаях, когда в монологический контекст вводится чужая речь – высказывания высоких духовных авторитетов, сентенции, пословицы, поговорки, речь действующих лиц в нарративных фрагментах текста» [9: 24]. Этот тип диалогичности реализуется при наличии следующих признаков: актуализация «я»-сферы высказывания, смена речевой позиции субъекта речи, необратимость адресанта и адресата речи. Специфика форм передачи чужого слова в религиозных текстах состоит в приоритете прямой речи над косвенной. Автор высказывания, желая продемонстрировать предмет сообщения, свое отношение к описываемым событиям и к высказыванию как к собственному речевому произведению сохраняет лексические, интонационные и грамматические особенности передаваемой речи. Таким образом, за каждым случаем использования прямой речи в высказывании стоит установка говорящего на себя. Включение чужой позиции в собственную речь является формой непосредственного изображения переживания чужой речи, живого впечатления от нее:

*Zu den stärksten Einladungen Jesu gehört Seine Ermutigung, auf die Vorsehung Gottes zu vertrauen: «Macht euch also keine Sorgen und fragt nicht: Was sollen wir essen? Was sollen wir trinken? Denn um all das geht es den Heiden. Euer himmlischer Vater weiß, dass ihr das alles braucht.» (Mt 6,31f) [8].*

При введении в проповеднические тексты фрагментов текстов сакральных – Священного Писания и молитвословий – возникает глубинная диалогичность, вводимые тексты при этом способны выступать в качестве «прецедентов с определенной степенью феноменологичности» [10: 218]. При молитвенном обращении к Богу, Богородице, святым, ангелам и т.д. в речи появляется особый адресат. В тех случаях, когда цитируется Библия, происходит смена речевой позиции говорящего, и появляется особый адресант:

*„Ich sah einen neuen Himmel und eine neue Erde; denn der erste Himmel und die erste Erde sind vergangen ... Ich sah die heilige Stadt, das neue Jerusalem,*

*von Gott her aus dem Himmel herabkommen; sie war bereit wie eine Braut, die sich für Ihren Mann geschmückt hat. Da hörte ich eine laute Stimme vom Thron her rufen: Seht, die Wohnung Gottes unter den Menschen! Er wird in ihrer Mitte wohnen, und sie werden sein Volk sein; und er, Gott, wird bei Ihnen sein. Er wird alle Tränen von ihren Augen abwischen: Der Tod wird nicht mehr sein, keine Trauer, keine Klage, keine Mühsal. Denn was früher war, ist vergangen. Er, der auf dem Thron saß, sprach: Seht, ich mache alles neu“ [8].*

У автора приведенного речевого высказывания отсутствует реальный собеседник. Отсылка производится к человеку вообще как субъекту опытного знания в тех или иных жизненных ситуациях.

Таким образом, монологическое слово пастыря диалогично, отражает иерархию отношений адресанта и адресата. Диалогичность, входящая в число экстралингвистических параметров религиозного стиля, определяется как свойство монологического текста, связанное с воспроизведением в нем элементов диалога [9: 23]. Распределение ролей между участниками коммуникативного процесса происходит именно через эго-перспективу, следовательно, адресат может выступать в проповеди в роли субъекта, партнера и референциального объекта действия. В качестве значимых факторов, предопределяющих асимметричные или симметричные отношения между адресантом и адресатом, выступают включенность / невключенность адресата в речевую ситуацию и личное пространство «я»-субъекта.

#### **Литература**

1. Агеева Г.А. Религиозная проповедь как специфический вид языковой коммуникации: (На материале современной немецкоязычной проповеди): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Иркутск, 1998.
2. Мечковская Н.Б. Язык и религия. Лекции по филологии и истории религий. – М., 1998.
3. Плисов Е.В. Проповедь как тип текста: коммуникативно-функциональный аспект (на материале немецкого языка) // Жанры и типы текста в научном и медийном дискурсе: Межвуз. сб. науч. тр. Вып. 2. – Орел: ОГИИК, 2005. С. 157-167.
4. Кузьмина К.А. К вопросу о жанре проповеди // Русский язык в современном образовательном пространстве: Материалы докладов и сообщений междунар. науч.-метод. конф. – СПб: Издательство СПГУТД, 2003. С. 133-138.
5. Матвеева И.В. «Миры» лица в современном немецком языке // Вестник Челябинского государственного университета. Серия: Филология и искусствоведение. – Челябинск: Изд-во ЧелГУ, 2007. № 8. – С. 54-59.



6. Матвеева И.В. Когнитивно-коммуникативная парадигма «персональность» в современном немецком языке: Монография. – Нижний Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2011. – 146 с.
7. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М: Искусство. 1986. 415с.
8. Schönborn Christoph, Kardinal. Predigten // Электронный ресурс Интернет: <http://www.erzdioezese-wien.at/pages/inst/14428675/text/predigten>.
9. Прохватилова О.А. Экстралингвистические параметры и языковые характеристики религиозного стиля // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2. Языкознание. 2006. Вып. 5. С. 19-26.
10. Голубева Н.А. Номинация и когниция (опыт когнитивного описания номинативной системы языка) // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2008. № 6. С. 217-223.

**Е.В. Блытова**

### **ОПЫТ ИССЛЕДОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА ФРАЗЕОЛОГИИ**

Проявление внимания современной лингвистики к культурным ценностям, доминантам дает осмысление того, что язык является формой самовыражения народа, и что она национально специфична и асимметрична. В языке хранятся коды национального, культурного представления человека о мире, о самом себе. Язык и культура находятся в тесном диалоге друг с другом, в синхронном взаимоотношении. В работах А.А. Потебни, В. Гумбольта, Л. Вайсгербера, Э. Сепира, Б. Уорфа и др. манифестируется включенность языка в культуру. Вопрос – *Как язык включен в культуру?* – является одним из ключевых вопросов, интересующих лингвистов, занимающихся проблемой речевого поведения этносов. Процесс поиска ответов на вопросы относительно связи культуры и языка привел к созданию лингвокультурологии. Лингвокультурология по определению В.Н. Телии является «научной дисциплиной, исследующей воплощенные в живой национальный язык материальную культуру и менталитет и проявляющиеся в языковых процессах в их действительной преемственности с языком и культурой этноса» [4: 216].

Рассмотрев термин *лингвокультурология*, можно резюмировать, что основная задача данной дисциплины состоит в «исследовании живых коммуникативных процессов и связь используемых в них языковых выражений с синхронно действующим менталитетом народа» [4: 223]. Лингвокультурология реализует антропоцентрический подход к рассмотрению языка, изучение

его как конститутивного свойства человека. Изучение языка, по мнению ученых, является тождественным изучению культуры. А культура есть ничто иное, как ценностная ориентация, отраженная в жизненной философии человека (народа).

Одной из форм миропонимания являются эмоции. Данный факт является экспликацией многофункциональности эмоций. В.И. Шаховский называет эмоции *таксоном культуры*.

В каждом культурном, национальном пространстве эмоции отличаются в своем проявлении. Данного мнения придерживаются и известные лингвисты. В.И. Шаховский, например, утверждает, что представление эмоций в различных культурах не всегда совпадает по форме, объему и качеству извлекаемых смыслов. А. Вежбицкая в своей работе пишет о том, что разные народы в своей эмоциональной коммуникации руководствуются национально-специфичными понятиями (эталоны) лингвистического и паралингвистического поведения. Интерес для сегодняшней лингвистики, таким образом, представляет сопоставление сценариев эмоционального речевого поведения разных этносов. Такого рода интерес ученых к проблеме национально-маркированной эмотивности в языке обуславливается возможностью избегания культурных и эмоциональных помех, необходимостью понимания человека. Таким образом, в центре современной лингвистики находится человек не столько «индивидуальный», сколько «человек национальный», испытывающий свои, национальные эмоции.

Бердяев Н.А. относительно этого писал: «Национальный человек больше, а не меньше, чем просто человек, в нем есть родовые черты человека вообще и есть черты индивидуально-национальные».

В.И. Шаховский в своей монографии «Эмоции. Долингвистика. Лингвистика. Лингвокультурология» приводит пример расхождения эмоционального общения русских и американцев.

При изучении лингвокультурологии большинство учёных придают первостепенное значение *фразеологическим единицам*, относящихся к разряду культурно-значимых единиц языка. Н.Д. Арутюнова, например, утверждает, что «Фразеологические единицы с полным основанием могут быть отнесены

к разряду культурно-значимых единиц языка, так как наблюдение за их употреблением позволило сделать вывод о языковой отмеченности многих донаучных понятий – архетипичных, мифологических представлений человека о мире во всем его многообразии» [5: 12]. Фразеология относится к тем областям языка, которые, занимая определенное место в лингвокультурологии, интенсивно участвуют в создании ее национально-специфического колорита. Поэтому во фразеологии наиболее ярко отражаются особенности национального менталитета и национальной языковой картины мира. По мнению Н.М. Шанского, фразеология представляет собой «непосредственное вербальное выражение не только окружающей человека действительности, но и ее духовное национально маркированное сознание» [5: 34]. Поэтому ей отводится важная роль в формировании национальной языковой картины мира.

*Фразеологические единицы* представляют собой «вторичные образные наименования различных реалий действительности, это продукт языкового народного творчества, материализация народного сознания и опыта поколений, «это отдельные познавательные акты, выраженные в изолированных языковых структурах» [2: 17].» Фразеологии принадлежит особая роль – хранения и упорядочения культурных знаков в языке, Шанский Н.М. подчеркивает, что фразеология представляет собой непосредственное вербальное выражение не только окружающей действительности, но и её духовное национально маркированное осознание» [5: 47].

Сегодня для более глубокого понимания фразеологизмов применяются различные методы, выявляющие национальную специфику фразеологических единиц. Отправным пунктом в изучении данного вопроса является постулат о том, что система образов, закрепленная во фразеологическом составе языка, служит своего рода основой для кумуляции мировидения и связана материальной, социальной, эмоциональной и духовной культурой данного языкового социума, а потому может говорить о ее национально-культурном опыте и традициях.

Ученые представляют методы обнаружения культурной (национальной) коннотации фразеологизмов. Термин «культурный» мы понимаем как близкий термину «национальный», поскольку (согласимся с Н. А. Бердяевым)

культура всегда конкретно-человеческая, а значит национальная. И так, одним из методов, раскрывающих национальную природу ФЕ, является *лингвострановедческий метод*, который, по мнению исследователей, является наиболее поверхностным, поскольку выявляет лишь тот пласт национально-окрашенной лексики (в том числе фразеологический), которая является безэквивалентной. По словам В.Н. Телии, данный метод «предоставляет возможность описать лишь отдельные факты национально-культурной специфики, но не систематизирующие культурно-национальные взаимоотношения между единицами фразеологического состава языка и культурно значимыми концептами» [4: 221].

Другим наиболее оптимальным, методом раскрытия национального характера фразеологии является *лингвокультурологический метод*. Данный метод содержит информацию о характерологических чертах менталитета, содержание которых выражается в культурной коннотации.

В рамках лингвокультурологического подхода выделяются источники национально-культурной интерпретации фразеологизмов. Сюда относятся:

Тексты (религиозные тексты, фольклор, сказки, мифы); предметы материальной культуры (лапти, самовар, баня и т.д.); концепты духовной культуры (совесть, любовь, благодеяние и т.д.); концепты социальной культуры (рабство, труд, богатство, семья, право и т.д.); представления о космических категориях (пространстве, времени, жизни, человеку и т.д.). К источникам культурной интерпретации фразеологии можно также отнести интеллектуальное достояние нации (музыкальные, литературные произведения; христианство с его нравственными установками и ритуалами; паремиологический фонд (пословицы).

Таким образом, можно сделать следующий вывод: связь языка и культуры обусловлена интересом лингвистики постигнуть национальные ценности народа, найти ключ к миропониманию. Одним из способов понимания национально характера является фразеология, живописующая национально-культурные понятия, образы. Несмотря на априорную национальную маркированность фразеологии, выделяется ряд методов, источников национальной интерпретации фразеологических единиц.

### Литература

1. Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков (грамматическая семантика, ключевые концепты культур, сценарии поведения). – М., 1999.
2. Добровольский Д.О. Национально-культурная специфика во фразеологии // Вопросы языкознания. 1998. № 6. – С. 48-57.
3. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка. – М.: Высшая школа, Дубна: Издательский центр «Феникс», 1996.
4. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. Школа «Языки русской культуры». – Москва, 1996.
5. Федуленкова Т.Н. Современные методы изучения фразеологии // Наука и образование 2004: Материалы международ. науч. конф. Ч. I. – Мурманск, 2004. – С. 434-437
6. Шаховский В.И. Эмоции. Долингвистика. Лингвистика. Лингвокультурология». – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013.

М.А. Гедина

### ЭМОТИВНАЯ ФУНКЦИЯ ПЕРЦЕПТИВНОЙ СИСТЕМЫ (на материале английской и немецкой фразеологии)

Эмотивная (экспрессивная) функция перцептивной системы является, без сомнений, одной из основных в процессе коммуникации.

Следует отметить высокую степень осмысления глаз на базе метафоры «глаза – зеркало души» (*the eyes are the mirrors of the soul / das Auge ist der Seele Spiegel; das Auge ist des Herzens Zunge / Zeiger* 'глаза - язык сердца') как важного источника информации о психическом и эмоциональном состоянии субъекта (*eyes on stalks* 'глаза, полные страха, удивления', *goo-goo eyes* 'влюбленные взгляды', *böses Gewissen verraten die Augen*).

Мимика, поза и жестикаляция как объект кинесики, изучающей отражение поведения человека в его невербальных проявлениях, во многом базируются на перцепции.

Не последнюю роль в нашем восприятии человека играет его запах (*jmdn. nicht riechen können* 'не переносить кого-либо на дух', *to stink in sb.'s nostrils* 'вызывать отвращение, презрение'), а потому выражение презрительного отношения объективируется во фразеологии как *die Nase über etw. rümpfen* 'букв. морщить нос'. Нос служит индикатором как эмоций и мыслей в

целом (*j-m etwas an der Nasenspitze ansehen* 'ср. понять по лицу', *österr. was er für Nasenlöcher macht* 'что он об этом думает'), так и отдельных чувств в частности: *österr. freundliche Nasenlöcher machen* 'улыбаться в камеру при фотографировании', *verliebte Nasenlöcher machen* 'смотреть влюбленными глазами, досл. делать влюбленные ноздри'.

Последнее выражение получает важную трактовку при учёте описанной выше роли запаха как субъективного фактора в восприятии нами другого человека; по сути дела, оно отражает действие, противоположное реакции отторжения, традиционно используемой в качестве иллюстрации языковой объективации роли обоняния в формировании нашего отношения к человеку: мы реагируем на его запах, пытаюсь ощутить его интенсивнее.

При толковании перцепции как произвольного со стороны субъекта процесса и при учёте непосредственной связи чувственного восприятия, в первую очередь зрительного, с ментальными процессами становится понятным, с точки зрения перцептивного процесса, такое выражение высокомерного отношения, как *with one's nose in the air / die Nase hoch tragen* 'задирать нос': в таком положении человек сужает глаза, ограничивая тем самым восприятие собеседника, как бы стремясь вычеркнуть его из своего сознания по принципу *aus den Augen, aus dem Sinn / far from the eyes, far from the heart / out of sight, out of mind* 'с глаз долой – из сердца вон'. И наоборот, повышенный интерес к информации и ее источнику, вызванный удивлением, передается как *to make big eyes / große Augen machen* 'удивиться, широко раскрыть глаза от удивления'.

#### Литература

1. Кунин, А.В. Большой англо-русский фразеологический словарь [Текст] / А.В. Кунин – 6-е изд., исправл. М.; Живой язык, 2005. – 944 стр.
2. Binowitsch, L.E. Deutsch-russisches phraseologisches Wörterbuch [Текст] / L.E. Binowitsch, N.N. Grischin. - 2.Auflage. - Moskau, 1975. – 656 S.
3. Duden 11. Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik [Текст] / Duden. 2., neu bearb. u. aktualisierte Auflage. – Mannheim / Leipzig / Wien / Zürich: Dudenverlag, 2002. - 960 стр.
4. The Oxford Dictionary of English proverbs [Текст] / Oxford. Second edition. - Oxford University Press.

О.В. Прокуророва, М.С. Садкова

## ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОЦИЙ

Несмотря на большое количество литературы по фразеологии, до сих пор остается много нерешенных проблем и неисследованных явлений. Одна из них – выражение эмоций посредством фразеологических единиц.

Под эмоцией мы понимаем «нечто, что переживается как чувство (feeling), которое мотивирует, организует и направляет восприятие, мышление и действия» [Изард, 2007, с. 32]

Нам представляется интересным провести исследование на стыке двух наук: фразеологии и психологии, изучив то, каким образом фразеологизмы помогают носителям английского языка выразить свои эмоции в отношении предмета речи или собеседника.

Материалом исследования послужили фразеологические единицы английского языка, передающие эмоции человека, которые были отобраны из идиоматического словаря Longman Dictionary of English Idioms.

Изучая фразеологизмы, служащие выражению эмоций в английском языке, мы пришли к выводу, что большая часть ФЕ выражает отрицательные эмоции, и гораздо меньшее число ФЕ передает положительные эмоции. Классифицируя фразеологические единицы, мы столкнулись с трудностями, связанными с тем, что эмоции редко проявляются в так называемом чистом виде; зачастую человек может испытывать сразу две или более эмоций.

В своем исследовании мы использовали классификацию известного американского психолога Изарда Кэррола, которая основана на определении «базовая эмоция». Изард К. выделяет следующие эмоции: интерес, радость, удивление, печаль, гнев, отвращение, презрение, страх, стыд, смущение (застенчивость), вина. Интересно заметить, что в его классификации также в большей степени присутствуют негативные эмоции.

Так, например, эмоция **интереса** выражена в следующих ФЕ:

***have ants in your pants*** - сгорать от нетерпения, не мочь усидеть на месте.

***go down on your knees (also go down on bended knee)*** – падать на колени (при сильном желании узнать что-либо).

Эмоция интереса проявляется в таких переживаниях, как зачарованность, любопытство [2: 196]. Эта эмоция, в основном, характерна для поведения детей, когда они в раннем возрасте познают окружающий мир. Следует отметить, что примеры данной эмоции немногочисленны.

Примеры ФЕ, выражающих **радость** (одна из положительных эмоций) встречаются чаще:

***be walking/floating on air*** – ликовать; радоваться; ног под собой не чувствовать.

***be on cloud nine*** – на седьмом небе от счастья; бесконечно счастливый.

В состоянии радости человек обычно ощущает необыкновенную лёгкость, энергичность, ему хочется летать, и он порой действительно ощущает себя воспарившим – все приобретает для него иную перспективу, иное значение, иной смысл. [3: 226]

***be smiling/grinning from ear to ear*** – улыбаться во весь рот.

Нужно заметить, что мимическим выражением радости является появление улыбки на лице человека. Именно поэтому часто в ФЕ присутствует такое слово-компонент «smile».

Эмоция **удивления** встречается приблизительно с той же частотностью, что и радость. Интересно заметить, что в миг удивления наш разум как будто становится пустым, т.к. человек покидает зону комфорта и не чувствует душевного спокойствия в момент удивления.

***throw sb off balance*** – выводить из себя, лишить душевного равновесия.

***throw sb a curve*** – удивить кого-то, сделав что-то неожиданное.

Удивление также достаточно просто определить по мимике. Обычно брови высоко подняты, глаза расширяются и округляются, и приоткрытый рот принимает овальную форму. Эти особенности языка тела находят отражение в фразеологических единицах:

***raise eyebrows*** –поднять брови (в знак изумления и т. п.), сделать большие глаза.



***sb's jaw dropped*** – раскрыть рот от удивления; быть очень удивленным (челюсть отвисла от удивления).

Следующая эмоция, которую мы рассматриваем, это **печаль**. В печали человек часто ощущает вокруг себя мрак и пустоту, жизнь кажется лишенной красок и тепла. Зачастую она сопровождается приступами депрессии и хандрой и может привести к различным заболеваниям.

***be down in the dumps*** - быть в плохом настроении; хандрить.

***be/feel out of sorts*** - плохо себя чувствовать, быть не в духе, чувствовать себя неважно, расклеиться, быть в плохом настроении.

Можно отметить, что эмоция **гнева** довольно часто встречается в отобранном материале:

***go ballistic (also go nuclear)*** – выйти из себя, "взвинтиться", потерять над собой контроль.

***sb's blood is up*** – закипает кровь.

***do a slow burn*** – постепенно накапливающееся раздражение; гнев, еще не нашедший выхода.

Говоря о внутренних переживаниях человека, можно сказать, что в гневе человек чувствует, что у него «вскипает» кровь, горит лицо, мышцы напряжены. Следовательно, человек теряет самоконтроль и хочет отомстить обидчику.

Эмоции же **отвращения** и **презрения** немного похожи друг на друга. Например, эмоцией отвращения мы можем охарактеризовать запах или вкус испорченной пищи, характер и поведение человека или какое-либо неприятное событие. Оно может означать, что чье-то поведение и манеры резко отличаются от общепринятых.

***be bored stiff (also be bored to tears)*** – умирать от скуки.

***be cheesed off*** – надоедать, злить, раздражать.

Соответственно к человеку, который доставляет нам дискомфорт, мы относимся с презрением. Презрение может различаться по сознанию своего превосходства над другим в нравственном, культурном или физическом отношении.

***jump down sb's throat*** – перебивать (кого-л.) возражениями, запальчиво возражать (кому-л.)

Эмоции отвращения и презрения очень трудно обозначить, т.к. они являются последствием таких эмоций, как гнев, страх, печаль и др.

Эмоции **страха и тревоги** довольно часто выражаются в ФЕ английского языка:

***go hot and cold*** – бросает то в жар, то в холод.

***like a cat on hot bricks*** – как на горячих углях, как на иголках, как на углях.

Когда человек испытывает **страх**, поверхность кожи холодна, поэтому часто выступающий на лбу и ладонях пот называют «холодным». Более того, внутреннее переживание страха ужасно, и что удивительно - оно может заставить человека как оцепенеть на месте, тем самым приводя его в абсолютно беспомощное состояние, так и заставить его броситься наутек, прочь от опасности.

Три последние эмоции, описываемые в нашем исследовании – **стыд, застенчивость и вина** – связаны между собой и представляются лишь незначительными оттенками одной и той же эмоции. Следует отметить, что они не так хорошо выражены, как предыдущие.

***go beetroot*** – смутиться (покраснеть как свёкла);

***ill at ease*** – быть не по себе.

В заключении следует сказать, что данная работа вызывает у нас большой интерес. Изучение фразеологических единиц не только обогащает словарный запас, но и расширяет кругозор в целом, знакомя нас с реалиями страны изучаемого языка, особенностями её истории и культуры, а также позволяет взглянуть на вещи глазами носителей английского языка и увидеть самобытное и универсальное в менталитете представителей двух культур: англоязычной и русскоязычной.

#### **Литература**

1. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка: Учеб. Для институтов и факультетов иностранного языка. – М.: Высшая школа, 1996. - 336 с.
2. Ильин Е.П. Эмоции и чувства.– СПб: Питер, 2001. -752с.
3. Изард К. Психология эмоций. - СПб.: Питер, 2007.- 271с.

**О.В. Прокуророва, А.В. Амбарова**

## **КОНЦЕПТ «СЧАСТЬЕ» ВО ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦАХ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ**

Фразеология – это величайшая сокровищница и непреходящая ценность любого языка. В ней, как в зеркале, отражаются история и культура народа, многовековой опыт его деятельности, его нравственные ценности, религиозные воззрения и верования.

Фразеология отражает мир чувств, она самым непосредственным образом связана с культурой речи. Многие писатели обращаются к фразеологическим богатствам родного языка как к неисчерпаемому источнику речевой экспрессии.

Нас заинтересовало отражение концепта «счастье» во фразеологических единицах английского языка, и мы решили исследовать фразеологические единицы, служащие выражению этого концепта.

Материалом исследования служат словарь современного английского языка издательства Longman и словарь пословиц и поговорок английского языка Дж. Л. Апперсон.

Термин «фразеология» выступает в лингвистике в трех основных значениях: как особый «раздел языкознания», как «совокупность фразеологизмов какого-либо языка», и как «совокупность специфических сочетаний, свойственных отдельному автору, социальной группе или литературному направлению».

Предметом фразеологии как раздела языкознания является исследование природы фразеологизмов и их категориальных признаков, а также выявление закономерностей функционирования их в речи.

Что же мы понимаем под «фразеологизмом»? Фразеологизм - устойчивый оборот, значение которого основано на возникновении постоянного контекста, появляющегося, когда одно из слов выпадает из свободного употребления, превращаясь в компонент составной лексемы [Словарь лингвистических терминов Т.В. Жеребило, 2010].

Прежде чем приступить к анализу концепта «счастье» во фразеологических единицах английского и русского языков, нужно охарактеризовать понятие «концепт».

Термин «концепт», хотя и сравнительно молодой в языкознании, тем не менее, уже успел занять в нем достаточно прочные позиции. «Концепт» - это калька с латинского «conceptus» («понятие»). Термины «концепт» и «понятие» являются синонимами, что и подтверждает Ю. Степанов в словаре русской литературы.

Концепт «счастье» представляет особый интерес для семантического анализа из-за разнородности его содержания и его предметной области. В семантическом составе счастья присутствуют два семантически неразложимых признака: «желание» и «благо».

В словарях русского языка у леммы «счастье» выделяется от двух до четырех значений: участь, доля, судьба (простореч., обл.); состояние довольства, благополучия, радости от полноты жизни, от удовлетворения жизнью; успех, удача (преимущественно случайная); счастье употребляется также как сказуемое главного предложения в значении очень хорошо, крайне приятно.

Интересным является тот факт, что этимологически исходное значение «участь, доля, судьба», занимающее у В. Даля первое место, в словарях современного русского языка перемещается на последнее место с пометой «разговорное» и «просторечное».

Концепт «happiness» в английском языке и соответственно «счастье» в русском содержат этнокультурные различия. Опираясь на данные толковых словарей, получаем, что «happiness – the state of being happy» («happy» = «feeling or expressing pleasure, contentment, satisfaction» [Oxford Advanced Learner's Dictionary, the 8<sup>th</sup> edition]).

Однако в русском языке «счастье» объясняется преимущественно с позиции удачи, благополучия, то есть значений, не затрагивающих внутреннего состояния человека.

Говоря об индивидуальных представлениях о счастье, можно сказать, что сколько людей, столько и мнений о том, что такое «счастье». Известными являются представления великих людей о счастье: Теодор Драйзер и Эмиль Золя утверждают, что «Счастье – это постоянное стремление вперед»; Александр Блок называет счастье «несбыточной мечтой», Иммануил Кант – «идеалом не разума, а воображения», Лев Николаевич Толстой – «удовольствием без раскаяния».

Кроме индивидуальных представлений о тех или иных явлениях, у каждого народа существуют определённые коллективные представления – лингвокультурные концепты, закреплённые в языке.

В рамках данной работы мы произвели выборку фразеологических единиц (пословиц и поговорок) и попытались вычленить наиболее общие, характерные черты концепта «счастье».

Счастье у многих людей ассоциируется с радостью, весельем, улыбками и смехом:

- *Smile/grin like a Cheshire cat* 'Улыбаться как чеширский кот'
- *Like a kid in the candy store* 'Радоваться как ребенок'
- *Laugh your head off* 'Умирать со смеху'

Удача и везение – синонимы счастья:

- *Every dog has its day* 'И на нашей улице будет праздник'
- *Manna from heaven* 'Манна небесная'
- *Every cloud has a silver lining* 'Нет худа без добра'

Счастье основано на материальном благополучии:

- *Live high in the hog* 'Как сыр в масле кататься'
- *A place in the sun* 'Место под солнцем'
- *The land of Milk and Honey* 'Страна изобилия, благодатная земля'

Многие считают счастьем беззаботную, безмятежную, беспечную жизнь:

- *Sth turns your head* 'Кружить голову от счастья'
- *Kick up your heels* 'Наслаждаться жизнью на полную катушку'
- *Fool's paradise* 'Призрачное счастье'

Счастье – высшая степень блаженства и довольства собой.

- *Be in seventh heaven* 'Быть на седьмом небе от счастья'
- *Bask/bathe in smb's reflected glory* 'Купаться в лучах славы'
- *Thrilled to bits/pieces* 'Довольный как слон'

В целом можно выделить следующие основные черты концепта «счастье» в сознании носителей английского и русского языков: счастье – это радость, веселье, смех; счастье – это удача и везение; счастье – это доброе отношение к людям; счастье – это материальное благополучие; счастье – это

беззаботная, безмятежная, беспечная жизнь; счастье – это высшая степень блаженства; и наконец, счастье – это дружная семья.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что представление о счастье, сформированное под влиянием национальной культуры, воспитания и окружающей действительности зависит от предпочтений человека, а также его индивидуальных и личностных признаков.

#### **Литература**

1. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка изд. 2-е, перераб. – М.: Высшая школа, 1996.
2. Амосова Н.Н. Основы английской фразеологии / Н.Н. Амосова. - Л.: ЛГУ, 1963.
3. Воркачев, С.Г. Концепт счастья: понятийная составляющая / С.Г. Воркачев // Язык в мире и мир в языке. Материалы Международной научной конференции. Сочи — Карлруэ - Краснодар: Кубан. гос. ун-т, 2001.

**Н.А. Наумова, О.Д. Попкова**

### **К ВОПРОСУ О ГЕНДЕРНО-СТИЛИСТИЧЕСКИХ ВАРИАЦИЯХ В КОМПОНЕНТЕ «САМОПРЕЗЕНТАЦИЯ» В РУССКО- И АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ОБЪЯВЛЕНИЯХ О ЗНАКОМСТВЕ**

Исследование объявлений о знакомстве позволяет изучить особенности общения между мужчиной и женщиной, а так же рассмотреть гендерные и стилистические вариации объявлений о знакомстве как в русском так и в английском языках [1]. Материалом исследования послужили отобранные методом сплошной выборки электронные объявления о знакомстве, опубликованные на русскоязычных и англоязычных Интернет-сайтах. Общий объем проанализированных текстов составляет 500 единиц (250 русских и 250 американских объявлений о знакомстве). Основу аналитической обработки языкового материала составляет классификация объявлений о знакомстве по структурному признаку (Б.П. Красовский, Е.В. Акулова), представленная в виде трехкомпонентной фреймовой модели «самопрезентация – портретирование – желаемые отношения», определяющей специфику лингвостилистических реализаций.

В результате исследования было установлено, что 49,6 % русских и 51,6% американских объявлений о знакомстве содержат именно компонент «Самопрезентация».

Среди основных стилистических приемов в объявлениях о знакомстве русских и американских авторов (при реализации компонента «Самопрезентация») можно выявить образные эпитеты: *хорошенькая, милостивая, привлекательная, с позитивным жизненным настроем, pretty, lovely, easy-going*. Эпитеты используют 43% русских авторов и 15% американских авторов объявлений о знакомстве. Часто можно встретить литоты (*не наркоман, не уголовник, не спонсор, не нахлебник, not unkind, unaggressive, unhappy*) (процент употребления в русских объявлениях - 15%, в американских объявлениях - 9%). Большое значение придается метафорам закрепленных в языковой системе (в русских - 24% в американских - 5%): *как за каменной стеной, надежная опора жизни, родственная душа, broken heart, whipping boy, Hobson's choice*. Гиперболы используются в 10% русских объявлений и 29% американских объявлений: *очень, очень скромная, чертовски привлекательна, очень бедная, идеальная хозяйка, ideal husband, perfect housewife, very very kind, slim*. Восклицательные (5% в русских и 28% в американских объявлениях) и вопросительные (3% в русских и 14% в американских) предложения также часто используются в компоненте «Самопрезентация личности».

Что касается ценностных характеристик, преобладающих в объявлениях о знакомстве у русских и американских авторов, они различны. Только одна характеристика совпала: *sense of humor* 7,6% – *с чувством юмора* 4,9%, но они находятся в разном процентном соотношении. Если для русского автора важны такие характеристики, как *здоровый образ жизни (25,2%), внутренние качества (добрый), (15,4%), наличие высшего образования (12,2%)*, то для американца преобладают следующие ценностные доминанты: *easy-going (20,1%), honest (13,8%), loving (12,1%)*.

При выявлении ценностных качеств характера с точки зрения гендерного аспекта, было установлено, что из 250 русских объявлений о знакомстве (отобранных методом сплошной выборки) 40,8 % - женских и 59,2% мужских объявлений о знакомстве. Из 250 американских объявлений о знакомстве выявлено 72,4% мужских и 27,6% женских объявлений о знакомстве. Для русских авторов объявлений о знакомстве свойственны следующие ценностные доминанты: отсутствие вредных привычек, положительные черты характера в целом; высшее образование; приятная внешность[2]. Русские женщины при описании себя чаще всего отмечают такие качества, как: внешняя привлека-

тельность (90%), высшее образование (66%), чувство юмора (50%) и отсутствие вредных привычек (32.3%). Русские мужчины чаще всего описывают себя как человека, для которого свойственны: национальная принадлежность (он гордится тем, что он русский) (85%), отсутствие вредных привычек (67,7%), материальное благополучие (самодостаточность) (60%), адекватность (67%). Для американцев на первом месте стоят такие качества как добродушие (с легким характером), честность, трудолюбие, верность и наличие чувства юмора. Американские женщины при описании себя чаще всего указывают следующие личностные характеристики: честность (37.5%), разумность (37.5%), добродушие (30.4%). Американцы при описании себя чаще называют следующие свойства: чувство юмора (89%), ум (сообразительность) (87.5%), трудолюбие (81,8%), заботливость (80%).

Таким образом, мы пришли к выводу, что со стилистической точки зрения русские объявления о знакомстве существенно отличаются от американских. Русские авторы часто используют образные эпитеты, метафоры при реализации компонента «Самопрезентация». Для американских объявлений не характерна такая разнообразная палитра лексических средств. Велик процент употребления восклицательных и вопросительных предложений, что свидетельствует о привлечении собеседника к данному объявлению о знакомстве. С гендерной точки зрения русские мужчины при описании себя используют такие характеристики, как национальная принадлежность, отсутствие вредных привычек и материальное благополучие, а для американцев важны более внутренние качества (добродушие, честность, трудолюбие). Для русских женщин, при описании себя на первом месте стоят внешняя привлекательность, наличие высшего образования и чувство юмора. Для американок так же как и для американцев важные внутренние характеристики (честность, разумность, трудолюбие).

#### **Литература**

1. Курченкова, Е.А. Культурно-языковые характеристики текстов газетных объявлений (на материале английской и русской прессы): Автореферат Волгоград, 2000.
2. Черкасова И.С. Реализация коммуникативной стратегии самопрезентации личности в русских и немецких объявлениях о знакомстве: Автореферат дисс. – Волгоград, 2006.



## К ВОПРОСУ О ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ФРАНЦУЗСКИХ И РУССКИХ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОВ

Фразеология по-прежнему остаётся неиссякаемым источником для исследований, а сопоставление паремиологического фонда разных языков представляется чрезвычайно интересным с точки зрения понимания иноязычной культуры, уклада жизни и социальных ценностей народа. Сравнение пословиц и поговорок разных народов показывает, что общего и разного имеют эти народы, что, в свою очередь, способствует их взаимопониманию.

Сопоставительное исследование гендерных отношений в лингвокультурологическом аспекте является одним из перспективных направлений в современном языкознании.

Несмотря на различия в разных национальных обществах, в европейских культурах – включая и русскую – исторически сложилось, что мужчины и всё «мужское» считается первичным, доминирующим, а женщины и всё «женское» определяется как вторичное и подчинённое с социальной точки зрения. И коллективное сознание как французского, так и русского общества закрепило отношения между полами и, в частности, отношения в семье, в большом количестве пословиц и поговорок. Во французском и русском языках наблюдается много общего. В обоих языках бóльшая часть паремий, посвящённых этой теме, относится к женщине: *la femme, la fille*, баба, жена, девка, невеста, тёща, свекровь. Но отражена в них преимущественно мужская картина мира и мужская власть в нём. Женщина выступает главным образом в качестве объекта:

*Plante la vigne de bons plants, prends la fille de bonnes gens.*

*Choisissez votre femme par l'oreille bien plus que par les yeux.*

*Первую дочь по семье бери, вторую – по сестре.*

*У мужа всегда жена виновата.*

Выражается неполная принадлежность женщины к категории «человек»:

*Femme seule est rien.*

*Des femmes et des chevaux il n'en est point sans défauts.*

*Femme, livre et cheval ne se prête pas.*

*Курица не птица, баба не человек.*

*В семи бабах половина козьей души.*

Кроме того, прослеживается оппозиция «мужское – женское» с коннотацией «правильное – неправильное»:

*Мужичий ум говорит – надо, а бабий – хочу.*

*Муж пашет, а жена пляшет.*

*Il faut beaucoup de femmes pour réussir un homme.*

*Le ménage va mal quand la poule chante plus haut que la coq.*

Отношения в семье, роль женщины во взаимоотношениях и благополучии семьи – это одна из наиболее интересных тем как французской, так и русской паремиологии. Любопытно отметить, что в большом количестве пословиц на обоих языках концепт «женщина, жена» чаще имеет отрицательную коннотацию и близок к семантическому полю «зло, опасность»:

*Злая жена сведёт с ума.*

*Злая жена что сатана, всех злыдней злее.*

*La femme queurrelleuse est pire que le diable.*

*Où femme il y a silence n'y a.*

*Fumée, pluie et femme sans raison chassent l'homme de la maison.*

А хорошая жена – удача для семьи:

*Femme prudente et sage est l'ornement du ménage.*

*Femme travailleuse, homme heureux.*

*У доброй жены и муж молодец.*

*Добрая жена – веселье, а худая – злое зелье.*

*В гостях хорошо, а дома лучше.*

Подчёркиваются отрицательные черты женщины:

- неискренность:

*Женские слёзы что весенний дождь – ничего не стоят.*

*Femme rit quand elle peut et pleure quand elle veut.*

- непостоянство:

*Souvent la femme varie, bien fol qui s'y fie.*

*Муж – как бы хлеба нажить, а жена – как бы мужа изжить.*

- умственную недостаточность:

*Les femmes ont de longues jupes et de courtes idées.*

*Волос долог, да ум короток.*

Во французском языке, однако, женщина отождествляется с высшими силами:

*Ce que veut une femme est écrit dans le ciel.*

*Ce que femme veut, Dieu le veut.*

*L'homme propose, la femme dispose.* (просматривается сравнение женщины с «Вершителем судеб»: *L'homme propose et Dieu dispose*).

В русской паремииологии разграничиваются два периода в жизни женщины – девичество и замужество. Одна из самых многочисленных групп пословиц представляет молодую девушку, особенно в роли невесты:

*Невеста без места, жених без ума.*

*У невесты женихов сто один, а достанется один.*

Замужество воспринимается как неизбежная тягость, связанная с разлукой с родными и тяжёлым домашним трудом, свадьба соизмерима со смертью (ср. в русском фольклоре «Плачи невесты»).

*Невольное замужество не веселье.*

*Как наденут венец – всему конец.*

Пословиц с положительной коннотацией почти нет. В них подчёркивается существенная для женщин сторона - защищённость:

*Хоть плох муженек, а завалюсь за него - не боюсь никого!*

*Побереги Бог мужа вдоль и поперек, а я без него ни за порог.*

Во французской же паремииологии для мужчины – женитьба в большинстве случаев воспринимается как неизбежная тягость:

*Qui se marie à la hâte se repent à loisir.* Впрочем, в русском языке тоже есть подобная пословица: *Жениться на скорую руку, да на долгую муку.*

*Celui qui se marie tard, se marie pour ses voisins.*

*Qui femme a guerre a.*

*Qui prend femme prend maître.*

В подгруппе, посвящённой внешности женщины, не наблюдается расхождений. Во французских, как и в русских пословицах, видно, что имеет значение не столько внешность, сколько иные качества:

*С лица воды не пить, а с человеком жить.*

*Beauté de femme n'enrichit homme.*

*Arrogance et vanité font escorte de la beauté.*

*Femme laide bien gardée.*

Во французском языке можно встретить и положительное отношение к красоте женщины:

*Si Dieu n'aimait pas les belles il n'aurait pas créé les femmes.*

Большая группа пословиц в обоих языках отражает не только подчинённое положение женщины, но и зависимость супругов друг от друга:

*La femme est le devenir de l'homme.*

*Mari et femme ne font qu'un corps.*

*Tel homme telle femme.*

*Pour faire un bon ménage, il faut que l'homme soit sourd et la femme aveugle.*

*Без мужа что без головы, без жены что без ума.*

*Мужик без бабы пуще малых деток сирота.*

*Птица крыльями сильна, жена мужем красна.*

Отношениям в семье посвящено много пословиц и поговорок в обеих культурах. Приведём только несколько примеров, посвящённых любви и преданности, качествам, которые ценятся всеми народами (в количественном отношении французский язык значительно богаче на пословицы о любви безотносительно к семейным отношениям):

*Partager les joies et les peines ;*

*Vivre en parfaite harmonie ;*

*Vieilles amours comme vieux tisons s'allument en toutes saisons.*

*Жить в ладу да в согласии;*

*Идти по жизни рука об руку;*

*С милым рай и в шалаше.*

Данная тема не исчерпывается приведёнными примерами, и исследование гендерных отношений в пословицах и поговорках может быть продолжено как с точки зрения расширения семейных взаимоотношений, так и других аспектов социальной жизни в разных культурах. Знание пословиц и поговорок способствует не только лучшему знанию иностранного языка, но и лучшему пониманию образа мыслей и характера народа.

### Литература

1. Гак В.Г. Новый французско-русский фразеологический словарь: Русский язык-Медиа, 2005.
2. Критская О. В. Французские пословицы и поговорки - М. : Высшая школа, 1962. - 95 с.
3. Максимов С. В. Крылатые слова: По толкованию С. Максимова / [Послел. и примеч. Н. С. Ашукина]. — М.: Гослитиздат, 1955. — 448 с.
4. Пословицы. Поговорки. Загадки / Сост., авт. предисл. и коммент. А. Н. Мартынова, В. В. Митрофанова. М.: Современник, 1986. -512 с.
5. Сырейщикова А.А. Сборник французских идиом, выражений, фразеологических оборотов и поговорок / М.: УЧПЕДГИЗ, 1952.- 99 с.
6. *Le Russe en un clin d'oeil / De Marina Gapot ,Galina Ovtchinikova*, - ELLIPSES, 2005 - 143 p.

**Е.А. Арсеньева**

### **DE GUSTIBUS NON EST DISPUTANDUM.**

### **«ВКУС» В НЕМЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ**

Приём пищи у христианина, человека верующего, никогда не был наслаждением, а лишь необходимостью, что можно проследить по многим литературным и историческим источникам в противовес временам языческим и вакханальным.

*Не ублажай тела потому оно – прах, а о душе пекись* (Шмелев И.С. Старый Валаам).

Грех чревоугодия проявляется в пристрастии к чрезмерному употреблению пищи, т.е. в объедении. Грех заключается в отношении к ней как к возжеленной цели, в поклонении ей, в сладострастном переживании вкусовых ощущений, разговорах на эту тему, в стремлении тратить как можно больше на новые еще более изысканные продукты. Каждый кусок пищи, съеденный сверх утоления голода, всякий глоток влаги после утоления жажды, просто для удовольствия, – это уже грех, по мнению отцов церкви. Св. Иоанн Лествичник предостерегает: «Возобладай над чревом, пока оно над тобой не возоблададо».

Чувственный опыт познания никогда не был первичным, очи духовные помогали одухотворить источник чувственного познания, каковым и является «Вкус» как один из органов чувств.

*Alles ist mir erlaubt, aber nicht alles ist nützlich. Alles ist mir erlaubt, aber ich will mich von nichts beherrschen lassen (Der erste Brief an die Korinther).*

Пища доставалась человеку нелегко (В Поте лица будешь есть хлеб свой), требовала, особенно в суровых климатических условиях, длительной кулинарной обработки. Поэтому пищу *не жрали, не ели, не смаковали, не лакомились ею, а вкушали благоговейно*, сотворив молитву и крестное знамение. Православные канонические молитвословы на каждый день содержат молитвы «Пред вкушением пищи», «После вкушения пищи», «Молитву на принятие святой воды и просфоры». Причём молитва «Отче наш» вопрошает о не введении человека во искушение (искус), молитва «После вкушения пищи» благодарит за земное, но просит и небесного блага; молитва на принятие святой воды и просфоры просит, чтобы святая вода и просфора были во просвещение ума, укрепление сил души и тела, здоровья души и тела и искоренения страстей и немощей.

Сравните пример из англоязычной прозы, который свидетельствует о высоком трепетном отношении к дарам жизни и природы.

*Вино из одуванчиков – пойманное и закупоренное в бутылки лето. И теперь, когда Дуглас знал, по-настоящему знал, что он живой, что он затем и ходит по земле, чтобы видеть и ощущать мир, он понял еще одно: надо частицу всего, что он узнал, частицу этого особенного дня – дня сбора одуванчиков – тоже закупорить и сохранить; < ... >.*

*Конечно, здесь годится только чистейшая вода дальних озер, сладостные росы бархатных лугов, что возносятся на заре к распахнувшимся навстречу небесам; там, в прохладных высях, они собирались чисто омытыми гроздьями, ветер мчал их за сотни миль, заряжая по пути электрическими зарядами. Эта вода вобрала в каждую свою каплю еще больше небес, когда падала дождем на землю. Она впитала в себя восточный ветер, и западный, и северный, и южный и обратилась в дождь, а дождь в этот час священнодействия уже становится терпким вином (Рэй Брэдбери. Вино из одуванчиков).*

Таким образом, от вкушаемой пищи ждали благ земных и небесных, здоровья и силы физической и нравственной/духовной, чистоты, т. е. отсутствия грязных помыслов и смущений.

Гостей приглашали откушать хлеба-соли, трапезничать, вкусить от трудов праведных, разделить трапезу, отведать хлеба (вдовьего), не гнушаться скудным угощением, не побрезговать, угоститься.

«Отведайте нашей пищи во славу преподобных» (Шмелев И.С. Старый Валаам).

Вкусы различали ещё в глубокой древности (Восточная медицина) и знали об их воздействии на человеческий организм. Различают шесть основных вкусов: сладкий, солёный, горький, кислый, острый, вяжущий. В зависимости от концентрации того или другого вкуса получают различные комбинации вкусов. Возможно составление 92 комбинаций вкусов. Необходимо помнить как о положительных, так и отрицательных качествах вкусов.

Словарь Фасмера определяет этимологию слова **смак** следующим образом: "вкус", южн., зап., тверск., перм., вологодск. (уже у Тредиаковского; см. Христиани 23), укр. *смак*, блгр. *смак*. Через польск. *smak* – то же из д.-в.-н. *gīsmac* или ср.-в.-н. *gesmac(h)* "вкус"; Сюда же *смаковать*, укр. *смакувати*, блр. *смаковаць* – из польск. *smakować* от ср.-в.-н. *smacken, smecken* "пробовать на вкус"; см. Брюкнер, там же; Преобр. II, 333 и сл. Ср. *смачный*.

Дуден даёт следующие дефиниции:

Geschmack –

1) etwas, was man mit dem Geschmackssinn wahrnimmt; charakteristische Art, in der ein Stoff schmeckt, wenn man ihn isst oder trinkt;

2) Fähigkeit zu schmecken; Geschmackssinn;

3) Fähigkeit zu ästhetischem Werturteil;

4) (gehoben) einheitlicher ästhetischer Wertmaßstab einer bestimmten Zeit oder Epoche;

5) das an einem Gegenstand, Gebäude o. Ä. Sichtbarwerden bestimmter ästhetischer Prinzipien und Wertmaßstäbe.

В Mhd. *gesmac* – *Geruch, Ausdünstung, Geschmack, Geschmackssinn* принадлежит вместе с вышедшим из употребления в Nhd. /Ahd. существительным *smac*, соответствующим английскому *smack*, обозначающему *riechen, wahrnehmen und empfinden*, в семантическое поле слова *schmecken*.

*Железистый вкус [Щербакова: 11]*

*Вкусное название [Щербакова: 45]*

*На её вкус [Щербакова: 66]*

*Вкус кожи [Щербакова: 75]*

*Удивительно тонкий вкус [Щербакова: 110]*

*Блины эти были горьковаты и пресны на вкус ...[Скиталец: 158]*

*Ани Лорак и Александр Пономарев в шоу "Смачна країна".*

*Кафе-кондитерская «Смачна країна».*

В Ahd. наряду с переходным значением глагола *schmecken* – *Geschmack empfinden* существовал непереходный глагол *smakkēn* – *Geschmack von sich geben*. Ср.: *русское смердеть* дурно пахнуть, *смердящий* – дурно пахнущий, но можно рассматривать иначе, давать другому возможность понимать себя, считывать с себя информацию. Из литературы знаем, что многие живые организмы намеренно испускают дурной запах с целью отпугивания врага.

Различные значения глагола *schmecken*

1. mit der Zunge, dem Gaumen den Geschmack von etwas feststellen, erkennen (süddeutsch, österreichisch, schweizerisch) riechen;
2. eine bestimmte Empfindung im Mund hervorrufen, einen bestimmten Geschmack haben;
3. [bei jemandem] eine angenehme Empfindung im Mund hervorrufen; für jemanden einen guten Geschmack haben; jemandem munden;
4. *kosten, probieren, prüfen, versuchen*; (besonders schweizerisch) *degustieren*; (österreichisch umgangssprachlich) *gustieren*; (Fachsprache) *verkosten*;
5. nach jemandes Geschmack sein, *zusagen*; (gehoben) eine Gaumenfreude sein, *munden*; (meist gehoben) dem Gaumen schmeicheln, den Gaumen kitzeln, etwas für den verwöhnten Gaumen sein;



6. angenehm sein, Anklang/Beifall finden, ansprechen, behagen, Behagen bereiten, den Geschmack treffen, entzücken, es angetan haben, gefallen, Gefallen finden, Geschmack abgewinnen, liegen, mögen, passen, recht sein, schön finden, sympathisch sein, zusagen; (gehoben) genehm sein, Zuspruch finden; (umgangssprachlich) ankommen, jemandes Fall sein, nach jemandes Nase sein; (österreichisch, sonst bildungssprachlich veraltend) konvenieren.

*Родственными к слову **schmecken** являются **schmau|sen**; **schmatzen**, **Schmaus/Saus und Braus**, **смекнуть**, **смекасть**, **смекалка**, **смак**, **смаковница** и др.*

Ибо смекалистый человек мог, **смакуя** предложенную пищу, **смекнуть**, **учуять**, **понять** и **воспринять** благосостояние и социальное положение хозяина, свежесть продукта, происхождение продукта, сделать вывод о национальной принадлежности человека, а не просто ублажать свой вкус, **наслаждаться**, **чавкать/чмокать**, **лакомиться**...

У Даля **смекасть**, **смекнуть** – понимать, постигать, разбирать рассудком, мерекать, догадываться; делать счёт, выкладку, рассчитать.

*Один мигает, а другой уж смекает. Не смекнув себя жить, не сочтя доходов. Смекни-ка на костях, почему на брата придется? Он смекнул делом-то, да и был таков! Нешто не смекаешь ты, на кого он мекает? А ты смекай, что люди говорят, слушай, понимай и помни. Сам смекни, почему снетки, потом и маленькая рыбка. Хозяин смекает, а гость примечает. Всякая слепая про себя смекает. || Арх. искать, ловить (Шейн). У него смекалки нет, так и учение не далось. Я загадок ваших не разгадаю, на это у меня не стает смекалки. Смекальцы, сев. перм. сиб. счёты, доска с косточками.*

*«Поэты описывают формы, цвета, звуки. Почему вкус не может быть так же прекрасен, как цвет, звук или форма? Предрассудок, друзья мои, предрассудок! Вкус – величайший и ещё не понятый дар богов. Соединение вкусов образует высокую и утончённую гармонию, как соединение звуков. Я утверждаю, что есть десятая Муза – Муза Гастрономии.*

*– Ну, персики, устрицы, куда ни шло, – возразил учитель красноречия. – Но какая может быть красота в гусиной печёнке под шафранным соусом?»*

*(Мережковский Д.С. Смерть Богов (Юлиан Отступник)).*

Не стоит недооценивать вкус как один из органов чувств, ибо познавая любой народ, любую нацию, мы неизбежно пробуем на вкус (как сомелье), либо вкушаем как её духовное наследие, так и материальную культуру в виде кухни, что в свою очередь обогащает нашу культуру, привносит в неё дополнительные нюансы и оттенки, послевкусия... Пробуя блюдо, можно заинтересоваться продуктами, местом их происхождения, использованными специями и приправам. Лексика по данной тематике будет интересна, своевременна, и не обязательно привязана к теме «Кухня».

Примерные темы для выступлений/докладов студентов естественнонаучных направлений.

- Пищевые добавки, их состав и влияние на организм человека.
- Химические формулы вкусов, продукты.
- Вкусовые рецепторы. Язык как зеркало...
- Различные вкусы, их положительное и отрицательное воздействие на человека.
- Использование комбинаций вкусов в лечебных целях.
- Я вкушаю и смекаю: Пословицы, поговорки, фразеологизмы...
- Кислый вкус, почему японцы живут долго, влияние квашеных продуктов на здоровье.
- Как Вы понимаете фразу «Живите со вкусом, живите вкусно!»

#### **Литература**

1. Das Herkunftswörterbuch: Etymologie der deutschen Sprache, 4., neu bearbeitete Auflage. Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG. Mannheim, 2007.
2. URL: <https://www.duden.de>

## **ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ В ПРОСТРАНСТВЕ ДИСКУРСА**

**Н.И. Голубева-Монаткина**

### **К ВОПРОСУ О МЕСТЕ ЛИНГВИСТИКИ ТЕКСТА В ТЕОРИИ ТЕКСТА**

В статье излагается основная проблематика курса «теория текста», преподаваемого магистрам Высшей школы перевода (факультета) МГУ им. М.В. Ломоносова, и демонстрируется то место лингвистики текста в этом курсе, которое, как представляется, отражает место лингвистики текста в теории текста в целом.

Целью курса «теория текста» является не только расширение общефилологической эрудиции студентов, но и возникновение у них такого подхода к письменному и устному тексту, который учитывает свойства текста, существующие каноны построения текста, особенности формирования смысла текста, соотнесенность данного текста с другими текстами, воздействие текста на читателя / слушателя. Для достижения этой цели необходимо принять во внимание результаты исследований, полученных как в лингвистике текста, так и в психолингвистике, психологии, переводоведении, теории аргументации, литературоведении. Работа над курсом «теория текста» велась с опорой на работы таких отечественных ученых, как М.Л. Гаспаров, Ю.М. Лотман, С.И. Гиндин, И.А. Зимняя, О.А. Лаптева, А.А. Леонтьев, И.Р. Гальперин, О.И. Москальская, Т.М. Николаева, И.С. Алексеева, М.П. Брандес, А.А. Ивин, Ю.И. Левин, А.А. Кибрик, а также на публикации последних лет о риторике, дискурсе, интертексте, гипертексте и теории текста.

В курсе «теория текста» – двадцать два раздела. В «Основных направлениях изучения текста в теории текста» рассматриваются определение текста, объект и предмет теории текста, основные направления в изучении текста (текст в его отношении к адресанту и адресату; текст как сложный знак; текст в его отношении к действительности и к другим текстам), демонстрируется необходимость междисциплинарного подхода к изучению текста. В разделе «Функции текста» изучаются следующие проблемы: текст как сообщение, направленное от носителя информации к аудитории (общение адресанта и адресата); текст как коллективная память (общение между аудиторией и

культурной традицией); активизация текстом определенной стороны личности самого адресата; текст как полноправный собеседник (общение читателя текстом); текст как полноправный участник коммуникативного акта (общение между текстом и культурной памятью); текст как отображение знаний автора о реальной действительности. В разделе «Текст как средство речевого воздействия» говорится о речевом воздействии как проблеме античной риторики, несамостоятельности речи, ее направленности на достижение неречевых целей, а также о когнитивных механизмах речевого воздействия, способах и средствах речевого воздействия (в том числе, о явной и скрытой рекламе), об использовании текстов в психотерапевтической коммуникации.

Важное место в курсе занимают проблемы раздела «Античная риторика и современные текстовые идеи»: античная риторика как наука о порождении текста; текстовые идеи в «учении о нахождении», «учении о расположении», «учении о подборе необходимого словесного материала»; античная типология текстов и стилей; риторика о необходимости учета адресантом текста особенностей адресата; античные авторы о качествах «хорошей речи» (ясность, уместность...).

В разделе «Психологи и психолингвисты о порождении и восприятии речи (=текста)» обсуждаются следующие вопросы: современные модели порождения речи (вероятностные (стохастические) модели; модели непосредственно составляющих; модели на основе трансформационной грамматики; когнитивные модели); восприятие текстов устного и письменного; особенности восприятия устного текста (осмысленность, дискретность, обусловленность прошлым опытом человека (апперцепция), опережающий характер восприятия); активная мыслительная деятельность адресата как необходимое условие полного восприятия; библиопсихология о восприятии текста («проекция текста» как продукт смыслового восприятия; тип читателя и тип текста; тип автора и тип текста).

Разделы «Понимание и интерпретация текста» и «О вариативности понимания вербальных текстов» посвящены обсуждению следующей проблематики: понимание текста как результат осмысления; уровни понимания текста; что такое непонимание текста; понимание в свете теории аргументации

(понимание как универсальная операция; сильное и слабое понимание; предпосылочность понимания; понимание языковых выражений); экзегетика как истолкование текстов (древних, особенно религиозных (библейских)), направленное на понимание их смысла; герменевтика как теория интерпретации текста и наука о понимании смысла; «герменевтический круг». В разделе «Психология и психолингвистика об источниках вариативности понимания вербальных текстов» говорится о превращенном (непрямом) отображении действительности, об отображении знаний автора текста об этой действительности, о неодинаковости перехода от идеальных образов к вербальному мышлению и вербальной внешней речи, а также о намеренном / ненамеренном опускании информации при продуцировании текста. Подчеркивается, что создание ясного для адресата текста – одна из важнейших задач, решаемых адресантом, и что понимание инокультурного текста является одним из аспектов общей проблемы понимания. Анализируются условия возникновения смысловых неясностей в тексте и средства их преодоления, приводится типология явлений текстовой омонимии.

Проблематика лингвистики текста раскрывается в семи разделах «Информативность текста», «Связность и средства ее реализации», «Интеграция и завершенность текста», «Членимость текста и автосемантия его отрезков», «Каноничность структуры научного и научно-учебного текста», «Модальность текста», «Интертекстуальность текста (текст в тексте)».

Здесь анализируются следующие вопросы: виды содержательной информации в тексте; сложность, многоаспектность и многоуровневость смысловой структуры текста; невозможность выявления смысла текста лишь собственно лингвистическими методами и несводимость общего смысла текста к значениям элементов; текстовые пространства (семантическое, денотативно-событийное, художественное, эмотивное); подтекстовые компоненты; соответствие внешнего вида текста и его содержания. Анализируются глобальная связность, обеспечивающая единство текста как смыслового целого, и локальная связность как связность линейных последовательностей, нарушение

связности текста как литературно-эстетический прием, связность эксплицитная и имплицитная, анафорическая и катафорическая, роль проспекции и ретроспекции в обеспечении связности текста, текст как тема-рематическая последовательность. Дается общая характеристика средств связности («традиционно-грамматических», логических, ассоциативных, образных, композиционно-структурных, стилистических, ритмико-образных).

Говорится о формально-грамматических и семантико-тематических средствах достижения целостности художественного текста, роли выводов и / или заключения в обеспечении целостности научного и научно-учебного текста, роли названия (заголовка), эпиграфа и концовки текста в обеспечении его завершенности, типах названий. Дается общая характеристика объемно-прагматического членения текста (книга / том, часть, глава, главка / параграф, отбивка, абзац, сверхфразовое единство), анализируются сверхфразовое единство как структурно-смысловое образование и абзацное членение текста. Анализируется членение научного и научно-учебного текста (введение, основная часть – изложение и рассуждение, заключение (выводы)), рассматривается роль контекстно-вариативного членения (цифровые и буквенные обозначения, сноски, ссылки) в научном и научно-учебном текстах.

Модальность текста – это отражение отношения адресанта к действительности. Характеризуются фразовая модальность и текстовая модальность, формы выражения текстовой модальности, модальность художественного и нехудожественного текста. Анализируются образ автора в художественном тексте и формы авторского присутствия в тексте. В разделе «Интертекстуальность текста (текст в тексте)» говорится о ряде форм интертекста и их функциях, о таких проблемах как интертекст и читатель, интертекст и художественный перевод.

В разделах «Общефилологические и литературоведческие типы текстов», «Типы текстов с точки зрения лингвистов и психолингвистов», «Переводоведческие типы текстов» отмечается отсутствие общепринятой типологии текстов и рассматриваются, в частности, следующие типологии, предлагаемые литературоведами, лингвистами и психолингвистами:

а) устные и письменные; прозаические и стихотворные; монологические и диалогические; художественные (литературные, «первичные») и нехудожественные («вторичные»); эпические, лирические и драматические (тексты драматических произведений); античные, средневековые, ренессансные, классицистические, барочные, предромантические, романтические, реалистические, символистские, декадентские, авангардные, экспрессионистические, экзистенциалистские, постмодернистские и др.; фабульные и мифологические; открытые и закрытые; текст-удовольствие и текст-наслаждение; авантекст; архитекткст; паратекст; текст вопрошающий (спрашивающий);

б) вербальный и невербальный; гомогенный и гетерогенный (креолизованный); аргументативный; прецедентный; моноадресный и полиадресный; описывающий деятельность и описывающий общение; тексты «светлые», «темные», «печальные», «веселые», «красивые», «сложные», «смешанные» («светло-печальные», «светло-веселые»...); эмотивный и нейтральный;

в) оригинальный (оригинал, подлинник, первичный, исходный, выходной) и переводной (переведенный, вторичный); ориентированный на содержание, ориентированный на форму и ориентированный на обращение; примарно-когнитивные (научный, научно-учебный, научно-популярный, объявления, искусствоведческий, музыковедческий, философский, документы, деловое письмо), примарно-оперативные (законодательный, религиозный, проповедь, инструкция, рецепт), примарно-эмоциональные (траурное объявление, некролог, беллетристика, публичная речь, реклама, мемуарный текст), примарно-эстетические (художественный текст, художественная публицистика).

В разделах «Дискурс и его свойства», «Типы дискурсов» рассматриваются определение дискурса, его характеристики, структура и смысл, показывается соотношение текста и дискурса, интертекста и интердискурса. Характеризуются дискурс бытовой (обиходный), бытийный (философский, художественный), институциональный

(политический, административный, юридический, военный, педагогический, религиозный, мистический, медицинский, деловой, рекламный,

спортивный, научный, сценический...), дискурсы оригинальный и переводной, ритуальный.

Два раздела посвящены гипертексту – «Гипертекст на фоне текста» и «Свойства гипертекста». В первом рассматриваются линейность текста и нелинейность гипертекста, виртуальность гипертекста, структурные элементы гипертекста и система переходов между ними, основные функции гипертекста (репрезентативная, когнитивная (эвристическая), дидактическая, фатическая). Говорится о таких особенностях гипертекстовой коммуникации, как виртуальность, интерактивность, мультимедийность, дидактичность, структурный изоморфизм, приводится типология русскоязычных Интернет-гипертекстов. Во втором анализируются такие свойства гипертекста, как глобальная связность (смысловая цельность, целостность), информационная насыщенность, семантическая свертываемость и семантическая развертываемость, сетевая организация связности фрагментов. Характеризуются текстовые единицы гипертекста, в том числе гипотекст, являющийся предельной единицей гипертекста.

В разделе «Основные подходы к анализу текста и дискурса» показываются, в частности, результаты применения литературоведческого и лингвостилистического подходов к анализу художественного текста, характеризуются дискурсивный анализ, а также предпереводческий анализ текста.

Итак, если опираться на изложенное, то можно говорить о том, что проблемы лингвистики текста занимают меньшую часть (здесь – примерно треть) проблем, которые должны рассматриваться в современном курсе теории текста (хотя многое зависит от предпочтений того или иного автора – см., например: Валгина Н.С. Теория текста: Учеб. пособие. М., 2004; Земская Ю.Н., Качесова И.Ю., Комиссарова Л.М. и др. Теория текста: Учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М., 2010). Как представляется, это в определенной степени отражает место собственно лингвистических проблем в общей проблематике теории текста.



**НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ РЕФЕРЕНЦИИ ТЕКСТА  
(на материале медиадискурса)**

В исследованиях референции приоритетными на сегодня являются направления, связанные с текстом и дискурсом (Т.М. Николаева, В.З. Демьянков, А.А. Кибрик, О.Е. Фролова, В.Я. Шабес, Е.В. Ключев, Н.Н. Панченко и др.). Новые возможности в осмыслении отношений *событие* → *текст* открывает материал медиадискурса, где наиболее «прозрачным» для изучения референции представляется новостной медиатекст. В докладе предлагается разработка на данном материале понятия *референциального фокуса текста* в методологическом и типологическом аспектах.

1. Под **референциальным фокусом** мы понимаем «плотность привязки» текстовой информации к сообщаемому фрагменту действительности. По аналогии с оптическими системами, где *фокус* – *точка, в которой объектив создает отчетливое изображение предмета*, в системе медиадискурса референциальный фокус есть степень «четкости» передачи события в тексте новостей.

2. Для лингвистического описания референциального фокуса необходимо иметь представление о специфике **референтных событий**, получающих отражение в тексте.

2.1. Основу новостного референтного события составляет то или иное *изменение положения дел* в объективной действительности. Типы таких событий многообразны: например, *событие-действие* (действия органов власти, фирм, организаций, отдельных лиц и пр.); *событие-происшествие* (терракты, катастрофы, биржевые скачки, акции протеста и пр.); *событие-высказывание* (отдельные «сенсационные» высказывания известных лиц, утечки «конфиденциальных сведений», слухи и пр.) и т.д.

2.2. В лингвистическом описании указанные типы референтных событий могут быть представлены в виде совокупности **актантов**, таких как «субъект», «действие», «объект», «обстоятельства», «причины», «следствия» и т.п. Каждый тип референтного события имеет свой набор облигаторных / факультативных актантов, от соблюдения соотношения которых зависит «четкость фокусировки» в новостном тексте.

3. Степень соблюдения / отклонения от соответствующей актантной модели определяет **типологию** референциального фокуса.

3.1. Если событие передано в тексте только обязательными компонентами и теми факультативными актантами, которые не выводят сообщение из сферы фактографии в область оценочных интерпретаций, то такой текст имеет **концентрированный** референциальный фокус.

3.2. Если актантный состав текста изменяется за счет элиминации обязательных актантов и / или за счет включения факультативных актантов и смежных событий, то такой тип референциального фокуса можно назвать **диффузным**. При таком фокусе расширяется либо сужается референциальная база текста, что ведет к ослаблению плотности фактографической привязки текста к действительности.

3.3. Еще один тип референциального фокуса, обозначим его как **смещённый**, достигается как за счет расширения референтной базы – введения в текст других событий, так и путем использования приемов оценки на разных уровнях текстовой структуры. При смещённом референциальном фокусе текст проходит к событию как бы «по касательной», и фактография практически уступает место интерпретации.

Т.о., референциальный фокус характеризует степень **фактографичности / оценочности** текста, т.е. его соответствия / отклонения от стратегии **отражения действительности** в направлении ее **интерпретации**. Фактографической стратегии максимально соответствует *концентрированный* фокус, стратегии интерпретации – *смещённый*, промежуточное положение занимает *диффузный* фокус.

**И.С. Баженова**

### **К ВОПРОСУ ОБ АДРЕСОВАННОСТИ ТЕКСТА**

За каждым текстом стоит языковая личность не только его продуцента, но и предполагаемого реципиента. В широком смысле «адресованность» – это неотъемлемая черта коммуникации в целом. В этом смысле все тексты и всё в тексте эксплицитно или имплицитно адресовано. В более узком смысле *адресованность* может быть рассмотрена как семантическая составляющая

текста, одна из его конститутивных особенностей. Поэтому описание любого текста, в том числе и художественного, не может быть полным без построения лингвистического портрета его предполагаемого адресата [1: 11].

Любой текст коммуникативен, т.е. содержит определенную, передаваемую адресантом информацию, которая должна быть извлечена из текста и понята адресатом. Воспринимая полученную информацию, адресат, таким образом, вступает в определенные личностные так называемые прагматические отношения к тексту. Данные отношения, с одной стороны, могут носить интеллектуальный характер, т.е. текст может служить для адресата источником сведений о каких-то фактах, событиях и явлениях. С другой стороны, получаемая информация может оказать на адресата глубокое эмоциональное воздействие. Процесс коммуникации непосредственно связан с прагматическим аспектом, т.к. сообщение всегда воспринимается и интерпретируется человеком. Говоря о коммуникативно-прагматическом аспекте текста, необходимо учитывать то, что целью того или иного текста всегда является не только передача конкретной информации, но и воздействие на мысли, чувства, эмоции адресата. Коммуникативно-прагматический аспект текста требует внимания как к собственно коммуникативным, так и к прагматическим компонентам языковых и речевых явлений. Важно отметить, что коммуникативный аспект относится к общению в целом, а прагматический связан с говорящим лицом, его адресатом, с ситуацией общения, выбором и контекстом употребления соответствующих единиц, с социальными разрешениями и запретами на те или иные речевые действия.

Текст является полноценной единицей общения, т.к. имеет для этого следующие важные признаки: 1) является носителем полноценной информации, 2) структурно организован.

Любая информация, поступающая из текста, должна вызывать у адресата определенные внутренние переживания, т.к. участники речевого акта связаны общей целью коммуникативного сотрудничества. Принцип Сотрудничества, получивший развитие в трудах Г.П. Грайса [2: 217], предполагает, что адресант должен следовать определенным правилам в порождении текста, ориентируясь на реципиента, и тем самым обеспечить ему благоприят-

ные условия для понимания текста. Строя текст определенного коммуникативно-прагматического типа, адресант оценивает его соответствие адресату, уместность данного типа текста в общении, а также ожидания по поводу эффекта своего коммуникативного действия, то есть возможных ответных действий слушателя.

Исследования, проведенные в рамках теории речевых актов, показали, что значительная часть понимания связана не с языковыми правилами, приписываемыми предложению определенное значение на основе значения его компонентов, а со способностью реципиента делать заключения о действительном намерении говорящего /пишущего, которое часто не совпадает с буквальным содержанием высказывания.

#### **Литература**

1. Воробьева О.П. Текстовые категории и фактор адресата: Монография. – Киев, 1993. – 200 с.
2. Грайс Г.П. Логика и речевое общение. Новое в зарубежной лингвистике: Вып. 16. Лингвистическая прагматика. – М.: Прогресс, 1985. – С. 217- 237.

**А.А. Тымбай**

### **К ВОПРОСУ О СТРУКТУРНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ДИАЛОГА**

Одним из основных условий диалогического общения является исходный разрыв в знаниях. Степень этого разрыва может быть различной. Достаточная информативность диалога достигается, однако, не только за счет новизны сообщаемой информации, но и при помощи языковых средств, подчеркивающих новый аспект в восприятии уже известной информации. Выделение релевантных, с точки зрения передачи смысла сообщения, единиц коммуникации влечет за собой правильное восприятие текста адресатом и адекватное реагирование на поступающую информацию.

Рассматривая структурные особенности реплик в диалоге, необходимо отметить, что значительная часть реагирующих реплик находится в структурной зависимости от стимулов. Это может объяснить эллиптичность их структуры, поскольку некоторые реагирующие реплики бывают потенциально объединены со стимулом в целостное предложение. Это означает, что в ряде случаев, например, когда партнеры не учитывают

структуру реплик друг друга, происходит нарушение целостной синтаксической структуры из-за смены роли.

Несмотря на то, что структура и содержание стимула в значительной степени определяют структуру реакции, то есть при смене ролей говорящий принимает во внимание содержательно-синтаксическое строение предыдущей реплики, собственно синтаксической специализации коммуникативно-функциональных типов реакций, зависящих от коммуникативной функции стимула, до настоящего времени не обнаружено.

В свою очередь, структура реагирующих реплик в немалой степени зависит от экстралингвистических моментов. Так, в частности, в спокойной обстановке общения собеседники дослушивают друг друга до конца, чаще строят свои реплики как синтаксически независимые высказывания. В оживленном, спонтанном диалоге широко используется подхват синтаксической структуры стимула реагирующей репликой.

В состав как иницирующей, так и реагирующей реплики может входить не одно, а два и более высказываний. Основой, объединяющей их внутри одного высказывания коммуниканта, является коммуникативный замысел говорящего, его коммуникативная установка. Именно поэтому, по словам К. А. Филиппова, смысловая структура диалогического текста представляет собой многослойное образование, и смысл целого диалога не всегда соответствует простой сумме смыслов, заключенных в каждой отдельной реплике [2: 134]. Поэтому при анализе смены ролей следует учитывать имплицитные составляющие, состоящие в интенциях говорящих, их эмоциональном и модальном отношении к партнеру, обсуждаемой теме и ситуации общения в целом, а также формируемую участниками диалога коммуникативную среду, которая обладает собственным потенциалом возможной смены роли и способствует тем самым реализации коммуникативной программы слушающего.

Из сказанного следует, что реплики в диалоге зачастую достаточно далеко отходят от конкретной семантики каждого из высказываний, опираясь на социальные, статусные и ролевые отношения и психологическое состояние коммуникантов и образуя объемное текстово-коммуникативное

содержание, интерпретируемое говорящими во время акта общения. Не вызывает сомнения, что языковые средства, образующие эти информативные пласты, разнородны, а собственно языковые сигналы, их выражающие, не всегда очевидны. В зависимости от их интерпретации, возникают различные сценарии мены ролей.

Зарубежные исследования мены ролей в диалоге имеют богатую традицию. Стоит упомянуть несколько основных подходов, каждый из которых предлагает собственную модель, объясняющую соотношение ролей во внутренней структуре диалога.

Суть «сигнальной» модели диалога (J. Duncan, D. W. Fiske, G. Schank, J. Schwitalla) состоит в том, что каждая реплика обязательно сопровождается набором сигналов, которые выполняют функцию маркеров, побуждающих реакцию со стороны слушающего. Шесть сигнальных параметров, где основными являются компоненты интонации и невербальные средства общения, были определены Дунканом как конверсационные события, маркирующие различные аспекты мены коммуникативных ролей, при этом процедура речевого взаимодействия заложена в когнитивном поле человека [3: 108]. Основу механизма репликовых обменов образуют два типа сигналов: сигнал передачи роли говорящего (turn-yielding signal), состоящий из одного или нескольких сигнальных параметров, и сигнал сохранения роли говорящего (attempt suppressing signal) [3: 124].

Следует, однако, отметить, что в рассматриваемых концепциях анализ языковых средств производился без соотнесения с контекстом диалога и личностью, которая пользуется этими знаками и структурами для выражения своих коммуникативных намерений. Это отчасти объясняется стремлением исследователей к объективности оценки вербальных и невербальных сигналов. Тем не менее, данная нацеленность на сохранение объективности исследовательской задачи представляется существенным недостатком сигнальной модели, что становится очевидным при обращении к реальному, социально привязанному дискурсу. Поэтому существование непосредственной связи между сигналами передачи роли и собственно меной ролей остается спорным.

Исследователи, разработавшие «последовательную» модель диалога (H. Sacks, E. A. Schegloff, G. Jefferson), считают возможным выделение целого ряда правил чередования реплик в диалоге. В своих работах, посвященных смене ролей в диалоге, они подчеркивают социальную обусловленность природы диалога. Одну из важнейших характеристик последовательной модели ее авторы видят в потенциальной применимости к любого рода диалогам, отмечая при этом возможность ее адаптации, в зависимости от конкретного социально-культурного контекста.

Условные правила организации чередования реплик в диалоге управляют очередностью таким образом, чтобы минимизировать паузы и наложения. В рамках последовательной модели указывается на наличие в реплике места, наиболее приемлемого для передачи роли («положенного места меня роли», от англ. «transition-relevance place»), начало которого должен предугадать собеседник [5: 702]. Авторы последовательной модели, однако, не уточняют, какими именно средствами это достигается.

Ответ на поставленный вопрос может быть найден в исследованиях, посвященных феномену речевого прогнозирования, который позволяет слушающему предугадывать ход высказывания говорящего (F. Grosjean, D. Martin, J. Caspers). Важнейшим источником информации для прогнозирования является просодия. Ф. Гросджин считает основными просодическими параметрами, способствующими языковому предсказыванию, диапазон изменения ЧОТ и длительность произнесения терминального тона. Просодическая информация может содержать сигнал о предстоящем завершении реплики или, напротив, о том, что высказывание будет продолжено [4: 510].

Среди аспектов функционального использования феномена языкового прогнозирования можно выделить фокусирование внимания слушающего, увеличение скорости восприятия языкового материала посредством маркирования границ высказывания, предоставление слушающему возможности подготовить ответ. Каждый из приведенных аспектов имеет непосредственное отношение к диалогу и играет важную роль в процессе смены ролей. Однако исследований, рассматривающих феномен речевого прогнозирования в

спонтанной речи и непосредственно в диалогическом общении, не производилось. Тем не менее, представляется совершенно очевидным, что слушающий способен спрогнозировать место возможной смены роли в диалоге, основываясь именно на просодической информации.

Особенность рассмотрения речевого прогнозирования в рамках процесса смены ролей состоит в том, что данный феномен одновременно является составной частью сразу нескольких моделей смены роли и отчасти объединяет их.

Выделяемая рядом исследователей «инициативная» модель диалога (М. Palmer, О. Иссерс), объясняет порядок смены ролей перераспределением инициативы. Под «инициативой» в данном случае понимается ведущая роль в коммуникативной деятельности на определенном этапе диалога. Таким образом, инициатива оказывается одним из средств воздействия на собеседника и осуществления стратегических замыслов коммуникантов, что позволяет интерпретировать контроль над ней как тип речевой стратегии говорящего [1: 85].

Инициативная модель смены ролей коренным образом отличается от моделей, описанных выше. Это отличие состоит, прежде всего, в том, что исследователи, работающие в рамках этого направления, почти полностью находятся в границах прагматики. Данное направление, как никакое другое, учитывает личностно-ролевые характеристики коммуникантов, их цели, задачи, коммуникативную перспективу диалога.

Современные исследования диалога чаще всего рассматривают смену ролей комплексно: как серию решений говорящего. Большинство таких решений принимаются неосознанно, автоматически, однако ряд ситуаций требует осознанного поиска. В таких случаях информация о коммуникативном намерении участника диалога удержать или передать роль является одним из наиболее важных моментов для анализа его речевого поведения. Формируемые на основе этого намерения коммуникативные стратегии могут быть результатом индивидуального коммуникативного сценария говорящего, но для осуществления своего коммуникативного замысла он также может ис-



пользовать готовые образы, сложившиеся в речи. Выбор одного из вариантов (лексического, просодического, грамматического и т.д.) в большинстве случаев не бывает случайным и определяется стратегической задачей. Так как этапы диалога не могут быть запланированы во всех деталях заранее, потому что неизвестно, что скажет партнер на каждой из стадий развития беседы, решение поставленной коммуникативной задачи вариативно.

Речевой особенностью коммуникативных стратегий и тактик ведения диалога является их воплощение в коммуникативных структурах высказываний. Рема как основная составляющая коммуникативной структуры предложения является носителем так называемого модифицирующего компонента, функцией которого, в свою очередь, является передача или удержание коммуникативной роли в структуре диалога. Таким образом, механизм смены роли, выражаемый посредством этого модифицирующего компонента, тесно связан с ремой предложения. Иначе говоря, слушающий угадывает наступление места смены роли, основываясь на информации о просодическом оформлении фокуса высказывания, а параметры просодического оформления финальной, рематической части высказывания являются основным средством, ответственным за выделение положенного места смены роли в структуре диалога.

#### **Литература**

1. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи.- М., 2003. - 286 с.
2. Филлипов К.А. Лингвистика текста. - СПб., 2003. - 336 с.
3. Duncan J. Explorations in applied linguistics // Foundations of Language, - 1972. - Vol. 4. – P. 105 - 132.
4. Grosjean F. Prediction and prosody // Linguistics. - 1983. - Vol. 21. – P. 501 - 527.
5. Sacks H., Schegloff E.A., Jefferson G. A simplified systematics for the organization of turn-taking for conversation // Language. – 1974. – Vol. 50. – P. 696 - 735.
6. Schank G. Schwitalla J. Gesprochene Sprache und Gesprachanalyse // Lexikon der Germanistischen Linguistik. – 1980. – S. 7 - 56.
7. Tannen D. Conversational Style //Psycholinguistic models of Production. – Norwood, 1987. – P. 251 - 267.

## СТРУКТУРА МЕТАКОММУНИКАТИВНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ: ВОЗМОЖНОСТИ И ПРОБЛЕМЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ

Метакоммуникативные высказывания (термин «метакоммуникация» используется нами в широком смысле: как любая рефлексия говорящего/пишущего над языком, текстом и процессом вербального общения) включают в себя три типа: метаязыковые (комментарий языка), метатекстовые (комментарий текста) и собственно метакоммуникативные (комментарий коммуникативных действий) сообщения. Задача нашего исследования – классификация этих сообщений на основе формальных признаков и определение структур, характерных для каждого типа.

Для классификации метакоммуникативных высказываний нужно определить маркеры (формальные признаки), по которым эти высказывания могут быть выделены, и проблемы, возникающие на этом пути. Во-первых, есть как языковые, так и неязыковые (графические) способы метакоммуникативного комментария. Мы учитываем только языковые способы и не рассматриваем комментарии в виде смайлов и т.п. Во-вторых, маркер может быть эксплицитным и имплицитным, в последнем случае затруднительно определить метакоммуникативное намерение, т.е. осознанное желание комментировать свою или чужую речь. Так, например, высказывания типа *Согласен, Я так не считаю, Это точно*, и подобные могут рассматриваться двояко: с одной стороны, они относятся к определенному первичному тексту и выражают согласие или несогласие с написанным; с другой стороны, они относятся к тем объектам действительности, о которых идет речь в первичном тексте, и выражают отношение к этим объектам. Однозначно определить их статус не представляется возможным в отличие от высказываний типа *Я бы сформулировал иначе, Лучше и не скажешь*, у которых есть очевидные маркеры, сигнализирующие о метакоммуникативном уровне сообщения. В-третьих, проблематично определить статус высказываний типа *Я не признаю слова бойфренд*, которые в равной степени могут относиться и к объекту внеязыковой действительности, и к определенному слову.

Разделяя метакоммуникативные высказывания на три типа, о чем говорилось выше, мы используем это же деление для метакоммуникативных маркеров. Так, типичные метаязыковые маркеры – слова, обозначающие ту или иную единицу или категорию языка (как терминологического, так и нетерминологического характера); типичные метатекстовые маркеры – слова, обозначающие различные жанры письменной и устной речи, текст и его части, а также слова и обороты, в том числе вводные, выражающие способ оформления высказывания, его оценку, связь мыслей и порядок изложения; типичные собственно метакоммуникативные маркеры – перформативные глаголы и отглагольные существительные. (В рамках данной работы мы не будем останавливаться на менее частотных и нетипичных, редких маркерах.) На основании этого разделения мы относим высказывания типа *А почему «не верила» в прошедшем времени?* к метаязыковым; высказывания типа *Извините за сумбурное изложение* к метатекстовым; высказывания типа *Это сарказм?* к собственно метакоммуникативным.

Структура метакоммуникативного высказывания включает три элемента: объект (что комментируется), способ (каким образом комментируется) и прагматическую направленность, или цель (для чего комментируется), при этом каждый элемент имеет метаязыковой, метатекстовый или собственно метакоммуникативный маркер. Мы предполагаем, что на этом основании возможно построить модели метакоммуникативных высказываний, систематизирующие все разнообразие реальной метакоммуникации. Так, метатекстовые высказывания, объектом которых является чужой текст и которые не выражают оценки, имеют четыре общих типа моделей (внутри них мы выделяем более частные модели по способу комментария):

1. Объект (чужой текст) – способ комментария (повтор слова, параллелизм структуры, прецедентный текст или метатекстовый маркер) – нейтральная направленность.

2. Объект (чужой текст) – способ комментария (повтор слова, параллелизм структуры, прецедентный текст или метатекстовый маркер) + маркер коммуникативного поведения адресанта – нейтральная направленность.

3. Объект (чужой текст) – способ комментария (повтор слова или метатекстовый маркер) + маркер коммуникативного поведения адресата – нейтральная направленность.

4. Объект (чужой текст) – способ комментария (повтор слова или метатекстовый маркер) + маркер коммуникативного поведения адресанта + маркер коммуникативного поведения адресата – нейтральная направленность.

А метатекстовые высказывания, которые выражают положительную оценку чужого текста, имеют только два типа моделей:

1. Объект (чужой текст) – способ комментария (метатекстовый маркер) – положительная оценка.

2. Объект (чужой текст) – способ комментария (повтор слова или метатекстовый маркер) + маркер коммуникативного поведения адресанта – положительная оценка.

Эти модели дают возможность оценить различия как между нейтральными и положительными метатекстовыми высказываниями в целом, так и внутри общих моделей: при положительной оценке не используются такие способы, как параллелизм и прецедентный текст, а при нейтральной направленности комментария с этими способами не совмещается маркер коммуникативного поведения адресата. При этом частотность этих и других моделей в диалоге существенно различается.

Таким образом, моделирование структурно-содержательных характеристик метакоммуникативных высказываний позволяет на основании формальных критериев выявить те аспекты коммуникации, которые являются важными или, наоборот, неважными в глазах говорящих, а также предпочтения носителей русского языка в выражении метакоммуникативного намерения.

**BASIC MEANS TO CLARITY: UNITY AND COHERENCE**

Unity and Coherence are the basic means to clarity in any written material. Unity demands that all the material be about one definite thing or idea. There should not be any irrelevancies or excursions into side issues. Everything should concern the principal idea. Coherence is related to unity but it is the additional factor of order because it means an arrangement of the parts for a progressive development. The thoughts must be strung one after another on some thread of meaning.

Some paragraphs reflect the natural order of what they are describing or narrating, some are developed by enumeration of particulars falling under a general statement; some follow a cause-and-effect connection, etc.

Paragraph patterns may be rather various. An elementary form of organization is spatial progression when the author places before us the scene where events take place. The temporal organization of a paragraph is the order of time. Events are given substantially as they occurred although there may occasionally be a look backward for the purpose of filling in necessary detail.

Among the methods of development are example and illustration. They are alike in that they have the function of making clear by presenting cases. Such paragraphs present no problem of organization. A topic sentence is usually given at the beginning. The second sentence supports the observation. Paragraphs of example and illustration are essentially paragraphs developed by details.

Somewhat more complex but at times indispensable is the paragraph developed by comparison and contrast. Obviously, much of our thinking is done by comparison, by looking for points of resemblance and the points of difference from other things. All comparison involves contrast and all contrast involves comparison.

Paragraphs which are developed by cause and effect follow a logical pattern their progression is from a cause or set of causes to an effect or set of effects, or vice versa. Transitional expressions are important in passing from cause to effect or effect to cause. The cross reference between these needs to be explicit to see the relationship of all the facts that are introduced. A paragraph with a clear

thread of cause and effect should exhibit a clear-cut coherence. In a clearly organized paragraph a cause must be followed at not too great distant by the siding of the effect and, conversely, on the principle of togetherness of cause and effect. It is this opportunity to pass readily from one to another that insures the coherence of the paragraph.

A good percentage of the paragraphs to be found in writing employ more than one method of development. The paragraph may draw upon more than one means of treating its unit of thought.

Other types of paragraphs are developed primarily by the processes of definition or analyses, or the combination of these two. Sometimes you will find a single paragraph employed to set up a definition which is to be used throughout a long discussion.

One may expect such a combination as a paragraph developing by spatial pattern and at the same time following the temporal pattern of an event or a process. Paragraphs developed by cause and effect sometimes bring in examples and illustrations to make clear causal relationships. The number of possible combinations is virtually unlimited and there are more common ones among them as we have tried to show. Most writers use the various plans of paragraph development to test and to improve the coherence of what has been written.

Certain paragraphs have a specialized function with reference to the whole composition. These are introductory, transitional and concluding paragraphs. Introductory paragraphs present the subject matter in general and sometimes indicate the plan of the piece. It is a topic paragraph.

Transitional paragraphs serve to pull the larger grouping of the thought together. Sometimes such paragraphs are needed to sum up one set of ideas in preparation for turning to another set. Sometimes they are useful to give a specified idea as to what the writer intends to do next.

Concluding paragraphs give a piece a satisfactory ending. Sometimes it takes the form of a resume of the matter which appears in detail in the body of the composition. Sometimes it returns to the chief point of the composition. Whatever the purpose, the concluding paragraph should have a clear relationship with the whole piece to justify its concluding role and to point out the significance of the subject.

The problem of achieving coherence within the paragraphs is only partly solved by working out a plan of development. At the linguistic level words must be included to show explicitly the progression of thought. A paragraph may have a high degree of both unity and coherence and yet be difficult to read if the verbal transitions are not clear.

Pronouns, conjunctions, conjunctive adverbs, and repeated key words are the expressions most useful for the purpose because they signalize the steps in your thought.

The same sets of expressions which are used to mark transition within paragraphs are used to link paragraphs together. They serve to show the continuity just as well as within the single paragraph. The only difference is that the units which are being linked by these visible aids are in this case longer and being recognized as connecting links or direction givers.

**П.С. Акинина**

### **СТЕРЕОТИП В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ БАРАКА ОБАМЫ**

В настоящее время понятие «стереотип» довольно часто используется представителями различных областей гуманитарного знания, что предопределяет некоторые разночтения в трактовке данного термина. Тем не менее, представляется, что основополагающая сущность и природа данного явления остаются неизменными и кроются в закономерностях функционирования головного мозга.

Впервые «стереотип» как научный термин появился в работе У. Липпмана «Общественное мнение» именно в значении «социального стереотипа»: «...распространенного с помощью языка или образа в определенных социальных группах устойчивого представления о фактах действительности, приводящего к весьма упрощённым преувеличенным оценкам и суждениям со стороны индивидов». Хотя изначально данный термин имел значение *плоской или цилиндрической металлической пластины, представляющей точное воспроизведение типографского набора и служащей для печатания многотиражных и повторных изданий на обычных и ротационных машинах*. Следовательно, научное понятие «стереотип» было образовано

при помощи метафорического переноса: металлическая пластина, используемая для многотиражного издания, стала означать определенный стандартизованный набор характеристик, который, словно при помощи типографского пресса, «отпечатывается» на представителях разных социальных групп.

Социальные стереотипы обладают рядом свойств: 1. Они проще, чем реальность, поскольку, представляя собой лишь ее самую общую схему, упускают из виду детали и нюансы. 2. Стереотипы являются не врожденными, а приобретенными на основании не только личного опыта, а в результате процесса социализации. 3. Стереотипы, в большей или меньшей степени, ложны, так как приписывают человеку свойства, которыми он может обладать, а может и не обладать. 4. Стереотипы жизнестойки: человеку очень трудно отказаться от них, даже в случае очевидности их несостоятельности. Отдельные исследователи подчеркивают также эмоционально-оценочную составляющую данного явления.

Роль социального стереотипа для человека и общества можно рассматривать как с положительной, так и с отрицательной сторон. Как отрицательное явление социальный стереотип проявляется в том случае, когда становится основой для предубеждения, то есть «ложного, предвзятого, заранее сложившегося отрицательного мнения о ком-нибудь или чем-нибудь, предвзвешенного». И в этом смысле социальный стереотип может выполнять деструктивную функцию в обществе. Тем не менее, будучи неотъемлемым свойством центральной нервной системы упрощать реальность и вычленять из нее отдельные значимые элементы, он, все же, играет больше положительную роль в жизни индивида, поскольку облегчает процесс познания и отражения окружающего мира.

Необходимо отметить, что социальный стереотип сам по себе не является чем-то материальным, а выступает как результат стереотипизации, то есть свойства центральной нервной системы; и поэтому он находит свое выражение в рамках речевого общения (поведения) индивида, которое, в свою очередь, реализуется двумя сторонами: во-первых, стереотипом организации речевого общения в данной национально-культурной общности, во-вторых, стереотипными языковыми единицами (конструкциями, моделями), исполь-



зубыми носителями языка для стандартных ситуаций реализации речевого общения» [9:85]. Другими словами, социальный стереотип находит свое выражение посредством языковых средств. Причем раскрытие его происходит, как бы, на двух уровнях: на уровне организации самого речевого поведения в данной социокультурной общности, а также на уровне конкретных языковых конструкций и моделей, закрепленных в языке для определенных стандартных ситуаций. При этом упомянутые уровни находятся в особой взаимосвязи, поскольку знание и употребление стандартных языковых конструкций является частью речевого поведения и определяет говорящего как члена данной социокультурной общности.

В книге Ю. Е. Прохорова «Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев» социальный стереотип понимается как «мы-стереотип» и «не-мы-стереотип», то есть социальный стереотип выступает средством определения индивида как представителя того или иного социокультурного сообщества [9: 68-69]. Стереотип, таким образом, помогает отделить «своих» от «чужих».

В целом, стереотипный образ «чужого» формируется одним из двух способов:

1. При наличии несходного дифференциального признака индивид может определяться как «чужой» по отношению к данному сообществу. При этом данный признак не обязательно должен быть основополагающим.

2. При отсутствии «необходимых интегральных и дифференциальных признаков, которые позволяли бы определять явление как «свое» или «не свое», для создания необходимого образа само отсутствие их рассматривается как дифференциальный признак «не своего» [9: 76].

И в этом смысле уместно говорить о дискурсе Б. Обамы, в рамках которого социальный стереотип используется для создания автостереотипа, то есть обобщенного представления определенного социокультурного сообщества о себе («наше» представление о «нас») [9: 83]. При этом спецификой использования социального стереотипа является тот факт, что при противопоставлении «мы-стереотипов» и «не-мы-стереотипов» президент не старается создать образ «чужих» по отношению к американскому обществу, вместо

этого, основной упор сделан на как можно более детальном описании образа самой нации, и те, кто не соответствуют этому образу (не имеют схожих интегральных признаков), и являются «чужими».

Так, например, в своих речах президент описывает характерные особенности своей нации, облагораживая и придавая ей возвышенный в собственных глазах статус:

*The time has come to reaffirm our enduring spirit; to choose our better history; to carry forward that precious gift, that noble idea, passed on from generation to generation: the God-given promise that all are equal, all are free, and all deserve a chance to pursue their full measure of happiness.*

*Our journey has never been one of short-cuts or settling for less. It has not been the path for the faint-hearted - for those who prefer leisure over work, or seek only the pleasures of riches and fame. Rather, it has been the risk-takers, the doers, the makers of things - some celebrated but more often men and women obscure in their labor, who have carried us up the long, rugged path towards prosperity and freedom. For we know that our patchwork heritage is a strength, not a weakness.*

В приведенных примерах Б. Обама характеризует американцев как нацию сильных, смелых, самоотверженных людей с богатым наследием, что, разумеется, положительным образом сказывается на представлении нации о самой себе. Это очень сплачивает нацию, поднимает уровень ее самооценки и самоуважения.

Однако Обама, как правило, не тратит языковых средств на описание «чужих» по отношению к американскому социокультурному сообществу, достаточно дать понять, что они не обладают необходимым набором качеств, черт, присущих данному обществу, и поэтому автоматически становятся чуждыми элементами:

*What the cynics fail to understand is that the ground has shifted beneath them - that the stale political arguments that have consumed us for so long no longer apply.*

*We will not apologize for our way of life, nor will we waver in its defense, and for those who seek to advance their aims by inducing terror and slaughtering innocents, we say to you now that our spirit is stronger and cannot be broken.*

В двух приведенных выше примерах речь идет как раз об этих чуждых американскому обществу элементах. Так, цинизм, с позиции автостереотипа, не свойственен американскому обществу, как и избитые политические споры не свойственны американской демократии, поэтому циники (*cynics*) и те, кто порождает ненужные политические споры (*stale political arguments*) являются чуждыми обществу элементами. Точно так же чуждыми элементами являются те, кто используют террор и насилие (*those who seek to advance their aims by inducing terror and slaughtering innocents*), поскольку это не входит в автостереотип американцев о сильной и непоколебимой нации (*our spirit is stronger and cannot be broken*).

И наоборот, те, кто разделяет или является носителем идей и ценностей американского социокультурного сообщества, автоматически включается в категорию «своих»:

*And so to all other peoples and governments who are watching today, from the grandest capitals to the small village where my father was born: know that America is a friend of each nation and every man, woman, and child who seeks a future of peace and dignity, and we are ready to lead once more.* Тем не менее, ответственность за те проблемы, с которыми столкнулось американское социокультурное сообщество, взваливается не только на тех, кто относится к категории «чужих», но и на само американское общество:

*Our economy is badly weakened, a consequence of greed and irresponsibility on the part of some, but also our collective failure to make hard choices and prepare the nation for a new age.* В данном примере, в первой ее части, президент говорит о тех негативных тенденциях, которые проявились в экономике США. Признавая, что сложившаяся ситуация является виной отдельных людей (часть вторая в примере), в третьей части он, однако, упоминает, о том, что и сама нация несет ответственность за случившееся («*our collective failure*»). И из этого он делает вывод, что, поскольку виноваты все, то и исправлять ситуацию необходимо всем вместе.

*We remain the most prosperous, powerful nation on Earth. Our workers are no less productive than when this crisis began. Our minds are no less inventive, our goods and services no less needed than they were last week or last month or last year. Our capacity remains undiminished. But our time of standing pat, of protecting narrow interests and putting off unpleasant decisions that time has surely passed. Starting today, we must pick ourselves up, dust ourselves off, and begin again the work of remaking America.* В первой части примера Обама говорит о том, что, несмотря на всеобщий кризис, американская нация остается самой богатой и процветающей нацией в мире (*we remain the most prosperous, powerful nation on Earth*), которую, однако, поглотили борьба за осуществление личных интересов (*protecting narrow interests*), а также неумение и нежелание принимать серьезные и сложные решения (*putting off unpleasant decisions*). Поэтому в третьей части примера Обама говорит о том, что американцам необходимо снова встать на ноги (*we must pick ourselves up*), и именно вместе начать борьбу с кризисными явлениями (*begin again the work of remaking America*).

Представляется, что данная тактика обращения к социальному стереотипу о самом себе (автостереотипу) для поднятия духа и национального самосознания американцев, а также для их сплочения как единой нации, является верным решением в условиях существования кризисных явлений, поскольку такой подход, по всей видимости, резко снижает социальную напряженность в обществе и мобилизует лучшие качества американцев на преодоление негативных последствий экономического спада.

Тем не менее, как было указано выше, социальный стереотип проявляется не только в рамках языкового общения (поведения), но и посредством определенных устойчивых, стереотипных конструкций, существующих в языковой системе, которые употребляются носителями в стандартных ситуациях. В данном случае стереотип выражается через языковое клише [1:588-589]. В словаре лингвистических терминов Д. Э. Розенталя клише определяется как «речевой стереотип, готовый оборот, используемый в качестве легко воспроизводимого в определенных условиях и контекстах стандарта». Среди свойств клише выделяются: «соответствие психологическим стереотипам как отражению в сознании часто повторяющихся явлений действительности; лег-

кая воспроизводимость готовых речевых формул; автоматизация процесса воспроизведения; облегчение процесса коммуникации; экономия усилий, мыслительной энергии и времени как для говорящего (пишущего), так и для слушающего (читающего)». Поскольку употребление речевых стереотипов (клише) является прерогативой носителей языка, то их использование относит говорящего к категории «своего», либо характеризует как «чужого» в случае, если ему не удастся воспроизвести клишированные обороты в речи.

Поэтому когда в речах Барака Обамы мы находим примеры использования речевого клише, это говорит о том, что на уровне использования стереотипных языковых конструкций президент позиционирует себя как «свой», то есть принадлежащий к данному социокультурному сообществу, что, безусловно, положительным образом сказывается на его образе.

#### **Литература**

1. Винокур, Т. Г. Штампы // Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцевой. – М. : Большая рос. энцикл., 2002. С. 588-589.
2. Власть стереотипов // Библиотека «Пси- фактора». URL : <http://psyfactor.org/lib/stereo-type.htm>.
3. Войтасик, И. Влияние стереотипов на восприятие содержания пропагандистского сообщения // Библиотека «Пси-фактора». URL : <http://psyfactor.org/lib/stereotype2.htm>.
4. Клише // Словарь лингвистических терминов Д.Э. Розенталя. URL : [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Linguist/DicTermin/j.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/DicTermin/j.php).
5. Крысько, В. Г. Социальная психология : курс лекций. М.: Омега-Л, 2006.
6. Мельник, Г. С. Стереотип, формирование стереотипов в процессе массовой коммуникации // Библиотека «Пси-фактора». URL : <http://psyfactor.org/lib/stereotype1.htm>.
7. Почепцов, О. Г. Языковая ментальность: способ представления мира // Вопр. языкознания. 1990. № 6. С. 110-123.
8. Предубеждение // Словарь / под ред. Д. Н. Ушакова // Словари и энциклопедии. URL : <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/968322>.
9. Прохоров, Ю. Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. – М. : УРСС, 2003.
10. Сантаяна, Дж. Характер и мировоззрение американцев. – М.: Идея-пресс, 2003. 176 с.
11. Стереотип //Словарь/подред.Д. Н. Ушакова. Словари и энциклопедии. URL : <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/1043002>.
12. Стефаненко, Г. Ф. Этнические стереотипы - функции и свойства // Библиотека «Пси-фактора». URL : <http://psyfactor.org/lib/stereotype8.htm>.

13. Good old days // Wikipedia, the free encyclopaedia. URL : [http://en.wikipedia.org/wiki/Good\\_old\\_days](http://en.wikipedia.org/wiki/Good_old_days).
14. Krages, B. P. Photography : the art of composition. – N.-Y. : Allworth Press, 2005.
15. Obama, B. Political hotsheet // CBSnews. URL : <http://www.cbsnews.com>.

**Интернет-источники**

<http://psyfactor.org/lib/stereotype2.htm>

<http://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/1043002>

[http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Linguist/DicTermin/j.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/DicTermin/j.php)

**Е.Е. Чикина, Н.Д. Кокорина**

**ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ  
ИРОНИЧЕСКОГО ДИСКУРСА**

**(на примере "смешных" переводов Гоблина)**

Феномен интертекстуальности в настоящее время привлекает все больше внимание лингвистов, поскольку современная теория текста не может игнорировать тот факт, что вторичный характер является типичным признаком огромного количества речевых произведений. Таким образом, интертекстуальность является неотъемлемой частью дискурса и должна учитываться в дискурсивных исследованиях различного рода.

Дискурс мы вслед за Н.Д. Арутюновой понимаем как связный текст в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; как речь, погруженную в жизнь [2: 136-137]. В данной работе рассматриваются проявления феномена интертекстуальности в ироническом дискурсе. Для данного типа дискурса, на наш взгляд, интертекстуальность является одним из важнейших текстообразующих факторов. Языковая ирония до сих пор представляет собой обширное и не до конца изученное лингвистическое явление, особенно в плане механизмов формирования и воздействия. Так, традиционно текст является ироническим, если его "истинный смысл скрыт или противоречит смыслу явному, если путем доведения до абсурда появляется возможность высмеять данное явление, обратить внимание на тот его недостаток, который в данном изображении заменяется соответствующим достоинством" [17]. Подобное наложение смыслов как нельзя лучше вписывается в модель интертекстуальности как лингвистического феномена.

Термин «интертекстуальность» был введен Юлией Кристевой [11], механизмы его функционирования описывал также Ролан Барт [3]. Впоследствии к предмету интертекстуальности, ее функциями и сущности обращались Ж. Женетт [8], И.Р. Гальперин [6], Ю.М. Лотман [12], М.М. Бахтин [4, 5], В.И. Карасик [10], З.Я. Тураева [15], Е.А. Гончарова [7] и другие. Наиболее удачно, на наш взгляд, сущность интертекстуальности сформулировала Натали Пье-Гро: "...интертекстуальность - это устройство, с помощью которого один текст перезаписывает другой текст, а интертекст - это вся совокупность текстов, отразившихся в данном произведении, независимо от того, соотносится ли он с произведением *in absentia* (например, в случае аллюзии) или включается в него *in praesentia* (как в случае цитаты). Таким образом, интертекстуальность - это общее понятие, охватывающее такие различные формы, как пародия, плагиат, перезапись, коллаж и т. д." [14: 48].

Материалом настоящего исследования является первый фильм трилогии «Властелин колец» в «смешном» переводе Гоблина, иронический макро-дискурс которого представляет собой яркий пример функционирования феномена интертекстуальности в ситуации межкультурного взаимодействия. «Перевод Гоблина» - это озвучка серии фильмов "Властелин колец" на русском языке в противовес официальному дубляжу, сделанная писателем и сетевым публицистом Дмитрием Пучковым, известным под псевдонимом «оперуполномоченный Гоблин» или просто «Гоблин». Все переводы Дмитрия делятся на две группы: «правильные переводы» и «смешные переводы». К первой группе относятся переводы, где переводчик представляет адекватный оригиналу вариант, следует сценарию без изменений. «Смешные переводы» представляют собой пародийную озвучку, где в своей интерпретации Гоблин в корне меняет диалоги, имена героев, звуковые дорожки и, таким образом при сохранении оригинальной картинки фильм приобретает совершенно иные смысловые акценты.

Одним из наиболее действенных средств создания новых смыслов часто является переформатирование собственных имен путем создания про-

зрачной для представителей русского лингвокультурного сообщества внутренней формы. Это дает языковую игру между формой и содержанием не просто имени собственного, а прецедентного имени. Для своих "смешных переводов" Пучков не случайно выбирает наиболее резонансные и популярные киноленты. Иронический эффект сознательно создается конструированием новой формы прецедентного имени, имеющим константные смысловые ассоциации в дискурсе оригинала, путем включения во внутреннюю форму элементов русской концептосферы. При этом часто используется стандартное средство иронии - стилистическое столкновение возвышенного и вульгарного. Мы выявили несколько способов трансформации оригинальных собственных имен:

1. По принципу фонетического созвучия: «Гендальф Серый – Пендальф Серый», «Галадриэль – Электродрель», «Боромир – оперуполномоченный Баралгин», «Мордор – Мордовия». В парах «Фродо – Федор», «Самуайз – Сения» мы наблюдаем признак замены данных имен на фонетически близкие снисходительно-просторечные русские варианты. Имя заменяется на другое, представляя сочетание фонетического созвучия с характерным внешним видом персонажа

2. По принципу атрибутов прецедентных имен: " Голлум - Голый", «хоббиты – карапузы», «гномы – коротышки из подземных канализаций». В последнем примере происходит ироническое расширение атрибутивных характеристик.

3. По принципу квазивнутренней формы. Здесь Гоблин дословно для достижения комического эффекта переводит прецедентное имя на русский язык - "Baggins – Сумкин.

4. По принципу введенной этнической атрибуции, отчетливо прослеживающейся не только в имени, но и в интонационно-акцентном оформлении речи персонажей: «Леголас – прибалтийский эльф Логоваз», «Саурон – нехороший человек Сарумян» (в фильме показан как глава мафии), «гном Гимли – Гиви Зурабович Церетели». Основой для данного типа трансформаций выступает внешность персонажей.



5. По принципу замещения оригинальных имен сходными по атрибутивным признакам прецедентными именами прецедентных текстов русской концептосферы. Так, хоббиты *Мерин* и *Пиппин*, практически всегда действующие в паре и попадающие во всякие переделки, из-за чего происходит много проблем, именуется автором *Чук и Гек*.

6. По принципу привлечений атрибуций актеров. Так, *Элронда* автор называет *агент Смит* (фильм «Матрица»), иронически связывая двух абсолютно разноплановых персонажей в двух прецедентных фильмах, сыгранных актером Хьюго Уивингом в короткий временной промежуток.

Теперь мы обратимся к интерпретации автором исходного дискурса. Для этого необходимо проследить, каким образом и с какой успешностью осуществляется передача образов и смыслов оригинального сценария в данный вариант

Прокатная дублированная  
русская версия

*Мир изменился.*

*Я чувствую это в воде.*

*Чувствую это в земле.*

*Чувствую в воздухе.*

*Многое что когда-то было...  
теперь утеряно.*

*Потому что никого, кто помнил  
это, нет более среди живущих*

Гоблинский перевод

*Мир меняется.*

*Я чувствую это в воде.*

*Я чувствую это в земле.*

*Вот, уже и в воздухе что-то за-  
пахло... Короче, дело пахнет керо-  
сином...*

*И всех, кто хоть что-нибудь об  
этом знал, давным-давно уже за-  
мочили.*

При сохранении общего смыслового контекста автор использует разговорные слова («короче»), криминальный жаргонизм («замочить»), что создает иронический эффект. Нейтральное слово «чувствовать» он умышленно заменяет на иронический фразеологизм *дело пахнет керосином*, сужая весь возможный спектр чувств до биологических запахов.

Прокатная дублированная  
русская версия

Гоблинский перевод

*Это началось, когда были выкованы Великие Кольца. Три были даны эльфам: бессмертным, мудрейшим и прекраснейшим среди всех живущих. Семь - повелителям гномов: великим гранильщикам и ремесленникам подгорных чертогов. И девять... девять колец были подарены расе людей больше всего, жаждущих власти. Ведь в этих кольцах содержалось могущество и воля, для того чтобы править каждой из рас. Но они все были обмануты, ибо было создано еще одно Кольцо, в стране Мордор, в жерле Роковой горы. Темный Властелин Саурон тайно выковал Главное Кольцо, чтобы подчинить себе другие.*

*Вся эта история началась тогда, когда были выкованы западлянские Кольца. Кольца, которые обладали такой немереной западлянской силой, что ни в сказке сказать, ни носом не почувствовать. Три штуки выдали бессмертным эльфам, ну чисто посмотреть, не передохнут ли... Семь штук отдали коротышкам, парням из подземных канализаций. И девять... девять колец задарили расе людей. И судя по их гнусным ромам – напрасно. Власть Кольца была ограничена, и каждое кольцо могло делать западло только своей расе. Но нашелся один умник, который всех опрокинул...*

Переводчик изменяет «великие кольца» на криминально-жаргонное «западлянские». Вульгарно-разговорный эпитет «гнусные рожи», обозначающий расу людей, сразу снижают истинное значение могущества колец. Такие разговорные слова «передохнуть, задарить» и криминальный жаргонизм «делать западло» вновь указывают на намеренное снижение стиля с целью создания иронического эффекта. Переводчик применяет для иронического смешения стилей фольклорные клише русского сказочного дискурса: «ни в сказке сказать, ни носом не почувствовать». Также в этом плане можно отметить канцеляризм «три штуки выдали».

Языковая личность переводчика также не остается за рамками создаваемого им дискурса. В тексте можно наблюдать явные шутки и комментарии Гоблина - «ну чисто посмотреть», «судя по их гнусным ромам напрасно», показывающие его отношение к происходящему.

Прокатная дублированная русская  
версия

*В стране Мордор, в жерле Роковой горы Темный Властелин Саурон тайно выковал Главное Кольцо, чтобы подчинить себе другие. И в это Кольцо он вложил свою жестокость и злобу.*

Гоблинский перевод

*В черных землях Мордовии, на чёрной горе, в черном подземелье, Мрачный Владыка Саурон тридцать лет и три года тайно мастерила МегаКольцо. И в это кольцо он засадил всю свою жестокость, злобу свою засадил, детские комплексы, ну там... привычки нехорошие.*

Автор использует всем известное прецедентное выражение «*тридцать лет и три года*», которое ассоциируется у нас со сказочными мотивами. Намеренные повторы, характерные для "ужастика" русского детского дискурса (ср. например: *В черном-черном лесу стоял черный-черный дом...*) вульгаризмы («*засадить*», «*МегаКольцо*»), использование современных терминов психологии («*детские комплексы*») порождает ситуацию многослойной интертекстуальности, веселый хаос которой резко контрастирует с возвышенным дискурсом оригинала. В последнем предложении использован антиклимакс, который здесь также усиливает комический эффект. Следующие друг за другом члены предложения представляют ряд нисходящих по силе выражений: «*засадить жестокость, злобу, детские комплексы, ну там... привычки нехорошие*», что нивелирует величие Саурона.

Прокатная дублированная  
русская версия

*Вот так жизнь в Шире идет своей колеёй.  
Так же, как и всю нынешнюю эпоху, здесь полно своих новшеств и потерь.  
А перемены приходят медленно, если вообще приходят.*

Гоблинский перевод

*В мире всё как обычно – все воруют да кидают, режут друг друга да вешают. В общем, идет нормальная цивилизованная жизнь. Макдональдсов везде понастроили. Что-то у вас их, кстати, не видно, что не может не радовать.*

В данном отрывке переводчик намеренно сталкивает вымышленный мир Хоббитании с современной реальностью, символом которой становится прецедентный феномен «Макдональдс». Автор также обращается здесь к чистой иронии в узком смысле, называя «цивилизованной, нормальной жизнью» автор называет мир, где «воруют да кидают, режут друг друга да вешают».

Музыкальные дорожки также представляют собой важный элемент в интертекстуальной ткани дискурса Гоблина. Он использует мелодии прецедентных песен русской концептосферы, что усиливает иронический эффект. Музыкальное сопровождение выбирается по принципу сходства названия песни с общей ситуацией или атрибутами ситуации. Например, когда *Бильбо Сумкин (Бильбо Бэггинс)* надевает кольцо на своем дне рождения, мы слышим песню «Колечко» в исполнении Татьяны Овсиенко. Поиски черными всадниками *Федора (Фродо)* и других карапузов (хоббитов) происходят под песню Земфиры «Я искала тебя», бегство от темной армии осуществляется под песню группы Тату «Нас не догонят». Преследование *Арвен* с раненым *Федором* происходит под музыку из кинофильма Неуловимые мстители «Погоня». В эпизоде, когда попадает в плен к *Сарумяну (Саруману)*, звучит песня «Владимирский централ» о самой известной российской тюрьме для особо опасных преступников. Целая серия музыкальных композиций связана с чёрными всадниками и обитателями *Мордови (Мордора)*. Атака *урков (орков)* всегда происходит под песни группы Rammstein, что вызывает ассоциацию с нацистскими войсками. Кроме того в текстах этой рок-группы преобладают темы насилия и брутальности.

Таким образом, взаимодействие различных прецедентных феноменов создает эффект интертекстуальности в произведениях Гоблина, в свою очередь являющейся основным средством создания здесь иронического дискурса. Причем необходимо отметить, что в "смешных переводах" Гоблина отчетливо проявляется эстетическая функция языка. Ярко выраженная интертекстуальность призвана дать реципиенту возможность насладиться языковой игрой автора, оценить неожиданные и остроумные столкновения дискурсов и концептов различных лингвокультур.

Таим образом, принадлежность прецедентных феноменов к различным лингвокультурам дает возможность не только создавать иронический дискурс, но и выявлять особенности взаимодействующих в дискурсе лингвокультур. Исследования подобных взаимодействий представляется перспективным для дальнейшего развития когнитивной лингвистики и лингвистики дискурса.

#### **Литература**

1. Арнольд И.В. Читательское восприятие интертекстуальности и герменевтика // Интертекстуальные связи в художественном тексте. – СПб.: Образование, 1993. – С. 4 – 12.
2. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. — М.: Сов. энциклопедия, 1990.
3. Барт, Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика Текст. - М.: Прогресс, 1989. – 615 с.
4. Бахтин, М.М. Вопросы литературы и эстетики: Исследования разных лет. М.: Художественная литература, 1975. - С. 502.
5. Бахтин, М.М. Проблема текста. Опыт философского анализа. // Вопросы литературы. 1976 - № 10. - С. 122 - 157.
6. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. Изд. 2-е. М.: Едиториал УРСС, 2004. - 144 с.
7. Гончарова Е.А. К вопросу об изучении категории «автор» через проблемы интертекстуальности // Интертекстуальные связи в художественном тексте. СПб.: Образование, 1993. – С.20-28.
8. Женетт, Жерар. Фигуры. В 2-х томах. Том 1-2. — М.: Изд-во им. Сабашниковых, 1998.— 944 с. Режим доступа: <http://yanko.lib.ru/books/lit/jennet-figuru-1-2-1998-l.pdf>
9. Ильин И.П. Постмодернизм от истоков до конца столетия: эволюция научного мифа. – М.: Интрада, 1998. – 256 с.
10. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. - Волгоград: Перемена, 2002. - 477 с.
11. Кристева Ю. Бахтин, слово, диалог и роман // Французская семиотика: От структурализма к постструктурализму / Пер. с франц., сост., вступ. ст. Г.К. Косикова. - М.: ИГ Прогресс, 2000. - С. 427-457.
12. Лотман Ю.М. Избранные статьи. Таллинн: Александра, 1992. Т.1. – 247 с.
13. Поветьева Е.В. Проблемы теорий интертекстуальности в современном языкознании // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. Филологические науки. – 2012. - №8. – С. 39 – 44
14. Пьеге-Гро Натали. Введение в теорию интертекстуальности: пер. с фр. / общ. ред. и вступ. ст. Г.К. Косикова. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – 240 с.
15. Тураева, З.Я. Лингвистика текста (текст: структура и семантика) - М.: Просвещение, 1986. - 127 с.

16. Филатова О. М. Интертекстуальность как глобальная текстовая категория. // Вестник Удмуртского университета. Филологические науки. – 2006. - №5(2). – С. 149 – 154.
17. Эйгес И.Р. Ирония // Литературная энциклопедия: Словарь литературных терминов: В 2-х т. М.- Л.: Изд-во Л. Д. Френкель, 1925. -Т. 1. А—П. — Режим доступа: <http://feb-web.ru/feb/slt/abc/lt1/lt1-3071.htm>

**Список источников фактического материала**

1. Авторский сайт Дмитрия Пучкова. - Режим доступа: <http://oper.ru/trans/>
2. «Властелин колец: Братство кольца» («The Lord of the Rinds: The Fellowship of the Ring», реж. П.Джексон, 2001) - Режим доступа: <http://kinogo.net/636-vlastelin-kolec-bratstvo-kolca-2001.html>
3. «Властелин колец: Братва и кольцо (Гоблин)» («The Lord of the Rinds: The Fellowship of the Ring», реж. П.Джексон, 2001) URL: <http://filmodrom.net/9142-the-lord-of-the-rings-the-fellowship-of-the-ring.html>
4. Пучков Д.Ю. Братва и кольцо. – М.: АСТ, 2007. – 224 с.

**Е.Е. Чикина, О.Ю. Годунко**

**СТРУКТУРА И КОГНИТИВНЫЕ АСПЕКТЫ  
НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОГО FANFICTION-ДИСКУРСА**

Фанфикшен (фанфик, фэнфик) – явление сетевой литературы, определяемое обычно следующим образом: «тексты по мотивам известных произведений массовой культуры, созданные по большей части непрофессиональными авторами и не претендующие на коммерческую публикацию» [2]. Фанфикшен представляет собой невероятных размеров корпус *ежедневно* публикуемых электронных текстов. Для того чтобы представить себе хотя бы примерный масштаб явления «фанфикшн», достаточно сказать, что, по состоянию на январь 2014 года, только лишь сайт [fanfiction.net](http://fanfiction.net) содержит более 3 миллионов историй разного объема и степени законченности, а специалисты по статистике заявляют, что данный ресурс содержит лишь около 20% всех художественных текстов фанфикшена, существующих в Интернете. Примечательно, что, несмотря на широкое распространение и популярность, произведения фанфикшн, существующие в Интернете, остаются малоизученным материалом.

Появление и распространение фанфикшена напрямую связывают с развитием средств массовой коммуникации, прежде всего сети Интернет, а также с существованием «подготовленных историей литературы традиций диа-

логического взаимодействия «текст-читатель»» [3]; на стыке этих двух тенденций и возникает ситуация, когда «человек читающий в системе массовых коммуникаций превращается в человека участвующего, человека пишущего» [4].

Источником данного исследования послужили немецкоязычные фанфикшн-тексты фандома «Гарри Поттер». Решение в пользу изучения именно этого фандома было мотивировано необычайным успехом данной серии книг. Кроме того считается, что участники этого фандома являются наиболее активными в освоении возможностей Интернета.

В ходе исследования были рассмотрены различные источники произведений фанфикшн. Следует заметить, что структура сайтов, оформление, принципы размещения и классификации текстов весьма неоднородны. Основными видами фанатских ресурсов, где представлены тексты фанфиков, являются библиотеки фанфикшена и тематические сайты.

Анализ показал, что тексты, созданные по мотивам творчества Дж.К. Роулинг, далеко не однородны. Такие тексты отличаются

- по объёму (от нескольких десятков строк до формата полноценной книги, разделённой на главы),
- по форме (стихи, проза)
- по жанру (humor, romance, slash, songfic и др.)
- по структуре (сиквел, приквел).

Интересны тексты, события в которых происходят в Альтернативных Вселенных (Alternative Universe), когда автор умышленно изменяет оригинальные установки канона, чтобы создать полностью новый мир. Это случается, когда история переносит основных персонажей в ситуацию, полностью отличную от канона, и представляемую автором за основу. Цель создания альтернативной вселенной – ответ на потенциальный вопрос «что, если бы...».

Альтернативная Вселенная также может быть создана написанием кроссовера. Кроссовер – фанфик, где смешаны между собой два или более абсолютно разных канонических произведения. В ходе исследования было выявлено два наиболее частых приёма написания кроссовера: 1) персонажи «Гарри Поттера» попадают во Вселенную другого произведения; 2) в произведении действуют персонажи из двух или более различных книг или сериалов.

Существует тенденция, что положительные герои в фанфиках либо наделяются противоположными чертами характера, либо попадают в ситуации, никак не предусмотренные замыслом Роулинг.

Читатель фанфиков узнает, что протагонист Гарри Поттер не всегда является положительным героем. Чаще всего такие мотивы можно увидеть в пародийных фанфиках и анекдотах:

*Harry: Voldemort, ich habe etwas, das du nicht hast!*

*Voldemort: Oh, ist es etwa schon wieder die Liebe?*

*Harry: Nein, eine Nase!*

\*\*\*

*Harry Potter hat Voldemort besiegt. Chuck Norris hat Harry Potter besiegt.*

Поскольку фандом «Гарри Поттер» является преимущественно подростково-молодежным, в фанфиках авторы отражают проблемы, типичные для этого возраста. Во многих текстах присутствуют моменты, связанные с ходом уроков, взаимоотношениями между учителями и воспитанниками, изучаемыми предметами:

*Die Schule ist aus. Hermine, Harry und Ron laufen zurück in den Gryffindor Turm. „Und was machen wir heute Nachmittag?“, fragt Harry. „Ich weiß“, sagt Hermine, „wir werfen eine Münze. Bei Zahl gehen wie zu Hagrid und bei Kopf gehen wir nach Hogsmeade!“ – „Cool“, sagt Ron, „und wenn die Münze auf dem Rand stehen bleibt machen wir Hausaufgaben!“*

Фандом «Гарри Поттер» относится к субкультурам развлекательного плана, что подчёркивают сами участники на страницах своих сайтов. Такой характер сообщества проявляется не только в игровой направленности деятельности фанатов, не только в традиционной для сети «маскарадной» атмосфере, но и в преобладающем юмористическом и даже ироническом отношении участников к себе, своему увлечению. Участники фандома довольно редко называют свои произведения пародиями (Parody), тем не менее, некоторое количество фанфикшн-текстов ближе всего стоят именно к этому жанру.

Практически целая серия шуток существует про несообразительность и ограниченность Рона Уизли и всезнайство Гермионы, причем, в отличие от ситуации с Гарри, коренных изменений в трактовке образов не происходит, здесь налицо существенное преувеличение заданных самой Роулинг черт:

*Hermine schickt in den Ferien eine Eule an Ron: „Ich habe im Tages Profeten gelesen, die Dementoren haben eine männliche Leiche fast ohne Gehirn und ziem-*



*lich hässlichem Aussehen, gefunden! Wollte fragen ob bei dir alles in Ordnung ist..."*

Весьма популярны в фандоме и отрицательные персонажи. Сетевое сообщество поклонников книг Роулинг включает в себя не только фанатов Гарри: немало в фандоме и клубов поклонников Драко Малфоя, а также Северуса Снейпа.

Что касается изображения Драко Малфоя в анекдотах, то здесь, как и в случае Гермiony и Рона, мы имеем дело с преувеличением черт характера персонажа, заданных самой Дж. Роулинг – ленью, грубостью, хитростью.

*Hermine ist Verkäuferin im Supermarkt, Draco ist beim Einkaufen. An der Kasse fragte Draco Hermine: "Single oder?" Hermine zwinkert verführerisch und fragte: Ja, woher wissen Sie das?" Antwortet Draco: "Na weil Sie POTTHÄSSLICH sind!" und verlässt den Laden.*

Образ Северуса Снейпа в творчестве фандома получает весьма неожиданное развитие. Профессор зельеварения Северус Снейп – пожалуй, самый противоречивый персонаж в книге. Только лишь в последней книге серии Дж. Роулинг оправдывает Снейпа в глазах читателя, Снейп из врага Гарри Поттера превращается в его защитника. Этим можно объяснить большое количество фанфиков, где Снейп является положительным героем. В таких текстах авторы уже не воспроизводят канонические черты персонажа: тяжелый характер, злопамятность, сарказм, а подчеркивают его лиричный и романтический образ:

<b>Am Ende der Welt</b>	Ich sehe, endlich. Durch Hochmut und Stolz ...durch eigene Schuld!
Nie habe ich die Welt so gesehen So klar, so rein, so ehrlich... wie in diesem Moment.	Es gibt kein Zurück, nie mehr. Alles getan, alles gesagt. Endgültig.
Dem letzten meines Lebens.	Nur ein Trost, der bleibt. Ein Wiedersehen nach unendlich langer Zeit.
Ich verstehe, endlich. Habe geliebt, so sehr und alles verloren.	Am Ende der Welt...
Warum?	

Значительные различия обнаруживаются также в степени «литературности» фанфикшн-текстов: среди работ встречаются как достаточно талантливые произведения, так и откровенно графомания. Язык некоторых произведений почти полностью соответствует стилю Дж.К. Роулинг: такие тексты

вполне могли бы служить продолжением оригинального произведения или органично войти в книги в качестве одной из глав. Язык других фанфиков кардинально отличается от канона: как результат литературной самостоятельности подростковой аудитории он зачастую отличается наивностью, неверным использованием средств выразительности языка, банальностью.

Чтобы максимально приблизиться к манере письма Дж.К. Роулинг и сохранить «код узнаваемости» авторы произведений фанфикшн иногда полностью следуют канону, не нарушая ни хронологических, ни сюжетных связей, ни основных характеристик персонажей. Однако помимо подобных фанфиков, авторы которых стараются во всем подражать оригиналу, тем самым демонстрируя уважение к таланту своего кумира, существуют и такие, которые создают полностью самостоятельные истории, используя лишь оригинальные имена и реалии мира «Гарри Поттера».

Из этого можно вывести главную особенность фанфика, его отличительную черту – вторичность: автору не нужно создавать собственный мир, собственных героев, следовать собственному стилю, так как его основная задача – попытаться повторить написанное или показанное до него. Фанфик может существовать только в рамках конкретно взятого фандома: за пределами его получившееся творение может не представлять никакой ценности.

Таким образом, проведенное исследование демонстрирует вторичный характер текстов фанфикшн, а также их функционирование в качестве отдельных элементов гипертекста. Привязанность фанфика к канону, собственно, и отделяет сочинения этого жанра от «самостоятельной» литературы. Когда вторичный текст выходит за границы установок первичного текста, он, в какой-то степени, уже не может считаться фанфиком.

Таким образом, фанфик представляет собой достаточно интересное с точки зрения лингвистики образование, связь с оригинальным произведением у которого настолько сильна и видима, что фанфик имеет ценность только в рамках определенной субкультуры, так как читателю должен быть знаком исходный текст для верной интерпретации текста фанфика.

#### **Литература**

1. Воронина Т.М. Метафоры пространства и его освоения в дискурсе авторов фанфикшн-текстов. // Уральский филологический вестник. – 2012 – №2 [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://journals.uspu.ru/attachments/article/143/%D0%92%D0%95%D0%A1%D0%A2\\_2012\\_2\\_10.PDF](http://journals.uspu.ru/attachments/article/143/%D0%92%D0%95%D0%A1%D0%A2_2012_2_10.PDF)

2. Горалик Л. Как размножаются Малфои. Жанр «фэнфик»: потребитель масскультуры в диалоге с медиа-контентом // «Новый Мир». – 2003. – № 12 [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://magazines.russ.ru/novyi\\_mi/2003/12/goralik.html](http://magazines.russ.ru/novyi_mi/2003/12/goralik.html).
3. Прасолова К.А. Фанфикшн: литературный феномен конца XX – начала XXI века (творчество поклонников Дж. К. Ролинг): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Калининград, 2009. [Электронный ресурс] – Режим доступа: [www.kantiana.ru/postgraduate/announce/avt\\_prasolova.doc](http://www.kantiana.ru/postgraduate/announce/avt_prasolova.doc).
4. Черняк М.А. Массовая литература XX века: учеб.пособие. – М., 2007. Источники материала: <http://hogwartsnet.ru>, <http://snapearchive.narod.ru>

**О.В. Прокуророва, А.О. Музыка**

### **ТЕНДЕНЦИЯ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ АНГЛИЦИЗМОВ В ТЕКСТАХ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ПОП-МУЗЫКИ**

Англицизм, как известно, это слово, выражение, заимствованные из английского языка, или оборот речи, построенный по модели, характерной для английского языка. В нашей работе исследуется проблема заимствований – перемещения различных элементов из английского языка в русский.

Тенденция к использованию англицизмов в текстах российской популярной музыки зародилась в начале 70-х годов с появлением русского рока. В тот период слова английского языка в песнях передавались близкими по звучанию звуками русского языка, а на письме выражались при помощи транслитерации.

*Короче вскоре сели мы на твой велосипед  
и, обгоняя жигули, поехали на **флэт**. (Зоопарк)*

В 90-х годах, когда после долгих лет изоляции был поднят железный занавес, многие отечественные исполнители стремились подражать западным звёздам, используя англоязычную лексику. Стало модным употреблять словообразовательные гибриды, т.е. сохранять произношение и написание англоязычных слов, прибавляя русскоязычные окончания.

*Меньше всего нужны мне твои **comeback`u...** (Земфира)*

В наши дни англицизмы ещё чаще используются исполнителями популярной музыки. Мы наблюдаем употребление собственно английских слов и словосочетаний, произношение и графическое изображение которых не подвергаются ассимиляции.

*Всё начиналось **very good, very good**,  
А завершилось **very bad, very bad**. (Анна Герцен)*

## **ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ И ВНУТРЕННЕЕ ПРОСТРАНСТВО ЯЗЫКА**

**Т.Н. Федуленкова**

### **ЯЗЫК – ФРАЗЕОЛОГИЯ – ФУНКЦИЯ**

В лингвистическом пространстве функция понимается как роль, которую выполняет языковая единица в деятельности той структуры, частью которой она является [21: 4]. Вопрос о функциях фразеологических единиц является одним из наиболее актуальных вопросов современной фразеологии и одним из наиболее дискутируемых в языкознании [14: 136; 22: 9; 20: 42; 18: 166]. Изучение научной литературы по данному вопросу показывает, что единого мнения о роли фразеологической единицы в языке и речи не существует [15: 38; 4: 159]. Анализ состояния современного этапа развития фразеологии как самостоятельной лингвистической дисциплины дает возможность выделить несколько основных точек зрения на эту широко трактуемую в языкознании проблему.

В первом приближении функции, выполняемые фразеологическими единицами, делятся исследователями на две большие группы: константные и вариативные, или узуальные и окказиональные [10: 111] или основные и дополнительные [13: 80].

Посвящая свой труд рубрикации функций фразеологических единиц, С.А. Тэйц предлагает группировать их, прежде всего, на основные функции и на дополнительные функции. Основными функциями автор считает коммуникативную функцию и номинативную функцию.

К дополнительным функциям фразеологических единиц С.А. Тэйц причисляет образно-выразительную функцию, включающую придание речи выразительности, передачу социально-психологических особенностей действующих лиц, передачу внешних особенностей персонажа, авторской характеристики персонажа, характеристики традиций, описание обстановки, а также функцию лаконизации речи, эмоционально-экспрессивную функцию и обобщающую функцию.

Детальную трактовку функций фразеологических единиц находим в трудах А.В. Кунина. Ученый справедливо отмечает, что у «ФЕ имеется опре-

деленная «программа» функционирования, которая предопределена самой их сущностью» [10: 111], и одни функции являются константными, т.е. присущими всем фразеологическим единицам независимо от условий их реализации, а другие функции являются вариативными, свойственными лишь некоторым разрядам фразеологизмов. К константным функциям автор причисляет коммуникативную, познавательную и номинативную функции.

Под коммуникативной функцией фразеологических единиц автор понимает их способность служить средством общения или сообщения. Общение, как считает автор, предполагает взаимный обмен высказываниями, а сообщение есть передача информации в отсутствии обратной связи с читателем или слушателем.

Номинативная функция фразеологических единиц рассматривается как их соотнесенность с объектами реального мира, включая и ситуации, а также замена этих объектов в речевой деятельности их фразеологическими наименованиями. Для номинативной функции ФЕ характерно заполнение пробелов в лексической системе языка, причем это свойственно подавляющему большинству фразеологизмов, так как у них нет лексических синонимов. В качестве разновидностей номинативной функции автор выделяет нейтрально-назывную и назывную функции [10: 112].

Для фразеологических единиц нейтрально-назывная функция является основной, например: *sleeping partner* – партнер, не принимающий активного участия в управлении компании, *white collar worker* – работник умственного труда, так как при реализации подобных устойчивых оборотов в актах коммуникации важен факт обозначения объекта, а не его стилистическое использование. Что касается переосмысленных фразеологизмов, то для них также характерна назывная функция, хотя она является стилистически маркированной, а не нейтральной: *little dragons* – разговорное название азиатских стран, *bucket shop* – мелкая брокерская фирма.

С номинативной функцией тесно связана познавательная, или когнитивная, функция (см. тж. [19: 39]), под которой понимается опосредованное сознанием социально-детерминированное отображение объектов реального мира, способствующее их познанию. В чем же проявляется социальная де-

терминированность фразеологических единиц как знаков вторичной номинации? Очевидно, она проявляется в том, что, хотя потенциальные фразеологизмы и создаются отдельными индивидами, эти индивиды являются частью общества, и осуществление ими познавательной функции возможно только на основе накопленных обществом знаний.

Номинативная и познавательная функции реализуются в пределах коммуникативной функции, образуя диалектическое единство, а все остальные функции, по А.В. Кунину, реализуются в рамках названных функций. В этом, как утверждает автор, проявляется иерархичность функционального аспекта фразеологической системы [10: 112].

В число вариативных функций лингвистом включаются семантические и прагматические функции. К семантическим относятся такие функции, как волюнтативная, дейктическая, результативная и др. К прагматическим функциям автор относит стилистическую, кумулятивную, директивную, оценочную и резюмирующую функции [10: 115].

По сравнению с нейтральным способом выражения стилистическая функция – это особая целенаправленность языковых средств в целях достижения... стилистического эффекта при сохранении общего интеллектуального содержания высказывания [2: 7]. Стилистическая функция реализует в речи коннотативные особенности фразеологизма [10: 177; 1: 3]. В языке же существует только стилистическая окраска. Представление о той или иной стилистической окраске дают стилистические словарные пометы и комментарии, которые, к сожалению, еще недостаточно совершенны. Кроме того, стилистическую окраску помогает выявить сопоставление фразеологической единицы с ее прототипом – переменным сочетанием слов.

Развивая на русском материале теорию фразеологии в функционально-семантическом аспекте, С.Г. Гаврин рассматривает несколько функций фразеологизмов [6: 119]. Очевидно, что эти функции свойственны и английским фразеологизмам:

1) экспрессивно-образная функция (*put all one's eggs in one basket* – ставить все на карту, рисковать всем; – клин клином; *Augean stables* – Авгиевы конюшни и др.);

2) эмоционально-экспрессивная функция (*bless my soul!* – Боже мой!; *my foot!* – вот загнул!);

3) функция лаконизации речи – путем усечения некоторых компонентов (*desperate remedies!* вместо *desperate diseases must have desperate remedies* (посл. – клин клином вышибают).

Пословицы, особенно краткие, даже не в усеченном виде выполняют функцию лаконизации речи, например, *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). Дефиниция, как видим, почти в пять раз длиннее пословицы.

Семантическая компрессия, характерная для фразеологизмов, является одним из проявлений языковой экономии.

Названные эти функции, а также функция гиперболизации (*to blow one's ears*) и интенсивности (*hand over hand*) являются разновидностями стилистической функции.

Среди исследователей, разделяющих данный подход к классификации функций фразеологических единиц, не наблюдается общего мнения о том, какие из них являются более значимыми. Например, А.В. Кунин основной для фразеологизмов называет нейтрально-назывную функцию [10: 112], К.Н. Дубровина к числу важнейших и частотных для фразеологизмов функций относит экспрессивно-оценочную, но далеко не номинативную функцию ФЕ [8: 56].

С рассматриваемым подходом к типологии фразеологических функций тесно связаны попытки выделить языковые и речевые функции фразеологизмов. Как отмечает Ю.А. Гвоздарев, следует различать общеязыковые функции ФЕ и речевые. К первым, по Ю.А. Гвоздареву, относятся номинативная функция, сигнификативная, или дифференцирующая, и синтаксическая. Среди речевых функций обозначаются в качестве основных следующие: обобщающая, оценочно-характеризующая, экспрессивно-образная, стилеобразующая. Под функцией исследователь понимает цель и характер ее использования в речи [7: 14].

Ознакомление с работами широкого круга лингвистов показывает, что некоторые из них считают возможным говорить отдельно о функциях фразеологизмов, которые выполняются ими только в художественных текстах. При этом основные функции фразеологизмов не упоминаются и не рассматриваются в исследованиях. В литературе по фразеологии существует довольно много таких взглядов. Так, например, И.Г. Сагирян называет три функции фразеологизмов в художественном тексте:

1. Прагматическая функция. Фразеологизмы используются как средство воздействия на эмоциональную и интеллектуальную сферы адресата. Информация, которую несут фразеологизмы, подается писателем как прагматически заданная. Через них в совокупности с другими прагматическими средствами читатель получает художественное впечатление, обогащенное новыми представлениями о герое или событии. Фразеологизмы вызывают зрительно-слуховые ассоциации, посредством которых в сознании читателя формируются образы.

2. Экспрессивно-оценочная функция. Экспрессивные фразеологизмы усиливают оценочность, способствуют проявлению метафорических смыслов, эмотивных коннотаций, используются для намеренного подчеркивания необходимых автору сторон высказывания.

3. Сатирическая функция. В зависимости от прагматической установки и эмотивно-оценочного содержания фразеологизмы могут дать критическую оценку явлению, указать на комические ситуации, обрисовать с оттенком иронии образ, наполнить сарказмом высказывание в целом [12: 245].

Сюжетно-композиционные функции фразеологических единиц спорадически рассматриваются А.В. Прокофьевой:

- а) фразеологическая единица может являться частью рефрена;
- б) фразеологическая единица вводит новый эпизод в текст;
- в) фразеологическая единица может находиться в начале произведения, условно выступая в качестве элемента связки;
- г) фразеологическая единица может функционировать в заголовках;
- д) зона действия фразеологической единицы и ее компонентов может распространяться на весь эпизод;



е) зона действия фразеологической единицы может распространяться на отдельные части текста, при этом сигнальные компоненты этой единицы являются связующими звеньями текстовых эпизодов;

ж) зона действия фразеологической единицы может распространяться на всё поэтическое произведение.

з) текст может быть организован семантикой фразеологической единицы [11: 208].

Отмечаем, что одной стороны, в теории фразеологии не имеется единой типологии функций фразеологической единицы, с другой стороны, наблюдаются значительные расхождения как в выявлении количества функций, так и их содержательной структуры. При анализе стилистических функций ФЕ, например, авторы включают разные частные функции фразеологизмов в их состав. По мнению А.В. Кунина, к стилистическим функциям относят экспрессивно-образную, эмоционально-экспрессивную, функцию лаконизации речи, функцию семантической компрессии, функцию гиперболизации и интенсивности [10: 115].

Стилистическая функция ФЕ определяется некоторыми исследователями и как выразительный потенциал взаимодействия языковых средств в тексте, который обеспечивает передачу наряду с предметно-логическим содержанием текста также заложенной в нем экспрессивной, эмоциональной, оценочной и эстетической информации [5: 48]. При этом подчеркивается, что исчерпывающей классификации стилистических функций в литературе пока не обнаруживается: большинство авторов различают характерологическую, дескриптивную, эмотивную и оценочную функции фразеологических единиц.

Рассматриваемая авторская теория интересна тем, что в ней называются и описываются следующие особенности стилистической функции:

а) способность аккумуляции – один и тот же мотив, одно и то же настроение или чувство передаются, если они имеют большое значение для целого, параллельно несколькими средствами,

б) способность проходить и в текстовой импликации, и в подтексте (поскольку существует опора на коннотации, ассоциации и импликации языковых знаков),

в) способность к иррадиации, т.е. один стилистический компонент может окрасить всё высказывание в целом [5: 51].

Исследователь подчеркивает при этом, что в отличие от стилистической коннотации стилистическая функция имеет не узкую, а контекстную природу. Участвующие в ней стилистические средства помогают читателю правильно расставить акценты и выделить главное, т.е. служат защитой сообщения от искажений.

Важнейшая функциональная особенность, по мнению А.В. Анищенко, междометных фразеологических единиц есть способность транслировать в компрессированной форме размытую и неподдающуюся четкому определению информацию об эмоциональном состоянии субъекта [3: 16].

Изучая особенности художественного текста, Е.И. Кондрашина выделяет следующие основные стилистические функции [9: 121]:

а) эмоционально-усилительная функция: в данной функции фразеологические единицы используются в целях усиления описания эмоционального состояния персонажа или в целях усиления эмоциональной тональности контекста;

б) характеризующая функция: в данной функции фразеологические единицы используются для описания черт характера персонажа;

в) функция участия: в данной функции фразеологические единицы используются как дополнительные в создании стилистического приема;

г) функция усиления: в данной функции фразеологические единицы используются для усиления иррадиальной силы контекста.

В завершение подчеркиваем, что в ряде работ по теории фразеологии встречается анализ таких функций фразеологических единиц, которые обнаружены сравнительно недавно и вызывают споры среди ученых в отношении терминологии определения данных функций и их содержательности [16: 95; 17: 183]. Это означает, что необходимость упорядочения номенклатуры функций фразеологических единиц и их содержательного наполнения очевидны.

## Литература

1. Абдуллаева М.Б. Узуальное и окказиональное использование фразеологических единиц: (На материале произведений Э. Штриматтера): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Л., 1990.
2. Азнаурова Э.С. К вопросу о природе стилистических функций языка // Сб. науч.тр. МГПИИЯ им. М. Тореца.– М., 1973. Вып. 73.
3. Анищенко А.В. Функциональный потенциал междометных фразеологических единиц (на примере современных австрийских художественных текстов) // Актуальные проблемы изучения комплексных языковых знаков / Материалы международ. науч. конф. к 100-летию заслуженного деятеля науки А.В. Кунина. – М., 2009. С. 16-17.
4. Аракин В.Д. Типология объектных словосочетаний в скандинавских языках // Типология германских литературных языков. – М., 1976. С. 156-172.
5. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка (стилистика декодирования). – М., 1990.
6. Гаврин С.Г. Фразеология современного русского языка. – Пермь, 1974.
7. Гвоздарев Ю.А. Функции фразеологических единиц в русской речи // Фразеологическая номинация: Особенности семантики фразеологизмов. – Ростов-на-Дону, 1989. С. 12-19.
8. Дубровина К.Н. Особенности функционирования в языке фразеологических единиц // Функциональное описание русского языка: Сб. науч. тр. – М., 1995. С. 53-58.
9. Кондрашина Е.И. Основные стилистические функции эмотивных фразеологизмов в художественном тексте // Содержание и принципы лингвистических исследований. – М., 1989. С. 121-127.
10. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка: Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз., 2-е изд., перераб. – М., 1996.
11. Прокофьева А.В. О сюжетно-композиционных функциях фразеологических единиц // Мир Высоцкого. Исследования и материалы / Сост. А.Е. Крылова и В.Ф. Щербакова. – М., 2000. С. 208-215.
12. Сагирян И.Г. Особенности употребления фразеологизмов в художественном тексте (на материале повести М. Булгакова «Собачье сердце» // Фразеология и межкультурная коммуникация. Ч. 2. – Ростов-на Дону, 2002. С. 245-249.
13. Тейц С.А. Функции фразеологических единиц в романе Д.Н. Мамина-Сибиряка «Три конца» // Семантика и функционирование языковых единиц. – Нижний Тагил, 2000. С. 79-83.
14. Федуленкова Т.Н. Функциональное развитие коммуникативных фразеологических единиц в современном английском языке // Актуальные проблемы семантики, лингвистической типологии и лингводидактики: Материалы науч. конф. – М., 1998. С. 136-139.
15. Федуленкова Т.Н. Эстетическая функция фразеологических единиц в речи // Проблемы общего и сравнительно-исторического языкознания: Материалы межвуз. конф. – Ростов-на-Дону, 1997. С. 38-40.

16. Фесенко О.П. Фразеология дружеского эпистолярного дискурса пушкинской поры. – Омск, 2009.
17. Хостай И.С. Аллюзивность фразеологических единиц библейского происхождения, содержащих имя собственное // Актуальные проблемы изучения комплексных языковых знаков / Материалы международ. науч. конф. к 100-летию заслуженного деятеля науки А.В. Кунина. – М., 2009. С. 182-184.
18. Шихова Т.М. К вопросу о текстообразующих функциях устойчивых единиц в художественном тексте // Фразеологические чтения памяти профессора В.А. Лебединской: Материалы международ. науч. конф. / Отв. ред. Н.Б. Усачева. – Курган, 2008. С. 166-169.
19. Povarova V., Fedulenkova T. Cognitive approach to study of Business English idioms // Textual Secrets: The Message of the Medium: Book of Abstracts of 21<sup>st</sup> PALA Conference / British Council. – Budapest, 2001. P. 39.
20. Fedulenkova T.N. Functional Change in Communicative Phraseological Units // English Phraseological Units in New Socio-Cultural Context: Traditions and Innovations: Proceedings of Seminar 52 at ESSE6-2002 in Strasbourg. –Strasbourg, 2002, p. 42.
21. Fedulenkova T.N. Interaction among Lexical, Grammatical and Functional Features in Phraseological Units // Language and Literature. Vol. 6. – Tumen, 1999. P. 3-5.
22. Naciscione A.S. Phraseological Units in Discourse: Towards Applied Stylistics. – Riga, 2001.

**А.О. Назарова**

### **ЯЗЫКОВАЯ ВАРИАТИВНОСТЬ КАК СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

Как известно, на современном этапе развития общества многие страны сталкиваются с проблемами расовой и языковой терпимости, вызванными растущей миграцией и глобализацией мира, что в свою очередь приводит к необходимости исследования вариативности национальных языков.

Если в XX веке ученые в основном анализировали особенности использования языковых средств на лексическом, грамматическом и фонетическом уровнях для понимания развития национального языка в целом, то в настоящее время данные средства рассматриваются с позиций прагматики и когнитивной лингвистики.

Это связано в первую очередь с тем, что лингвистика значительно расширила предмет своего исследования, она обогатилась новой информацией о факторах социальной и территориальной вариативности языка, стала активно использовать данные смежных наук – культурологии, психолингвистики, философии, антропологии, этнопсихологии, социологии и др.

Синтез собственно лингвистических методов с методами других, смежных наук привели к познавательной, когнитивной (социально-речевой) ориентации: языковой контекст должен корректироваться культурологическим и социолингвистическим, опираться на более глубокие сведения культурологического и социального характера, на передачу внеязыкового значения для адекватности речевого употребления.

Социологические и психологические исследования, проведенные в нашей стране и за рубежом, доказывают, что лексика и грамматика различных языков – а иногда и различных диалектов внутри одного языка – ассоциируются с определенными когнитивными моделями. Во всех языках есть некая исходная структура, основы которой лежат в универсальных биологических свойствах человеческого сознания [4: 24]. Однако кросскультурный анализ обращает наше внимание на тот факт, что носители разных языков описывают события разными способами. То, как люди воспринимают окружающий мир, во многом зависит от языковых моделей. Носители отдельных диалектов часто используют различную терминологию для описания родства, цветообозначения, названия частей тела, растений, животных и даже лингвистических понятий (например, местоимений). Лингвистическое несоответствие, по-видимому, можно объяснить не генетическими отличиями этнических групп, а влиянием культуры и окружающей среды.

В последнее время предметом все большего числа лингвистических исследований становится территориальная и социальная вариативность национальных вариантов языков. Вариативность – имманентная характеристика любого живого языка, одно из его фундаментальных свойств, дающее возможность участникам коммуникации варьировать свое речевое поведение в зависимости от лингвистических и экстралингвистических факторов конкретной языковой ситуации [3: 67]. Вариативность свойственна единицам различных уровней: лексического, морфологического, фонологического и т.д. Региональная, социальная и индивидуальная вариативность не являются исключением, это, скорее, норма. Более того, все эти факторы изменяются во времени.

Вариативность проявляется на всех уровнях речевой коммуникации – от владения средствами разных языков (и, следовательно, варьирования, попеременного использования единиц каждого из языков в зависимости от условий общения) до осознания говорящим допустимости разных фонетических или акцентных вариантов, принадлежащих одному языку [1: 36].

С социолингвистической точки зрения явление вариативности заслуживает внимания постольку, поскольку разные языковые варианты могут использоваться в зависимости от социальных различий между носителями языка и от различий в условиях речевого общения [1: 37].

Изучение вариативности диктуется потребностями общества. Практически в каждой развитой стране остро стоит проблема расовой или этнической дискриминации. Благодаря лингвистическим исследованиям, предпринятым в последние десятилетия, социологи смогли доказать, что все языки и диалекты являются равноценными с точки зрения их морального, эстетического, социального потенциала и с точки зрения их экспрессивных возможностей, что они характеризуются лингвистической целостностью. Диалектные черты, которые противопоставляются стандартному языку, всегда предсказуемы, они не являются случайными отклонениями. Признание равенства языков и диалектов – это первый шаг на пути к искоренению расовой и этнической дискриминации.

Социологи, педагоги и психологи обеспокоены низким уровнем грамотности среди этнического меньшинства. Проведенные в этом русле исследования показывают, что это обусловлено отличиями в восприятии нормативного национального языка. Когнитивная модель языка носителей социальных или территориальных диалектов не позволяет им адекватно воспринимать информацию, изложенную на стандартном языке. Процесс восприятия и декодирования информации происходит в контексте нашего общего знания о том явлении или предмете, о котором идет речь. Как следствие, в сообщении могут приноситься элементы, которые, на самом деле, не подразумевались адресатом. Это, в свою очередь, приводит к определенным индивидуальным отличиям в понимании текста [5: 304–305].

Многие педагоги уверены в том, что преподавание языка могло быть более эффективным, если бы учителя заострили внимание учащихся именно на отличиях в употреблении стандартного языка и диалекта. В таком случае, имплицитные языковые знания учащихся становятся основой для изучения стандартного варианта [6: 22]. Учащиеся смогут получить общие представления о том, как язык функционирует в речи, что позволит им осознать процесс переключения с диалекта на стандартный вариант, и наоборот, что происходит постоянно, даже в речи носителей стандартного диалекта.

#### **Литература**

1. Беликов В.И., Крысин Л.П. Социоллингвистика. – М.: РГГУ, 2001. – 440 с.
2. Бубенникова О.А. Актуальные проблемы исторической морфологии диалектов английского языка / О.А. Бубенникова. – М.: МАЛП, 1996. – 206 с.
3. Вишневская, Г.М. *Phonetic Variation, the Pronunciation Norm of English and the Russian Learner* / Г.М. Вишневская // Фонетическая вариативность: Билингвизм и диглоссия. Межвуз. сб. трудов. – Иваново: ИвГУ, 2000. – С. 67-73.
4. Демьянков В.З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода / В.З. Демьянков // В.Я. – 1994. – № 4. – С. 17-33.
5. Garman, M. *Psycholinguistics* / Michael Garman. – Cambridge: Cambridge University Press, 1990. – 512 p.
6. Wiley, T.G. *Literacy and language diversity in the United States* / T.G. Wiley. – Washington, DC: Center for Applied Linguistics and Delta Systems, Co., Inc, 1996. – 241 p.

**С.В. Фуникова**

#### **К ВОПРОСУ ОБ АМЕРИКАНСКОМ ВАРИАНТЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Практически ни у кого не возникает сомнений по поводу того, что английский язык по праву может быть назван мировым языком. Количество говорящих по-английски составляет около 340 млн. человек, включая и тех, для кого английский не является родным языком. Английский язык – первый язык для людей живущих, по крайней мере, на четырех континентах земного шара, и мы можем с полной уверенностью сказать, что он не является однообразным на всех этих территориях.

Среди разновидностей английского языка за пределами Великобритании ведущим является американский вариант, поскольку он отличается от британского в значительно большей степени, чем английский язык Австралии и Индии, не говоря уже об английском языке Новой Зеландии. В настоящее время американский вариант получает все большее распространение через

различные каналы (телевидение, кино, литературу, экономику и др.), что в конечном результате приводит ко все большему проникновению американизмов в британский вариант английского языка. Однако в целом американская разновидность английского языка не получила широкого распространения среди британцев. Об этом свидетельствуют отличительные черты этих языков, которые отмечаются в области грамматики и лексико-семантической сфере.

Различия между английским языком в Америке (American English, сокращенно АЕ) и английским языком в Великобритании (British English, сокращенно ВЕ) в течение длительного времени обсуждались в лингвистической и научно-популярной литературе. Споры по поводу того, какой из вариантов английского языка следует считать образцовым и приоритетным и следует ли считать АЕ самостоятельным языком, продолжаются и по сей день. По нашему мнению, термин «американский язык», впервые употребленный Г.Л. Менкеном [1], лингвистически не корректен, так как несправедливо указывает на существование самостоятельного языка. На самом деле, необходимо помнить, что несмотря на все своеобразие, особенно в произношении, орфографии и словоупотреблении, язык американцев всегда оставался английским во всех своих фундаментальных чертах. Иначе говоря, его не следует рассматривать ни как самостоятельный, ни как смешанный язык. Наиболее целесообразно его назвать американским вариантом английского языка. Такой подход утверждает преобладание элементов общего литературного английского языка над различительными элементами его американской разновидности на всех уровнях языковой системы.

Становление и развитие американского варианта английского языка связано с историей заселения США, которое происходило в три этапа (с 1607 по 1790 гг.; с 1790 по 1880 гг.; с 1880 по настоящее время). В результате на территорию США переселились следующие национальности: шведы, датчане, французы, испанцы, шотландцы, ирландцы, англичане, немцы, скандинавы, чехи, словаки, русские, поляки, евреи, югославы, итальянцы, греки, китайцы, японцы и многие другие. Смешение этих народов, а также некоторые исторические факты, среди которых можно выделить колонизацию Запада, быструю



индустриализацию, установление в XX веке контактов с другими нациями, две мировые войны, сыграли важную роль в развитии американского варианта как национального языка.

Кроме того, английский язык не является однообразным на всей территории США. Выделяют три основных диалектных типа: северо-восточный, южный и западный. Последний следует рассматривать как наиболее важный. Именно западный диалект американского варианта английского языка и называют обычно американским вариантом английского языка или общеамериканским вариантом английского языка.

В целом общее развитие американского варианта английского языка характеризуют две основные черты. С одной стороны наблюдается соблюдение старых языковых форм, что создает впечатление того, что американский вариант является более архаичным, нежели британский (сохранение таких архаизмов, как *fall* вместо *autumn* «осень»; *mad* вместо *angry* «сердитый»). С другой стороны в американском варианте можно проследить неуклонное стремление к неологизмам и новообразованиям, особенно в области лексики.

Очень интересной нам представляется ещё одна отличительная особенность американского варианта английского языка – его склонность к упрощению. На уровне орфографии это проявляется в написании *-or* вместо *-our* (*color* «цвет», *labor* «труд», *humor* «юмор») в упрощении слов иноязычного происхождения (*program* «программа», *catalog* «каталог»), в написании некоторых сложных слов без дефиса (*makeup* «грим», *break-down* «поломка») и т. д. В области словообразования можно указать на более широкое распространение всевозможных аббревиатур в АЕ, например, *ad* вместо *advertisement* «реклама», которое редко встречается в ВЕ. На уровне синтаксиса в АЕ отмечается замена форм *shall*, *should* формами *will*, *would*, частое употребление синтетических, а не описательных форм, отсутствие предлогов после некоторых глаголов (*to protest*, *to battle*), использование *so* вместо *so that*. В морфологии можно заметить употребление наречий без *-ly* – в небрежной речи американцев, например: *He went out slow* – Он медленно вышел. Таким образом, отмеченная нами тенденция к упрощению заставляет вспомнить одну очень известную фразу: «*English spoken – American understood*» (говорим по-английски – понимаем по-американски).

Мы не ставим своей задачей рассмотреть все отличительные особенности американского варианта английского языка. Ограничимся лишь указанием на то, что эти особенности целесообразно рассматривать на нескольких уровнях языковой системы: на фонологическом уровне, на грамматическом уровне и в лексико-семантической сфере. Приведем также некоторые наиболее интересные примеры расхождений в АЕ и ВЕ на лексико-семантическом уровне:

АЕ	ВЕ	Перевод
Subway	Underground	Метро
Furniture store	Furnishing stores	Мебельный магазин
Newspaper clipping	Newspaper cutting	Газетные вырезки
Elevator	Lift	Лифт
Lousy slob	Great impudent oaf	Недотепа
Gasoline	Petro	Бензин
Pension plan	Superannuation scheme	Увольнение в старости
Perambulator	Baby-carriage	Детская коляска
It wasn't picnic	It wasn't beanfest	Это было нелегкое дело

В заключении хотелось бы сказать о взаимопроникновении американской и английской лексики. Если в течение раннего периода наиболее характерной чертой АЕ было его обособление от британского литературного образца, то с течением времени положение заметно изменилось. Современный период характеризуется значительным сближением АЕ и ВЕ в области лексики. Этому способствуют рост культурных и экономических связей между Англией и США, развитием современных средств массовой коммуникации. Процесс заимствования характеризуется некоторой односторонностью – американизмы проникают в британский вариант английского языка гораздо чаще, чем брителицизмы в американский вариант. Наиболее известные примеры заимствования американизмов – to mushroom (быстро расти), know-how (новейшие технологии). Обзор лексико-семантических отличий АЕ от литера-

турного английского языка показывает, что разные элементы значительно чаще встречаются в устно-разговорной речи, чем в книжно-письменной.

Суммируя наши наблюдения, связанные с отличительными особенностями АЕ, можно с полным основанием утверждать, что, несмотря на все расхождения между АЕ и ВЕ, оба варианта представляют собой один и тот же язык – английский. Несмотря на свои специфические особенности, наиболее четко выраженные в области произношения и словоупотребления, незначительные в синтаксисе и морфологии, английский язык в Америке по своей структуре остается английским языком. С исторической точки зрения можно даже сказать, что в настоящее время этот вариант крепче связан своими корнями с тем языком, на котором говорили британцы в XVI – XVII вв., чем современный британский вариант.

В целом проблема отличия американского варианта от литературного языка никогда не потеряет своей актуальности, так как язык как явление социальное, все время развивается и подвергается постоянным изменениям.

#### **Литература**

1. Менкен Г.Л. Американский язык. – М.: Флинта, 1999. – 326 с.

**Е.Н. Трефилова**

### **К ВОПРОСУ О ВАРИАТИВНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ЛИТЕРАТУРНОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Лингвисты часто задаются вопросом, насколько самостоятельным может быть американский английский. Однако, среди них нет единства мнений о месте, занимаемым американским английским по отношению к британскому английскому. Этой проблемой занимались В.Н. Ярцева, А.Д. Швейцер, Д.А. Шахбагова, Г.В. Антрушина, Р. Кверк и др. Такие лингвисты, как Р. Бриджес, В. Вульф и Р. Олдингтон выступали за самостоятельность американского варианта. Однако самым ярким представителем данной теории является, конечно же, Г.Л. Менкен. В своей работе “The American Language” он пытается доказать существование самостоятельного американского языка. И хотя его монография вызывает определенный интерес и заслуживает большого уважения, она достаточно далека от реальности.

Литературная норма, принятая в США, представляет собой несколько модифицированный вариант британской нормы. Удельный вес языковых явлений, отличающихся в британском и американском употреблении, относительно невелик. Подавляющее большинство грамматических форм и лексических единиц совпадает как по своему значению, так и по употреблению. Оба варианта совпадают в своих наиболее существенных структурных признаках, что особенно ярко проявляется в области словообразования, синтаксиса и морфологии.

Существует также версия о том, что американский английский – всего лишь диалект английского языка. Однако эта версия не имеет широкого распространения, так как диалект какого-либо языка предполагает противопоставление литературной форме данного языка. Но нам известно, что американский английский имеет как литературную форму, так и собственные диалекты, распространенные на определенных территориях США [1: 262].

В 60-х гг. XX в. советские лингвисты А.Д. Швейцер, Д. Брозович, Г.В. Степанов, А.И. Смирницкий, В.Г. Гак и другие рассматривали вопрос о неомогенном составе языка и о системе его национальных вариантов. И в связи с этим О.А. Домашнев приходит к выводу, что «национальным вариантом языка является форма приспособления единого литературного языка, как к традиции, так и к современным потребностям нации, то есть национальный вариант является особой формой функционирования единого языка» [3]. «Национальные варианты литературного языка необходимо отличать от региональных вариантов, т.к. в национальных вариантах местная специфика (культивирование диалектных, ареальных особенностей) является лишь одним из источников развития языка» [3].

Национальный язык – социально-историческая категория, которая обозначает язык, являющийся средством общения нации и выступающий в двух формах: устной и письменной. Национальный язык формируется вместе с образованием нации, являясь одновременно предпосылкой и условием ее возникновения и существования, с одной стороны, и результатом, продуктом этого процесса – с другой [2: 325-326].

В результате исследования учебно-методической литературы по данной теме и анализа лексико-семантических различий американского и британского вариантов современного литературного английского языка на базе «Словаря современного английского языка для продвинутого этапа», 3 изд., изд-во Кембридж Университи Пресс 2009, было выявлено более 2000 оппозиций. Этот факт, с одной стороны, указывает на то, что британский и американский варианты являются национальными вариантами современного литературного английского языка. С другой стороны, их количество не дает нам основания возводить эти варианты в статус самостоятельных языков. В этом, мы лишь подтверждаем выводы лингвистов-вариантологов, таких как, например, А.Д. Швейцер.

#### Литература

1. Антрушина, Г.Б. и др. Ch. 14. Do Americans Speak English or American? // Лексикология английского языка = English Lexicology. 5 изд. – М.: Дрофа, 2005.
2. Домашнев, О.А. О лексикографическом отражении американского стандарта литературного английского языка // Лингвистические исследования. Структура языка и языковые изменения. – М.: 1985: <http://www.lingvotech.com/domashnev-85>

Е.Е. Лабцова

### НЕОЛОГИЗМЫ КАК ОТРАЖЕНИЕ РЕАЛИЙ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Неологизмы, как ничто иное, отражают реалии сегодняшнего дня. Именно поэтому созданный Полом МакФедриесом сайт [wordspy.com](http://wordspy.com) вызывает не просто любопытство, но вполне обоснованный исследовательский интерес.

Категория *education* содержит на сегодняшний день 45 единиц [1], и, вполне естественно, далеко не все из них связаны с проблематикой высшего образования. Особого внимания в названном списке, как нам представляется, заслуживают два неологизма: **MOOC** и **transliteracy**. Начнем с последнего, поскольку выдача при «огугливании» данной лексики на порядок выше, чем в случае MOOC, – 59 500 000 и 5 250 000 соответственно.

Определение, размещенное на одноименном вебсайте ([www.transliteracy.com](http://www.transliteracy.com)) и используемое большинством авторов, таково:

“Transliteracy is the ability to read, write and interact across a range of platforms, tools and media from signing and orality through handwriting, print, TV, radio and film, to digital social networks”.

Пояснение тому, что стоит за данным определением, находим на WordSpy: “... a transliterate person is one who is literate across multiple media”. Автор рабочего определения, профессор De Montfort University Сью Томас, предлагает следующее пояснение: “In recent years we have begun to switch from searching for information in encyclopedias, indices and catalogues to querying the kinds of data collections that existed before books – that is to say, we are asking each other. Via millions of message boards and chatrooms we ask each other for advice about health problems, moral dilemmas, or what to cook for dinner. We share those answers, elaborate upon them, and, in so doing, we aggregate them so that others unknown to us can use them” [2].

Как отмечает Том Ипри, ни одна из групп, занимающихся разработкой проблемы пока не предложила определенного перечня соответствующих навыков [3], но педагоги высшей школы зачастую оказываются «по сути неграмотными» [4] в области электронных коммуникаций, что особенно заметно в условиях современного **learning a living**, с готовностью принятого поколением **digital natives** (еще два неологизма из списка WordSpy). Речь в данном случае идет не только об использовании электронных ресурсов и материалов, но о способности успешно комбинировать информацию, полученную из самых разнообразных источников. По замечанию Томас и ее коллег, “flexibility is certainly an essential part of being transliterate” [2].

Аббревиатура МООС расшифровывается как massive open online course и обозначает онлайн-курс, открытый для всех желающих и разработанный с расчетом на самое широкое количество студентов. Массовые открытые онлайн-курсы – явление относительно новое (термин появился в 2008 г., а по-настоящему популярными такие курсы стали в последние 3-4 года), однако, как справедливо отмечается порталом habrahabr [5], «стремительное распространение МООС в мире впервые в истории создаёт реальную альтернативу традиционной системе высшего образования. Совокупная аудитория Khan Academy, Coursera, Udacity – уже превосходит аудиторию решений предыду-

щего поколения от MIT и Open University. Заявленная амбиция альянса Стэнфорда и MIT набрать в проекте Edx миллиард слушателей фактически ставит под угрозу весь мировой рынок образовательных услуг». Очевидно, что массовые открытые онлайн-курсы прекрасно вписываются в концепцию **just-in-time learning** (еще один из неологизмов из подборки WordSpy) – получения знаний или навыков по мере возникновения необходимости.

Таким образом, неологизмы в категории education оказываются отличной иллюстрацией тенденций, наблюдаемых сегодня в области высшего образования и требующих пересмотра традиционных подходов к обучению и преподаванию.

#### **Литература**

1. <http://www.wordspy.com/categories/education.asp>
2. Thomas, Sue et al. *Transliteracy: Crossing Divides*. <http://firstmonday.org/article/view/2060/1908>
3. Ipri, Tom *Introducing transliteracy: What does it mean to academic libraries?* <http://crln.acrl.org/content/71/10/532.full>
4. <http://www.timeshighereducation.co.uk/403135.article>
5. <http://habrahabr.ru/post/162833/>

**Н.А. Сафронова, К.В. Капсёноква**

### **NEOLOGISMENWÖRTERBUCH IDS КАК ОТРАЖЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ XXI ВЕКА**

Известно, что неологию как самостоятельную отрасль породила вторая половина XX века, ведь именно этот век принес миру научные открытия, кардинально изменившие окружающий мир и жизнь человека. Научные достижения, перемены в социальной жизни, формирование индустриального, а позднее информационного общества активизировали не только процессы словотворчества, но и другие эволюционные процессы в языке.

В германистике неология долгое время не находила должного интереса, самостоятельные лексикографические источники по немецкой неологии были довольно немногочисленными в сравнении с другими европейскими языками. Сегодня работа по актуализации современных словарей немецких неологизмов на регулярной основе реализуется Институтом немецкого языка в Мангейме (IDS) (Neologismenwörterbuch IDS), а также Лотаром Лемницером в рамках проекта «Wortwarte» (1). В 2013 году вышел словарь немецких

неологизмов первого десятилетия 21 века под редакцией Д. Штеффенс и Д. аль-Вади (2), который содержит описание более 570 лексических единиц (*Umweltzone, twittern*), фразеологизмов (*grünes Rezept, etwas ist kein Ponyhof*), а также новые значения уже существующих лексем (*Heuschrecke* 'Finanzinvestor', *Stolperstein* 'Gedenkstein'). В настоящее время Институт немецкого языка (IDS) предлагает онлайн-версию словника неологизмов, появившихся после 2010 года (das Neueste im Wortschatz der Zehnerjahre).

Принципы лексикографирования инноваций авторов данных проектов существенно различаются, что обусловлено концепцией исследователей в отношении новых лексических единиц в целом и связано с расхождениями критериев выделения понятия «неологизм». Словарь немецких неологизмов «Neologismenwörterbuch IDS» выгодно отличается структурой, включающей следующие рубрики: тип неологизма, (Neologismentyp), словообразование (Wortbildung), деривационную активность (Wortproduktivität), типичное окружение (Typische Verwendungen), частотность употребления (Gebrauchshäufigkeit), произношение (Aussprache). Данное обстоятельство объясняет наш особый интерес к данному словарю как новейшему репрезентативному лексикографическому источнику немецких неологизмов.

Как показывает анализ раздела «das Neueste im Wortschatz der Zehnerjahre», количество заимствованных единиц в современном немецком языке продолжает расти и в первые десятилетия 21 века благодаря тенденции глобализации и социально-экономического развития. Лексема *Webinar* в значении «семинар, который проводится в режиме он-лайн» употребляется с начала второго десятилетия 21 века и зафиксирована в таких сочетаниях как *ein Webinar halten, ein Webinar besuchen, Webinare anbieten, zu dem Webinar "X" [Titel] einladen, am Webinar "X" [Titel] teilnehmen, kostenlose Webinare*.

Одним из самых продуктивных видов образования новых слов в немецком языке, бесспорно, остаётся словосложение: *Biodeutscher* в значении «*Deutscher, der seine familiären und kulturellen Wurzeln in Deutschland hat*». Данная лексема возникла с целью дифференциации «коренных» жителей Германии и выходцев из других стран (мигрантов) и имеет в своём значении определённую оценочную компоненту (оттенок иронии, также в отношении самого себя). Ещё один пример: *Kältebus* в значении «мини-автобус, исполь-



зубеый городским или церковным учреждением зимой для доставки бездомных в места, где им предоставляется ночлег и питание».

Словарь неологизмов последнего десятилетия фиксирует достаточное количество новых значений уже существующих слов, например, глагол *abklatschen* обнаруживает в своей структуре новый лексико-семантический вариант «ударять открытой ладонью об открытую ладонь другого в знак ободрения, поощрения, признания». Глагол *wischen* на базе уже существующего значения «*eine od. mehrere Bewegungen bes. mit der Hand leicht reibend über eine Oberfläche hin machen*» также приобретает новый оттенок значения: «одним или несколькими пальцами касаться сенсорного экрана миникомпьютера, чтобы приводить в движение интернет-страницы или страницы файлов» (*über das Smartphone wischen, über den Touchscreen des iPad wischen, mit dem Zeigefinger über das Display wischen, die Finger wischen über den Bildschirm*). Сюда же относится производное от вербального словосочетания *mit dem Finger wischen* существительное *Fingerwisch* (*per Fingerwisch "blättern", mit wenigen Fingerwischs, mit einem Fingerwisch*) в значении «касание одним или несколькими пальцами сенсорного экрана смартфона или планшетного компьютера», принадлежащее к одному и тому же словообразовательному гнезду что и *wischen*.

#### **Литература**

1. URL: <http://wortwarte.de/Projekt/index.html>
2. Steffens, Doris/al-Wadi, Doris: Neuer Wortschatz. Neologismen im Deutschen 2001–2010. Institut für Deutsche Sprache, Mannheim, 2013. - 577 Seiten.
3. Neologismenwörterbuch IDS. <http://www.owid.de/wb/neo/start.html>

**С.Л. Мокрякова, О.А. Медкова**

### **ВИДЫ ЗАИМСТВОВАНИЙ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ КАНАДЫ (КВЕБЕКСКИЙ ВАРИАНТ)**

Обращение к исследованию лексических особенностей французского языка Канады в его Квебекском варианте представляется вполне закономерным, т.к. данная лексическая система содержит значительный информационный и социокультурный материал и представляет определенный интерес в условиях многокультурности мира.

Как известно, французский язык, помимо Франции, является официальным во многих странах, в мире насчитывается более 50 франкофонных государств. Таким образом, он функционирует как единый коммуникативный инструмент и в то же время как система социально обусловленных вариантов. В каждой стране он имеет свои лексические, грамматические, фонетические особенности и различия, которые присущи данному языку или варианту языка. Это обусловлено многими факторами: историческим развитием, географическим расположением, наличием других соседствующих равноправных языков. В таких случаях возникают вопросы о норме французского языка и норме территориальных разновидностей, которые называют региональными языками, региолектами, территориальными вариантами, национальными вариантами и т.д. В частности, территориальный вариант в Квебеке является национальным, т.к. это родной язык жителей данной территории.

Первый период освоения Канады французами начался с экспедиции Жака Картье в 1534 г., который был отправлен туда Франциском I с целью открытия новых территорий и, по возможности, основания колониальной империи. Именно Ж. Картье назвал эти территории «Канада»: услышав у местных индейцев-ирокезов слово *kanata*, означавшее «поселение», он посчитал, что это слово относится ко всей стране.

Как известно, до прихода французов Канада была заселена индейцами и эскимосами, которые располагались в арктической части страны. Согласно монографии «Le français au Québec: 400 ans d'histoire et de vie», историю появления и развития французского языка в Канаде можно разделить на определенные периоды. Проживая на одной территории с индейцами, французы хотели использовать политику «интеграции» и «офранцузить» индейцев путем смешанных свадеб, путем обращения их в христианство, в культуру, через обучение французскому языку детей, о чём свидетельствует Mère Marie de l'Incarnation: «Sa majesté désire que l'on francise ainsi peu à peu tous les Sauvages, afin d'en faire un peuple poli. L'on commence par les enfants...» [1: 45].

Но так как индейцы не хотели овладевать французским языком, их языки начали изучать французы. Тем самым и во французском, и в индейских языках были зафиксированы лексические единицы, свидетельствовавшие о

контактах их носителей. Основными «проводниками» индианизмов в канадский французский были трапперы (*courreur de bois* "охотники на пушных зверей") и миссионеры. В современном квебекском сохранились такие индианизмы, как *achigan* («черный окунь», 1665 г.), *sacaoui* («дикая северная утка», 1972 г.); в XVIII веке заимствованы, в частности, название рыбы *malachigan*, гигантской лягушки *ouaouaron*. Также сохранились некоторые индейские топонимы: Québec, Tadoussac, которые употреблялись переселенцами с начала XVII в., Chicoutimi (<Chekoutimi), Mattawa (< Mataonane), Gaspé и другие [3: 22]. В свою очередь в языках индейцев появляются галлицизмы. Исследователи считают данный феномен одним из самых оригинальных проявлений французского присутствия в Америке.

В конце XIX – начале XX вв. происходит колонизация новых территорий, которая впоследствии повлияла на канадский французский язык, образовав новые заимствования в ходе новых контактов европейцев с индейскими племенами и эскимосами. Разделяют несколько типов заимствований в этот период:

- заимствования, пришедшие во французский язык непосредственно из индейских языков, которые являлись реалиями: названия рыб, животных, такие как *atosset*, *ouananiche*, *pimbina*, а также *rabaska* (*cannot collectif*), *caribou* (название оленя);

- заимствования, которые через английский язык попадали в европейский французский язык, а оттуда в квебекский французский, где заменяли уже существующие понятия. Например: *mocassins*, *squaw* (*femme amérindienne*), *tomahawk* (*sorte de hache*), *wigwam* (*sorte d'habitation*) заменили следующие выражения: «*souliers sauvages*», «*sauvagesse*», «*casse-tête*», «*cabane sauvage*». Впрочем, некоторые заимствования в европейский французский из индейских языков посредством английского не были приняты квебекским французским, так, например, слово: *toboggan*, используемое во Франции в качестве обозначения *горки, спуска* на детских площадках, в то время как в Квебеке используют слово *une glissoire*;

- особо выделяют заимствования, пришедшие через английский из эскимосского. В «международном» французском языке их количество не пре-

вышает десятка. Это объясняется тем, что контакты с народами Севера раньше были скорее случайными. Данные заимствования можно классифицировать следующим образом:

- названия народностей и языков: *Aléoute* (Алеут), *Ynuit* (эскимос), *inuktitut* (один из диалектов эскимосско-алеутских языков);

- названия вещей и явлений, характеризующих культуру (предметы местного быта): *anorak* (manteau), *igloo* (habitation), *kayak* (embarcation), *nunatak* (formation géologique particulière), *parka* (manteau).

Также выделяют группу слов, пришедших в квебекский французский непосредственно из эскимосского: *cométique* (traîneau à chien), *inukshuk* (borne de pierres à forme humaine), *mukluk* (bottes), *ookpik* (poupée en peau de phoque, à forme d'oiseau) и *oumiak* (grand canot collectif) [3, 31].

В XVIII веке началась война (Guerre de la Conquête 1756-1763), которая привела к ожесточенной борьбе англичан и французов не только на территории Канады, но и во всей Северной Америке. По Парижскому соглашению 1763 г. Канада стала английской колонией. Таким образом, Франция потеряла свои территории в Северной Америке, что привело к Британскому правлению.

Именно этот период является вторым этапом в истории развития французского языка, так как он наложил сильный отпечаток на французский язык. Языковой разрыв с Францией способствовал развитию французского языка в Канаде под влиянием английского, появляются новые лексические единицы, грамматические конструкции, свидетельствующие о тесном контактировании этих языков. Английские слова стали вытеснять французские, появились такие англицизмы, как *set de vaisselle*, вытеснивший в 1830-е гг. *service de vaisselle*, также *saucepan*, заменивший с 1820 г. *casserole* (данный англицизм осваивался канадцами по-разному: *saspan* (1779 г.), *sauce-panne* (1794 г.), *saspinte* (1825 г.), а зафиксированное в 1877 г. *chasse-pinte* употребляется в некоторых районах Квебека и в наши дни). Таким образом, мы видим, что заимствования английских слов осуществлялись устным путём вплоть до начала XX в., когда появилось выражение *souhaiter la pinouillère* (<Happy New Year).

Царившее всё это время двуязычие способствовало возрастающему влиянию англицизмов во французском языке. Благодаря развитию СМИ, английский язык влиял на фонетику, лексику, синтаксис и семантику. Так, Gilles Colpron издает книгу «Les anglicismes au Québec. Montréal: Beauchemin, 1970», где он выделяет следующие категории англицизмов:

1. Фонетические кальки: *pinottes* < *peanut*, [cantaloupe] вместо [cantalou].

2. Графические англицизмы включают правописание, например: *language* вместо *langage* и аббревиации: *blvd* вместо *boul* для слова *boulevard*.

3. Морфологические англицизмы: характерно добавление окончаний, например: *transformeur* (<*transformer*), вместо *transformateur*; *maller* < *to mail*.

4. Грамматические англицизмы: наблюдаются частичные изменения в речи, например: *aller direct en ville* (<*direct in town*) вместо *directement*, *répondre correct* вместо *correctement*.

5. Для семантических англицизмов характерно использование французских слов в английском значении: *un paquet de troubles* вместо *un tas de soucis*, *bienvenue* (< *welcome*), *la banque nous backe* (< *we are backed by the bank*) вместо *la banque nous soutient financièrement*, *prête*.

6. К лексическим англицизмам относятся английские заимствования или лексемы, например *flat* вместо *crevaision* или *speech* вместо *discours*, *prenez l'élévateur* (< *elevator*) вместо *ascenseur* и т.д.

7. Синтаксические заимствования или кальки: *tomber en amour* (< *to fall in love*) – вместо *tomber amoureux*, *demande une question* (< *to ask a question*) – вместо *poser une question*, *payer une visite* (< *to pay a visit*) - вместо *rendre une visite*, *ça fait pas de différence* (< *it makes no difference*) - вместо *c'est égal* [4].

#### **Литература**

1. Conseil supérieur de la langue française, Le français au Québec: 400 ans d'histoire et de vie. - Stephen Clarke, Talk to the snail. – Gouvernement du Québec, 2008.
2. Марусенко М.А., Франкофония Северной Америки. Том I. – СПб.: Изд-во С-Петербург. Ун-та, 2007.
3. Голубева – Монаткина Н.И., Французский язык в Канаде и США. – М.: КомКнига, 2010.
4. [http://www.slmc.uottawa.ca/?q=org\\_can\\_lexico\\_fr\\_1970\\_colpron](http://www.slmc.uottawa.ca/?q=org_can_lexico_fr_1970_colpron)

**СТИЛИСТИЧЕСКАЯ РОЛЬ КЕЛЬТСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ  
В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ НА ПРИМЕРЕ РОМАНА РОЗМЭРИ САТКЛИФ  
«THE EAGLE OF THE NINTH»**

Предметом данной статьи являются английские слова, которые были заимствованы носителями из групп кельтских языков. Одной из задач исследования было определить наличие стилистической роли у данных слов путем анализа их употребления в художественном тексте на примере романа Розмари Сатклиф «The Eagle of the Ninth».

Образование современного английского языка относят к середине V века нашей эры, когда германские племена англов, саксов и ютов (коллективное название – англосаксы) переселились на Британские острова. На тот момент, данные земли были заселены кельтскими племенами, и, естественно, англосаксы встретили сопротивление со стороны местного населения, что повлекло за собой жестокую борьбу, в результате которой значительная часть кельтов была либо уничтожена, либо выселена на континент, либо превращена в рабов. Однако, некоторым племенам удалось отстоять свою независимость и утвердить за собой территории нынешних Уэльса, Корнуолла, Шотландии и Ирландии [4].

Несмотря на то, что кельты и англосаксы и по сей день имеют общие границы, в английском языке насчитывается весьма немногочисленное количество слов, заимствованных из группы кельтских языков. В первую очередь, это объясняется особенностью темперамента и образа жизни кельтов. Кельты считаются воинственным народом, который жил весьма обособленно и скрытно, чтит войну, свою религию, верховую езду, животных и пиры. Возможно, именно поэтому кельтские заимствования в английском языке по большей части относятся к военной тематике (*claymore, coracle, cromlech, dagger, dirk, skene, bothy, javelin*), религии и культовым ритуалам (*druid*), названиям блюд (*bannock, flummery, drisheen, poteen*), характеристике территорий (*bog, crag, down, loch*) или отдельных видов животных (*brock, cub, mare, sow, corgi*) [1]. Их слабое проникновение в английский язык, возможно, является одним из главных оснований рассмотрения этой группы слов как специфической.

Стоит отметить, что англичане заимствовали слова из кельтских языков и в более поздние периоды, однако эти слова, как правило, являются международными и едва ли характеризуют кельтов, или несут в себе какую-либо стилистическую нагрузку. Среди таких слов можно выделить такие, как *plaid, whiskey, banshee* или *flannel* [3].

Кроме того, говоря о более ранних заимствованиях, в английском языке достаточно большое количество топонимов кельтского происхождения (*Avon, London, Cornwall*), что является свидетельством сосуществования двух этносов, однако слова данной группы так же не имеют как таковой стилистической роли [3].

В качестве наглядного примера рассмотрим отрывок из романа Розмари Сатклиф «The Eagle of the Ninth».

*Marching down the Isca Dumnoniorum road in the run- honey evening light, he found himself thinking about his father. He had very vivid memories of a slight, dark man with laughter lines at the corners of his eyes, who had come home from time to time, and taught him to fish, to play 'Flash the Fingers', and throw a javelin. He remembered vividly that last leave of all. His father had just been appointed to command the First Cohort of the Hispana, which meant having charge of the Eagle and being something very like second-in-command of the Legion beside; and he had been like a jubilant boy about it [5: 5].*

Данный отрывок – мысли Маркуса, главного героя романа. Он являлся представителем Римлян, однако одним из развлечений, которыми он забавлялся в детстве, было метание копья, что было характерно скорее для кельтских народов, нежели для Римлян. Это можно объяснить тем, что отец Маркуса нес службу в Британии, и, соответственно, перенял некоторые интересы местного населения. Известно, что кельты одними из первых освоили обработку железа, и ввиду того, что они вели многочисленные войны, у них было хорошо налажено производство качественного оружия. Копья, украшаемые перьями в зависимости от принадлежности к тому или иному клану, являлись основным оружием кельтов. Говоря о стилистической нагрузке данного слова, стоит отметить, что такая «забава» ребенка отражает суровость тех времен. Люди жили в постоянной готовности к войне, и мальчики уже с детства

обучались обращению с серьезным оружием. На основании вышесказанного, можно сделать вывод, что данное слово несет в себе угнетающий характер.

Анализ употребления кельтских заимствований в романе Розмари Сатклиф «The Eagle of the Ninth» показал, что они придают ему особую стилистическую окраску, что позволяет утверждать, что слова, заимствованные англичанами из кельтских языков, имеют определенную стилистическую роль.

#### **Литература**

1. Walter W. Skeat A Concise Etymological Dictionary of The English Language. Oxford: The Clarendon Press, 2010.
2. Onions C. T., Friedrichsen W.S. The Oxford Dictionary of English Etymology. Oxford University Press, 1966.
3. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык. Учебник для вузов. Изд. 10, М., 2010.
4. Ильиш Б.А. История английского языка. Оникс, 2012.
5. Rosemary Sutcliffe The Eagle of the Ninth. Mfcmillan Publishers, 2011.

**Н.Н. Есаулов**

### **ПЕРЕВОД С РУССКОГО ЯЗЫКА НА АНГЛИЙСКИЙ: К ПРОБЛЕМЕ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ (Ч. 2)**

Продолжая разговор [1] о создании русско-английского словаря, который соответствовал бы требованиям второго десятилетия XXI века, напомним, что объектом нашего исследования являются словарные статьи доступных нам двуязычных и одноязычных изданий, а предметом исследования – полнота, дифференцированность и в конечном итоге точность лексикографических дефиниций. Начнём с русско-английских словарей. Рассмотрим интересующий нас раздел статьи на заглавное слово (предлог) «из(о)» в Русско-английском словаре (РАС, 1985) под редакцией О.С. Ахмановой: *из, изo предл. (рд.)... 3. (o матepиале) of; (при указании конкретного куска, объёма и т.п.) out of; из чего он это сделал? What did he make it of?; (сделанный) из стали (made) of steel; из этого куска дерева out of this piece of wood ...; [2].*

В новой редакции РАС – Новом большом русско-английском словаре (2004), составленным Д.И. Ермоловичем и Т.М. Красавиной, данный раздел оставлен без изменения, за исключением пояснения «(o матepиале)», вполне обоснованно заменённого на «(при указании матepиала)». Статья РАС на заглавное слово (глагол) «делать, сделать (вн.)» предельно обща и



кратка. Она объединяет разные значения в одном разделе – **1.** (*изготавливать, производить, совершать*) – и оставляет некоторые из них без примера. Не удивительно, что составители обходят молчанием обсуждаемую проблему. Соответствующая статья в НБРАС переработана структурно и дополнена: **3.** (*изготавливать, производить*) make\* (*d*), produce (*d*); ...; эти бутылки ~ют из пластика these bottles are made of plastic **4.** (*из; создавать, превращать*) make\* (*d out of*); turn (*d into*); ~ платье из старых занавесок make\* a dress out of old curtains; ... [3].

Как видим, в обоих изданиях есть зачатки дифференциации значения заглавного слова «из(о)»: предлог 'of' предлагается для общего указания на материал, а адвербиальная частица 'out' в сочетании с предлогом 'of' как средство указания на конкретный объём или кусок материала. Однако составители НБРАС в несколько раз увеличивают объём и степень дифференцированности лексикографического описания в статье на заглавное слово «делать, сделать». Это позволяет им выделить отдельное значение **4.**, выражаемое глаголом make после прямого дополнения. В этом случае адвербиальная частица 'out' и предлог 'of' (или фразовое наречие – см. аппарат НБРАС [11]) трактуются как грамматические форманты [4], указывающие не на объём или часть чего-либо, но на создание чего-л. из существующего материала. Данное расхождение говорит о необходимости уточнить функцию этих формантов.

Следует заметить, что за несколько лет до выхода НБРАС И.И. Пановой была предпринята попытка составления более совершенного русско-английского словаря (БРАС). Лексикографические принципы этого издания, русские примеры, иллюстрирующие описываемые значения и качество печати (точнее, количество и качество опечаток) неприемлемы. Однако в открывающей статью на заглавное слово «из(о)» списке его английских эквивалентов имеется предлог/адвербиальная частица [5] 'from', а в корпусе статьи приводится следующий пример: **питьё, приготовленное ~ смородины**, а beverage prepared from currants;... [6].

Таким образом, русскому предлогу «из» в указанных значениях могут соответствовать английские форманты 'of', 'out of' и 'from'. Чтобы прояснить картину, воспользуемся другими двуязычными словарями. С одной стороны,

статья на заглавное слово (предлог) «из, изо» в русско-английской части репринтного издания словаря американского лексикографа К. Кацнера не сообщает ничего нового: **3.** of; made of; стол из дерева, a table made of wood. С другой, в его англо-русской части статья на заглавное слово (предлог) 'from' перекликается с БРАС: 7. (from a source or origin) из: ... *Wine is made from grapes*, вино делают из винограда... [7].

Поскольку пояснения к значению 7, на наш взгляд, недостаточно, продолжим поиск во втором издании известного британского словаря Oxford Russian Dictionary: **из (изо) prep.** + g. from, out of, of.... **3.** *indicates material* («указывает на материал» - здесь и далее перевод в круглых скобках наш; при этом круглые скобки оригинала внутри переводимой дефиниции заменяются на квадратные – Н.Е.): **из чего это сделано?** what is it made of? **варенье из абрикосов** apricot jam;... ложки из серебра silver spoons;... Статья на заглавное слово (глагол) make содержит идентичный пример: *v.t.* **1.** (*fashion, create, construct*) делать, с-; **what is this made of?** из чего это сделано?... [8]. Форманты 'from' и 'out of', заявленные в предваряющем списке английских эквивалентов, оставлены без примера. Не содержат ничего нового и соответствующие статьи последнего, четвёртого издания ORD под редакцией Деллы Томпсон [9].

Обратимся к англо-русским словарям, выход которых ознаменовал новый этап в отечественной англистике. БАРС: **of prep** **6.** *указывает на 1) материал* из; ... made of wood сделанный из дерева; what is it made of? из чего это сделано?; ... **out of phr prep** **4.** *указывает на материал, состав чего-л.* из; ~ stone [glass] из камня [стекла]; [10] + НБАРС: a house made ~ brick кирпичный дом; ...**from** **7.** *указывает на материал, из которого что-л. сделано* из; wine is made ~ grapes вино делают из винограда; steel is made ~ iron сталь выплавляется из чугуна.

НБАРС: **make II v I** **1.** *делать; изготовлять, производить;* ... nails are made of iron гвозди делают из железа; what is it made of? Из чего это сделано?; ...[11].

Как видим, несмотря на большой объём НБАРС, в нём степень полноты и дифференцированности описания в данном случае равна или меньше, чем

в однотомном НБРАС, и различия в оттенках исследуемого значения предлога «из», выражаемых разными формантами, остаются невыясненными. Поэтому следует обратиться к толковым словарям английского языка.

Первым становится OED-2 – самый полный из существующих британских толковых словарей. В разделе «*A prep.*» статьи на заглавное слово ‘from’ содержится обсуждаемое значение, дефиниция к которому послужила образцом для многих составителей (включая цитировавшийся выше словарь К. Кацнепа): **12.** Denoting derivation, source, descent, or the like: **a.** in regard to material things. («Служит для обозначения происхождения, источника и т.п.: **a.** по отношению к материальным объектам»). К сожалению, интересующие нас примеры отсутствуют, а из имеющихся наиболее поздний датируется 1870-м годом.

Аналогичным образом обстоит дело со статьёй на заглавное слово (глагол) *make*, в которой для целей нашего исследования наибольший интерес представляет следующая дефиниция: **2. a.** With a substance as object: To produce by a combination of ingredients, by extraction from a source, or by the modification of some other substance by mechanical or chemical processes. Const. *from, out of* (the source of original substance), *of*, †*with* (the ingredients) – («С каким-л. веществом в качестве объекта: создавать или изготавливать путём сочетания компонентов, извлечения из какого-л. источника или изменения какого-л. иного вещества с применением механической или химической обработки. В конструкциях с *from, out of* [указывает на источник или исходный материал], *of*, †*with* [на называемые ингредиенты]»).

Из всех, приведённых выше, данная дефиниция наиболее точна и полна, однако и она страдает недифференцированностью. Заявленные конструкции с перечисленными формантами не иллюстрируются примерами. Более существенный интерес представляют дефиниция и примеры следующего раздела статьи: **4. a. to be made of:** to have been fashioned (whether by art or nature) out of (certain materials); to have as its material, constituents, or component parts; to consist or be composed of. («быть созданным [человеком или природой] из [каких-л. материалов]; иметь в качестве материала, составных частей или компонентов; состоять или слагаться из чего-л.»)... **1669** ...

Cords made of Hemp (снасти из пеньки). **1837** ... Books aren't made of cheese (Книги не из сыра). **1892** ... The drums were made of metal. (Барабаны были металлические.) [12]. Приведённая дефиниция во многом проливает свет на семантико-грамматические контуры исследуемых формантов; примеры релевантны, но по датировке едва ли показательны. Условный знак † перед 'with' говорит о том, что, по мнению составителей, конструкции с этим формантом устарели. Однако это не совсем так, и требует уточнения в ходе дальнейшего анализа.

Наиболее полным из авторитетных американских словарей на бумажном носителе является Webster's Third New International Dictionary: **from prep 3.** — used as a function word to indicate the source or original or moving force of something («используется как служебное слово для указания на источник, происхождение или движущую силу чего-л.»): ... [13]. Эта дефиниция близка к формулировкам значения **12.** в OED-2, но в WTNEД также нет соответствующих примеров. Гораздо содержательней пятое, последнее на момент написания данной статьи, издание «Словаря американского наследия» (American Heritage Dictionary), составленного с учётом мнения около 200 членов «языковой коллегии»: **of prep. 6. a.** Composed or made from: *a dress of silk* — здесь интереснее оказывается сама дефиниция, а именно определение 'made from'; **out of 1 c.** From an origin, source, or cause: *made out of wood*; **from prep. 2. b.** Used to indicate constituent material or materials («используется для указания материала или материалов, составляющих какое-л. целое»): *a table made from wood* [14]. Статья на заглавное слово (глагол) *make*, вопреки ожиданиям, не приносит результатов. В целом лексикографическое описание и здесь недостаточно подробно для наших целей.

Отсутствие примеров в OED-2 и минимальность данных в AHD-5 подсказывает поиск в новейших словарях активного типа. Речь идёт о толковых учебных словарях (*learner's dictionaries*), для которых особенно характерен лингвокультурный уклон, «стремление преодолеть традиционную оторванность словарного описания языка от его общелингвистического, в частности, грамматического описания» [15]. Начнём с восьмого издания пионера этого направления «Толкового словаря современного английского языка для про-

двинутого этапа», издаваемого Оксфордским университетом. Рассмотрим словарную статью на заглавное слово (глагол) 'make' (обсуждаемое значение вводится указателем – shortcut или, в словарях-аналогах, guideword / signpost, предназначенным максимально ускорить визуальный поиск нужного значения): **make verb** CREATE **1** to create or prepare sth by combining materials or putting parts together («создать или изготовить что-л. путём комбинирования материалов или сложения частей»): **make sth (out) of sth** What's your shirt made of? (Из чего ваша рубашка?) ◊ **make sth from sth**: *Wine is made from grapes.* (Вино делают из винограда.) ◊ ~ **sth into sth** *The grapes are made into wine.* (Из этого винограда делают вино / Этот виноград идёт на вино.) ...

Очевидно, что составители рассматривают конструкции 'make sth of sth' и 'make sth out of sth' как синонимичные. Заметно и несоответствие двух последних примеров определению значения **1**: производство вина не является примером «комбинирования материалов или сложения частей». Налицо снова недостаточная дифференцированность лексикографического описания, объясняющаяся, скорее всего, стремлением составителей к его максимальной простоте, краткости и доступности. С другой стороны, последний пример даёт ещё один эквивалент «из(о) – формант 'into'.

Статья в OALD-8 на заглавное слово 'from' также описывает обсуждаемое значение в самом общем виде, не вдаваясь в детали взаимосвязи грамматики и семантики: – **from prep.** **5** used to show the material that sth is made of («используется для обозначения материала, из которого изготовлено что-л.»): *Steel is made from iron* (Сталь выплавляют из чугуна). Это же относится к дефиниции в статье на заглавное слово 'out': **out adv., prep.... 6.** ~ **(of sth/sb)** used to show that sth comes from or is obtained from sth/sb («используется, чтобы показать происхождение или получение чего-л. из чего-л./от кого-л.»): ... ◊ *a statue made out of bronze* ... (статуя из бронзы) [16]. Таким образом, форманты of, out of и from в данном контексте трактуются как полные синонимы.

Вслед за OALD-8, статья на заглавное слово (глагол) 'make' в третьем издании «Толкового словаря английского языка для продвинутого этапа» Кембриджского университета рассматривает обсуждаемое значение как са-

мое частотное, выражаемое одинаково формантами 'out of' и 'from' – **make verb PRODUCE 1** [T] to produce something, often using a particular substance or material («создать что-л., часто с использованием какого-л. конкретного вещества или материала»): ... о *Butter is made out of/from milk*. (Сливочное масло делают из молока). Раздел **Idioms** содержит аналогичный OALD-8 пример: **make sth into sth** to change something into something else («изменить что-л. так, что оно становится чем-то иным»): *They've made the spare room into an office*. (Из свободной комнаты сделали офис / Свободную комнату переделали в офис).

Содержит соответствующий раздел и статья на заглавное слово 'from': **6.** used to show the material of which something is made («используется для указания на материал, из которого изготовлено что-л.»): *The desk is made from pine*. (Этот письменный стол сделан из сосновой древесины). Аналогичная позиция имплицитно присутствует в пояснении к дефиниции 2 статьи на сложный формант **out of: 2 (Also of)** used to show what something is made from («[Также **of**] используется для указания на то, из чего сделано что-л.»): *The dress was made out of velvet* (Платье сшили из бархата) [17]. Мы видим, что составители CALD-3 солидарны с позицией авторов OALD-8, но к поставленной цели это мало приближает.

В поисках более определённых данных сопоставим статьи на фразовый глагол **make** из репринтного издания «Словаря глагольных идиом» Р. Кортней: **make into v prep 1** to shape (material) into (a finished product) (делать, создавать (из какого-л. материала) (какой-л. готовый продукт): *Waste products from factories can be made into road-building material* (Из фабричных отходов можно изготавливать материал для дорожного покрытия). *All kinds of strange things can be made (up) into jewellery*. (Ювелирные украшения можно делать из всяких необычных вещей).

**make of v prep. 1** to form; shape; produce (something) from (a material) («изготавливать; делать что-л. по какому-л. образцу; создавать [что-л.] из [какого-л. материала]»): [T] + *of (usu. pass.)*] *The children like making houses of sticks and clay*. (Детям нравится делать домики из глины и палочек). *I would rather build a house of stone*. (По мне лучше построить дом из камня). *Are these shoes made of leather?* (Эта обувь кожаная/из кожи?).

**make out of** *v adv* **1** to form; shape; produce (something) from (a material or existing object) («изготавливать; делать что-л. по какому-л. образцу; создавать [что-л.] из [какого-л. материала или существующего объекта]»): [T + OUT + of (often pass.)] *This evening dress is made out of pure silk.* (Это вечернее платье из чистого шёлка.) *The children enjoyed making a playhouse out of cardboard (boxes).* (Детям нравилось делать из картона [картонных коробок] домик для игр.) *The house was made out of stone in the last century.* (Этот дом был построен из камня в прошлом веке.) *Scarlett O'Hara made the dress out of some old curtains.* (Скарлетт О'Хара сшила себе платье из старых гардин.)

**make from** *v prep* → **fashion from, form from, make of** (1), **make out of** (1), **produce from** (1) to produce; shape; form; cause (something) to exist by using (an existing object as material) («изготавливать; делать; образовывать; создавать [из чего-л., используя в качестве материала уже существующий объект]»): [T1 + from] *Can you make me (up) a suit from this length of cloth?* (Вы можете сшить мне костюм из этого отреза?) *Mother can make a wonderful meal from bits of food left over from the day before.* (Когда какая-нибудь еда остаётся, мама умеет из этого на следующий день замечательно накрыть стол.)

*The children's playhouse has been made from a pile of cardboard boxes.* (Из вороха старых картонных коробок сделали домик для детских игр)

*The natives make excellent boats from tree trunks.* (Из стволов деревьев туземцы делают отличные лодки.)

**fashion from/out of** *v prep; adv prep* → **form from, make from, make of** (1), **make out of** (1) to make (something) from (material) («изготавливать, делать [что-л.] из [какого-л. материала]»): [X9 + from/OUT + of (usu. pass.)] *This evening dress was fashioned out of silk.* (Это платье сшито из шёлка.)

**form from** *v prep* → **fashion from, make from, make of** (1), **make out of** (10), to make (something) from (existing parts) («создать [что-л.] из [существующих частей]»): *Clouds are formed from drops of liquid hanging in the air.* (Облака образуются из парящих в воздухе капелек воды).

**produce from** *v prep* **1** to make (a material) from (a substance) («создать, изготовить [какой-л. материал] из [какого-л. вещества]»): [T1 + from]

*Paper is produced from wood.* (Бумагу делают из древесины). *Much of the salt that we use is produced from the sea.* (Большинство потребляемой нами поваренной соли добывается из морской воды.)

**make with** *v prep 1* to form; shape; produce (something) by using (something) or together with (someone) («образовать; делать что-л. по какому-л. образцу; создавать [что-л.], используя что-л. или совместно с кем-л.»): [T1 + *with*] *This cake is made with six eggs, which give it a rich taste.* (В тесто для этого пирога кладут шесть яиц, оттого он такой вкусный.) [18].

Анализ данных LDPV позволяет составить окончательный список английских грамматических формантов-эквивалентов предлога «из(о)»: *of, out of, from, into, with* (как видим, крест на последнем форманте преждевременен). Мы отмечали попытки некоторой дифференциации их подзначений: РАС и НБРАС трактуют 'of' (вслед за OED-2) как средство общего указания на материал, из которого изготовлено что-л., а 'out of' как формант, указывающий на объём или кусок чего-л.; кроме того, последний может указывать на создание чего-л. из чего-л. уже существующего. Об этом же свидетельствует тот факт, что LDPV даёт тождественные определения подзначений и примеры на форманты *out of* и *from*. Составители ORD-2, ORD-4 и всех изученных толковых словарей (особенно учебных) в целом склонны рассматривать форманты *of, out of, from* и *into* как синонимы, хотя дефиниции, начиная с OED-2, говорят о понимании их неоднозначности.

Противоречивость полученных данных побудила нас продолжить поиски в пятом издании «Толкового словаря современного английского языка для продвинутого этапа» издательства Лонгман. В статье на заглавное слово (предлог) *from* обсуждаемое значение **17** вводится указателем **MADE OF STH**. За указателем следует дефиниция – *used to say what substance is used to make something* («употребляется для сообщения, какое вещество используется для изготовления чего-л.»). Отметим два обстоятельства. С одной стороны, указатель содержит предлог 'of', из чего можно сделать вывод, что именно он рассматривается как основной или доминантный грамматический формант данного значения. С другой, предложения-примеры, иллюстрирующие это значение, содержат другой, требующийся по содержанию, предлог, которому,



строго говоря, соответствует иное подзначение (см. НБРАС и LDPV): *Bread is made from flour, water, and yeast.* («Хлеб пекут из [теста, которое делают из] муки, воды и дрожжей») (экспликация в квадратных скобках наша – Н.Е.) | *a cabinet constructed from chipboard* («шкаф, сделанный из ДСП»).

В статье на заглавное слово (глагол) *make* лексикографическая команда LDOCE-5 как будто бы следует за составителями других учебных толковых словарей – **make v 1** PRODUCE [T] to produce something, for example by putting the different parts of it together («создать или изготовить что-л., например, соединяя различные составные части»): ... | **be made from sth** *Paper is made from wood* (Бумагу делают из древесины). | **be made (out) of sth** *a shirt made of silk* (рубашка из шёлка) | **make sth from/out of sth** *She's very good at making things from old scraps of material.* (У неё очень хорошо получается делать вещи из обрезков ткани.)

Однако, понимая, что их недифференцированное описание чревато упрощением, составители LDOCE-5 снабжают раздел **1** специальным грамматическим комментарием: Use **made from** especially when the materials used to make something have been completely changed and cannot be recognized: *a wine made from Chilean grapes.* Use **made of** when the materials have not been completely changed and can still be recognized: *The wheels were made of wood.* («Употребляйте **made from** особенно в тех случаях, когда используемые материалы полностью изменились и неузнаваемы: *вино из чилийского винограда.* Употребляйте **made of** тогда, когда материалы изменились не полностью и всё ещё узнаваемы: *колёса были из дерева*») [19]\*. Грамматический комментарий LDOCE-5 объясняет различие в функции формантов 'of' и 'from', но обходит вниманием 'out of'. Вместе с тем, в заключительном разделе статьи можно найти следующие обсуждаемые фразовые глаголы: **make sb/sth into sth phr v 1** to change something so that it has a different form or purpose SYN **CONVERT** («изменить форму или назначение чего-л.»): *We can make your room into a study.* (Из вашей комнаты можно сделать кабинет).

**make sth out of sb/sth phr v** to change a person or thing into something else («полностью изменить кого-л. или что-л.»): *The Olympics can make sporting heroes out of previously little-known athletes.* (Из ранее мало кому известных атлетов на Олимпийских играх могут рождаться спортивные герои).

Остающиеся вопросы помогает решить обращение к специализированным справочным изданиям. Прежде всего это данные статьи на словоформу 'made' «Комбинаторного словаря английского языка» М. Бенсона, Э. Бенсон и Р. Илсона: **made** *adj.* (cannot stand alone) ~ from, of, out of, with USAGE NOTE: Compare these examples, which illustrate general tendencies—1. *a stew can be made with vegetables* (vegetables are not the only ingredient). 2. *a stew can be made of/out of vegetables; a chair can be made of/out of wood; shoes are usually made of/out of leather* (only one major substance or ingredient is used). 3. *synthetic rubber can be made from petroleum; paper can be made from wood* (the basic substance has been greatly changed).

В своём примечании по словоупотреблению обсуждаемых четырёх формантов с глаголом make авторы CDE-3 очень осторожны. Они подчёркивают, что могут указать только на «общие тенденции». Так, формант 'with' в выражении 'make a stew with sth' подразумевает, что называемый ингредиент *один из нескольких* («Мясо можно тушить с овощами / Рагу можно приготовить из мяса и овощей»). При использовании «только одного основного вещества или ингредиента» употребляются либо 'of', либо сложный формант 'out of' («Рагу можно приготовить из овощей»; «Стул можно сделать из дерева»; «Обувь обычно делают из кожи»). Если «основное» используемое «вещество значительно изменилось», употребляется формант 'from' («Синтетический каучук можно получить из нефти»; «Бумагу можно делать из древесины»). Таким образом, согласно CDE-3, форманты of, out of, from, with с глаголом make в значении «создавать, изготавливать» образуют три подгруппы с тремя подзначениями.

Классификация в «Практическом руководстве по английскому словоупотреблению» М. Суона близка к подходу CDE-3, но имеется существенное расхождение относительно функции форманта 'out of':

### **336 make** prepositions

We usually say that something is *made of* a particular material.

*Most things seem to be **made of** plastic these days.*

*All our furniture is **made of** wood.*

When a material is changed into a completely different form to make something, we often use *make from*.

*Paper is **made from** wood.* (NOT ~~*Paper is made of wood*~~)

When we talk about the process of manufacture, we can also use *out of*.

*He **made** all the window-frames **out of** oak; it took a long time.*

To mention one of several materials (e.g. in cooking), we can use *make with*.

*The soup's good. ~ Yes, I **make** it **with** lots of garlic.* [21]

Подобно М. и Э. Бенсонам и Р. Илсону, в своих рекомендациях М. Суон избегает категорических утверждений или отрицаний. Этому способствуют такие модальные средства как наречия 'usually' («Обычно при указании на определённый материал, из которого что-либо изготовлено, мы употребляем форму *made of*»), 'often' («Когда при изготовлении чего-либо материал полностью видоизменяется, мы часто используем глагол *make from*») или модальный глагол *can* в сочетании с наречием *also* («Когда мы говорим о процессе создания чего-л., можно также употреблять *out of*»).

Как бы то ни было, согласно М. Суону, указанные форманты могут подразделяться не на три, а на четыре подгруппы. Они соответствуют четырём подзначениям русской широкозначной семемы «из(о)»:

1) 'of' – общее указание на материал, из которого изготовлено что-л. (это указание может осуществляться также и остальными формантами)

2) 'from' – указание на полное изменение используемого материала

3) 'out of' – указание на процесс изготовления чего-л.

4) 'with' – указание на один из ингредиентов (обычно в кулинарии)

Таким образом, обсуждаемый третий раздел статьи на заглавное слово (предлог) «из(о)» может выглядеть следующим образом: **3.** (при общем указании материала) *of*; вся наша мебель [сделана] из дерева *all our furniture is made of wood*; из чего Ваша рубашка? *What's your shirt made of?*;

(при качественном превращении одного материала в другой) *from/out of, into*; сливочное масло делают из молока *butter is made from/out of milk*; вино делают из винограда *wine is made from grapes, grapes are made into wine*; (указание на конкретный объём или процесс изготовления чего-л.) *out of*; из этого куска дерева *out of this piece of wood*; он делал все окна из

дуба, и времени понадобилось много he made all the window-frames out of oak; it took a long time; (указывает на один из ингредиентов при приготовлении блюда) with; в тесто для этого пирога кладут шесть яиц this cake is made with six eggs; рагу можно приготовить из мяса и овощей *a stew can be made with vegetables*

**Литература. Интернет-источники. Примечания**

1. Перевод с русского языка на английский: к проблеме лексикографического обеспечения (Ч.1). //Материалы III Международной научной конференции 25 октября 2013 г. «Инновационные подходы к подготовке специалиста в условиях глобализации образовательных процессов». Владимир: ВлГУ, 2013. С.131-145
2. 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)
3. Ермолович, Д.И., Красавина, Т.М.. Новый большой русско-английский словарь. Под общим рук. проф. Д.И. Ермоловича. М.: «Рус. яз. – Медиа», 2004. (НБРАС)
4. Блох, М.Я. Теоретические основы грамматики. Изд. 3, испр. М.: Высш. шк., 2002. С.81: <http://softlab-portable.ru/index.php?newsid=3518>
5. Подробнее о расхождениях в таксономической трактовке исследуемых формантов см. Денисова, О.Ю. Особенности употребления фразовых глаголов в современном английском языке //Актуальные проблемы теоретической и прикладной лингвистики. Сб. науч. тр. Ульяновск: УлГТУ, 2010. С.74-77: <http://venec.ulstu.ru/lib/disk/2011/Sosnina.pdf>
6. Большой русско-английский словарь. Под ред. проф. И.И. Пановой. Мн.: Харвест; М.: АСТ, 2000. (БРАС)
7. Кацнер, К. Англо-русский русско-английский словарь=English-Russian Russian-English Dictionary: М.: Фаворит, 1996. (APPAC)
8. The Oxford Russian Dictionary. Revised Edition. Russian-English. Ed. by M. Wheeler and B. Unbegaun. English-Russian. Ed by P. Falla. Oxford – New York: Oxford University Press, 1997. (ORD-2)
9. The Oxford Russian Dictionary. 4<sup>th</sup> ed. Revised and updated by D. Thompson. Oxford – New York: Oxford University Press, 2007. (ORD-4)
10. Большой англо-русский словарь. В 2-х т. Под рук. д-ра филол. наук, проф. И.Р. Гальперина. М.: «Советская энциклопедия», 1972. (БАРС)
11. Новый Большой англо-русский словарь. В 3-х т. Под общ. рук. д-ра филол. наук, проф. Э.М. Медниковой и академика Ю.Д. Апресяна. М.: 1993-1994. (НБАРС)
12. The Compact Oxford English Dictionary. 2<sup>nd</sup> ed. Co-Editors: J.A. Simpson, E.S.C. Weiner. Complete Text Reproduced Micrographically. Oxford – New York etc: Oxford University Press, 1996. (OED-2)
13. Webster's Third New International Dictionary of the English Language Unabridged. Springfield, Mass: Merriam-Webster Inc., 1993. (WTNID)

14. The American Heritage Dictionary of the English Language. – 5<sup>th</sup> ed. Boston – New York: Houghton Mifflin Harcourt, 2012. (AHD-5)
15. Апресян, Ю. Д. Лексикографическая концепция Нового Большого англо-русского словаря // Новый Большой англо-русский словарь. В 3-х т. Под общ. рук. Э.М. Медниковой и Ю.Д. Апресяна. М.: 1993. Т.1, С.6-7 (НБАРС)
16. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. 8<sup>th</sup> ed. Oxford – New York: Oxford UP, 2010. (OALD)
17. Cambridge Advanced Learner's Dictionary. 3<sup>rd</sup> ed. Cambridge – New York etc: Cambridge UP, 2009. (CALD-3)
18. Кортней, Р. Словарь глагольных идиом=Longman Dictionary of Phrasal Verbs. Harlow: Longman Group Ltd, 1983; М.: Русский язык, 1986. (LDPV)
19. \*Longman Dictionary of Contemporary English for Advanced Students 5<sup>th</sup> ed. Harlow: Pearson Education Ltd, 2009. (LDOCE) \* См. также Эльянова, Н.М., Дейч, М.Д. Некоторые трудности английского языка. Гос. уч.-пед. изд-во Мин. Просв. Ленинградское отд., 1963. С.81; Арбекова, Т.Е. Английский без ошибок. Уч. пособие для ин-тов и фак. иностр. яз. – М.: Высш. шк., 1985. С.33
20. Benson, M., Benson, E., Ilson, R. The BBI Combinatory Dictionary of English. 3<sup>rd</sup> 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> (CDE-3)
21. Swan, M. Practical English Usage. 3<sup>rd</sup> ed. Oxford – New York: Oxford University Press, 2009. P.314.

**О.С. Горицкая**

## **СОЦИАЛЬНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ОГРАНИЧЕНИЯ НА УПОТРЕБЛЕНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ ФОРМ**

**(на примере словоформы *Пройдёмте* в современной русской речи)**

Формы совместного действия на *-мте* – любопытный фрагмент русской грамматики. С течением времени количество глаголов, от которых регулярно образуются такие формы, уменьшается. По данным Национального корпуса русского языка (<http://ruscorpora.ru>, далее – НКРЯ), самыми частотными в XXI в. являются формы совместного действия, образованные от четырех глаголов движения: *пойдемте, идемте, Пройдёмте* и *поедемте* (они составляют более 95 % всех употреблений форм на *-мте*) [2], см. также [1 и др.]. *Пройдёмте* отличается от трех других частотных форм на *-мте* своими социально-прагматическими характеристиками, выявлению и объяснению которых посвящена данная работа.

Источником материала для исследования послужил НКРЯ (примеры отсюда будут обозначены соответствующей аббревиатурой). Всего в НКРЯ (в основном, газетном и устном подкорпусах) зафиксировано 329 употреблений формы *Пройдёмте*. Кроме того, использовалась картотека примеров из СМИ, интернет-коммуникации и художественной литературы (50 контекстов).

Анализ материала показал, что существуют типичные коммуникативные ситуации, в которых можно встретить словоформу *пойдёмте*. Обычно ее говорит милиционер задержанному, экскурсовод – группе, врач – пациенту, хозяин – гостям и т.п. Приведем несколько примеров: (1) – ***Пройдёмте, гражданка, – сказал милиционер. – И вы, гражданин, тоже. Там разберемся, кто кому продавал*** [И. Грекова. Перелом (НКРЯ)]; (2) *Надо было сделать логичнее переходы из одного зала в другой, продумать так называемые связки. В одном случае мне это долго не удавалось. Между комнатой Зизи и гостиной. Наконец я придумал эту злополучную связку. И в дальнейшем неизменно ею пользовался. «Друзья мои! Здесь, я вижу, тесновато. **Пройдёмте** в следующий зал!..»* [С. Довлатов. Заповедник (НКРЯ)].

В ситуациях, где используется форма *Пройдёмте*, говорящий выполняет роль ведущего, а слушающий – ведомого. При этом социальная иерархия не имеет значения: ведущий может быть ниже по статусу, чем ведомый, см. пример 3 ниже. Этим *Пройдёмте* отличается от описанных в литературе языковых единиц с социальным компонентом в семантике типа *гневаться* или *дерзить* [4]). Как и в других ситуациях, в которых употребляются формы совместного действия, при использовании *Пройдёмте* инициатива исходит от говорящего. Но *Пройдёмте* обычно выбирается в том случае, когда у человека нет сомнений в том, что каузируемое им действие произойдет (эта уверенность обусловлена социальной ролью говорящего). Если говорящий не управляет ситуацией, то форма *Пройдёмте* оказывается неуместной. Подчеркнем, что глаголы *пойдемте, идемте* и *поедемте* не имеют таких ограничений на употребление. Ср. употребление *Пройдёмте* в побудительном предложении и *пойдем* в вопросительном в следующем контексте:

(3) – *Здравия желаю, товарищ генерал. <...> Для таких гостей, как вы, у нас есть другой зал, специальный. Напрасно вас сюда даже пустили, надо*

было направить прямо туда! Но, знаете, пока дисциплинируешь этих людей... **Пройдёмте** со мной, товарищ генерал!

– Вольно, – сказал генерал Сиверс. – Садитесь.

Это Гиндину не понравилось, но он придвинул стул и сел.

– Так как же, **пойдём**? [И. Грекова. На испытаниях (НКРЯ)].

Как показал анализ контекстов из НКРЯ, в текстах XXI в. форма *Пройдёмте* употребляется преимущественно в речи милиционеров, сотрудников КГБ и т.п. (75% контекстов, 72 употребления из 96). Впервые «милицейское» употребление формы *пойдемте* фиксируется в текстах 60-х годов XX в. (авторы – Ю. Даниэль и А. Битов). А в настоящее время форму *Пройдёмте* можно отнести к группе языковых единиц с «милицейской» окраской, куда также входят, к примеру, *возбуждено (уголовное дело), осужденный, срока, обыска, привода* [3: 494–495], обращение *гражданин*, шаблонные конструкции типа *Откройте, милиция!* и т.п. Приведем пример из СМИ: (4) *Если убедить в своей добропорядочности милиционера все-таки не удалось, есть шанс услышать сакраментальное «**пойдёмте**». В переводе с милицейского это означает приглашение в отделение. Именно приглашение, а не задержание. Но не принять его чревато* [А. Бочкарев Милиция для «чайников» – как вести себя с правоохранителями во время Евро-2012? // «Комсомольская правда в Украине», 2012].

*Пройдёмте* – это форма совместного действия от лексемы *пройти* в ее «векторном» значении. В [6] это значение сформулировано следующим образом: ‘пойти куда-л., к кому-л. на некоторое время, обычно ненадолго’. Анализируемая словоформа совместного действия имеет эгоцентрическую семантику и обозначает движение в заданном говорящем направлении: ‘Пройдёмте за мной: я знаю куда идти’. При этом в речи сотрудников милиции/полиции и лиц, близких по профессиональной деятельности, наблюдается сужение значения лексемы *пройти*: она обозначает ‘пройти в отделение и т.п.’, см. пример 4. Такое значение представлено исключительно в форме совместного действия с показателем *-те*. В качестве иллюстрации приведем заголовок (5) «**Проходите**» и «**пойдёмте**» [«Коммерсантъ Власть», 2008] к заметке со следующим содержанием: *На 3 марта в Москве и Санкт-*

Петербурге были назначены Марши несогласных. Видимо, в целях плюрализма в Санкт-Петербурге марш разрешили, а в Москве – нет. Поэтому прошли марши по-разному. См. также пример, где в суженном значении используется форма прошедшего времени (неузuality такого употребления обозначена кавычками): (6) *Ира кивнула и достала еще один деликатный аксессуар, а когда подняла глаза, увидела двух милиционеров <...>. «Пройдёмте, гражданка», – раздалась неизбежные слова, и они «прошли»* [Е. Катишонок. Против часовой стрелки]. Эллипсис, который приводит к сужению значения словоформы *Пройдёмте*, характерен для официального общения. Так, в работе Л.П. Крысина приводятся примеры типа *Иванову и Петрову строго указано* (не выражено: на что) [4: 440].

«Милицейские» коннотации, появившиеся у формы *Пройдёмте*, повлияли на дальнейшее употребление этой языковой единицы – ограничили ее употребление в других контекстах. На этот факт повлияло в частности то, что ситуация, которая стоит за «милицейским» *пройдёмте*, вызывает у носителей языка отрицательные эмоции. И здесь напрашиваются параллели с судьбой обращения *гражданин*, тоже получившего «милицейскую» окраску.

Социальные ограничения на употребление формы *пройдёмте* (в отличие от немаркированных форм *пойдёмте*, *идёмте* и *поедемте*) иллюстрируют точечное влияние социальных факторов на язык. Как отмечал Л.П. Крысин, «на каждом уровне языка социальное влияние избирательно: ему подвержены лишь определенные участки, те или иные группы единиц и даже отдельные единицы, в то время как другие участки и группы единиц остаются относительно устойчивы к социальному воздействию» [3: 486].

Как видим, уменьшение лексического разнообразия форм совместного действия с показателем *-те* (подавляющее большинство употреблений в современных текстах – формы нескольких глаголов движения) сопровождается еще и сужением круга коммуникативных ситуаций, где используется одна из частотных форм на *-те* (*пройдёмте*) и ее закрепленность за определенными социальными ролями. Такая прагматическая специализация является естественной при изменениях в грамматике. Употребление элементов, выходящих на периферию грамматической системы или уже находящихся



там, часто обусловлено прагматическими факторами, см., например, анализ разнообразных грамматических явлений в [5].

#### **Литература**

1. Барентсен, А. О некоторых изменениях в употреблении выражений призыва к совместному действию в русских текстах последних двух столетий // *Time flies: Festschrift for William Veder*. – Amsterdam, 2004. – P. 13–40.
2. Горицкая, О.С. Формы совместного действия на *-мте* в современной русской речи (по данным Национального корпуса русского языка и блогосферы) // *Вестник Минского государственного лингвистического университета*. – 2014. – № 1 (*в печати*).
3. Крысин, Л.П. Социальная маркированность языковых единиц // *Русское слово, свое и чужое: Исследования по современному русскому языку и социолингвистике*. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – С. 486–502.
4. Крысин, Л.П. Социальные ограничения в семантике и сочетаемости языковых единиц // *Русское слово, свое и чужое: Исследования по современному русскому языку и социолингвистике* / Л.П. Крысин. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – С. 437–467.
5. Норман, Б. О прагматической нагрузке грамматических единиц (на материале морфологических категорий болгарского языка) // *Јужнословенски филолог*. – LXIX (2013). – С. 185–201.
6. *Словарь русского языка: в 4 т.* / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; под ред. А.П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999.

**Т.А. Алиев**

### **ОТРАЖЕНИЕ ЗНАЧЕНИЙ КРАТКИХ ФОРМ**

#### **ИМЕН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ДВУЯЗЫЧНЫХ СЛОВАРЯХ**

На протяжении многих лет исследователями были освещены основные проблемы лексико-грамматической структуры имен прилагательных в современном русском языке. Много внимания было уделено проблеме грамматического класса имен прилагательных, проблеме разделения их по рядам, проблеме определения семантического значения, проблеме синтаксического соотношения кратких и полных форм и, наконец, их стилистического использования.

Почти все исследователи отмечают, что одной из причин употребления или распространения некоторых полных прилагательных в предикате является факт их лексико-семантического и морфологического расхождения с краткими формами.

Как известно, в современном русском языке «все прилагательные делятся на прилагательные имеющие: 1) полные и краткие формы, 2) только полные формы и 3) только краткие формы» [3: 558], которые с точки зрения их употребления резко различаются.

Например, **властен** в значении *волен в чем-нибудь* и **властный** в значении *сильный, стремящийся подчинить себе*. **Нужен** (необходим) и **нужный** (ценный), **виден** (воспринимаемый глазом) и **видный** (известный) и др.

Краткие формы могут обозначать относительный признак (большую меру признака, превышающую норму), а полные – безотносительный признак (вообще существующий); Например: **платье длинно** (конкретному лицу) и **платье длинное** (определенный фасон); **улица узка** (для грузового транспорта) и **улица узкая** (вообще узкая).

Нередки случаи, когда литературный язык допускает употребление в сказуемом только краткой формы, параллельная форма оказывается нелитературной. Все **готовы** (не готовые) к выступлению. Мы **согласны** (не согласные) принять участие в соревновании. Осень **близка** (не близкая).

Полные и краткие прилагательные с точки зрения нормы их употребления сильно различаются.

Именно эта группа прилагательных представляет интерес с точки зрения их отражения в двуязычных словарях.

К такой группе относятся, например, имена прилагательные: глухой (*равнодушный, неотзывчивый. Глух ко всем просьбам. Я остаюсь к призывам жизни глух*), вольный (имеющий возможность, право, власть поступать по собственной воле, как угодно. *Ты волен думать все, что тебе угодно*), великий (Большого размера, чем нужно. *Ноша для него велика*), неправый (поступающий ошибочно, неправильно. *Он был неправ*), согласный (выражающий, дающий согласие на что-л. *Суд согласен. Согласны ли вы, чтобы*) и др.

В данной статье рассматривается отражение некоторых имен прилагательных, имеющих полные и краткие формы, но различающихся по значению, в двуязычных словарях.

В словарях краткие прилагательные приводятся в начале словарных статей как формы полных (и в рамках статей) прилагательных независимо от

того, в скольких значениях они соотносятся. Например, краткое прилагательное **волен (волна, вольно)** приводится в словарной статье прилагательного **вольный, глух** – в статье прилагательного **глухой, добр** – в статье **добрый** и т. п. При этом не всегда в словарях выявляются и показываются особенности значения и употребления кратких прилагательных, т. е. вопрос семантической структуры кратких прилагательных остается закрытым. В тех случаях, когда значение краткого прилагательного определяется, то обычно структура определяемого значения подводится под значение полного прилагательного.

Теперь же рассмотрим как отражается эта особенность имен прилагательных в Русско-английском, Русско-немецком и Русско-французском словарях.

**Глух, глуха, глухо, глухи** (к чему). Равнодушный, неотзывчивый. *Глух ко всем просьбам. Я остаюсь к призывам жизни глух.*

В **Русско-английском словаре** второе значение ставится в зависимое положение от полной формы и будто бы в полной форме это слово имеет значение: (*неотзывчивый*) deaf. indifferent; он глух к его просьбам he is deaf to his entreaties, he turns a deaf ear to his entreaties. [3]. В русско-немецком и в русско-французском словарях это значение выделяется как переносное: **глух|ой** прил. 1. taub, gehörlos; совершенно ~ой stocktaub, völlig taub; быть ~им к чему-л. перен. gegen etw. (A) taub sein, sich einer Sache verschließen; не остаться ~им перен.  $\geq$  j-m sein Ohr nicht verschließen\*; ein geneigtes Ohr schenken [8]; **глухой** 1. прям., перен. sourd; прикидываться ~им faire\* la soured oreille; он глух на одно ухо il est sourd d'une oreille; он совершенно глух il est completement sourd; il est sourd comme un pot (*fat*); он был глух ко всем его просьбам il fut sourd a toutes ses prieres [10].

В **Русско-английском и Русско-французском словарях** у некоторых прилагательных значения краткой формы отмечаются «обычно в краткой форме», «только в полной форме» или «только в краткой форме»: **Велик|ий** 5. *тк кратк (слишком большой)* too big; эти сапоги мне ~ки these boots are too big for me [3]; 2. (*краткая форма – слишком большой*) trop grand: эти ботинки мне ~ки ces chaussures me sont trop grandes [10]; (В Русско-

немецком словаре значение краткой формы отсутствует) **Вольн | | ый** 3. *кратк ф. (+ инф) free (+ to inf), at liberty (+ to inf); ты волен делать, что хочешь you are free to do as you wish [3].* В Русско-немецком словаре пример со значением краткой формы приводится за  $\diamond$  (ромбом), где даны фразеологические сочетания, смысловая связь которых со значениями заглавного слова утрачена: он волен делать, что он хочет *es steht ihm frei zu tun, was er will; er ist sein eigener Herr [8];* В Русско-французском словаре прилагательное *вольный* дается в статье слова *вольность* после 3-его значения. *~ый 1. (свободный) libre; ~ый человек homme libre; home indeperendant (независимый) он волен был ехать или оставаться il etait libre de partir ou de rester [10].*

Краткие формы прилагательного **правый, ая, ое: прав, права, право, правы** в значениях «правильно говорящий, думающий или поступающий; не совершивший ошибки» в отмеченных словарях приводятся как омонимы «**правый II (правильный, справедливый) right; вы ~ы you are right; ~ое дело just / righteous cause; our cause is right, ours is the right cause [3], правый II в 3-ем значении (невинный) schuldlos, unschuldig; признать кого-л. ~ым j-n (für) unschuldig erklären [8], правый II (справедливый) он прав, вы правы и т. п. il a raison, vous avez raison, etc.;. ...и она была права, когда говорила, что, кроме меня и доктора, у нее в городе нет никаких знакомых [10].**

Остальные значения даются так, что трудно решить вопрос о возможности употребления краткого прилагательного. Эти значения иллюстрируются только полными прилагательными.

Как видно из примеров в двуязычных словарях у прилагательных некоторые значения приводятся без ограничительных помет, и значения даются так, что трудно решить вопрос о возможности употребления краткого прилагательного. Эти значения иллюстрируются только полными прилагательными.

Представленный анализ позволяет прийти к следующему выводу: особое внимание должно быть уделено проблеме подачи значения кратких прилагательных в двуязычных словарях и поискам их соответствий в других языках, некоторые из которых в своей системе не имеют прямых аналогов.

### **Литература**

1. Алиев Т.А О соотношении полных и кратких форм имен прилагательных и их отражение в толковых словарях. Сб.: Грамматические категории и единицы: синтагматический аспект. Материалы шестой межд. конф. – Владимир: ВГПУ, 2005. Стр. 9-15
2. Виноградов В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове): Учеб. пособие для вузов / Отв. ред. Г.А.Золотова. – 3-е изд., испр. – М.: Высш. шк., 1986. – 640 с.
3. Русская грамматика. Том I. – М.: Наука, 1980, стр. 558.
4. Щерба Л.В. О частях речи в русском языке. Избранные работы по русскому языку. – М.: Учпедгиз, 1957, с.74-75.
5. Чернышев В.И. Избранные труды. Лексикология и лексикография. – М., 1977, с.260.
6. Попов Р.Н. и др. Современный русский язык. – М.: Просвещение, 1978, с. 205.
7. Шведова Н.Ю. Полные и краткие формы имен прилагательных в составе сказуемого в современном русском литературном языке. Учен. зап., Русский язык, вып. 150, изд. МГУ 1952, с. 74-85.
8. Русско-английский словарь. Сост. О. С. Ахманова, З. С. Выгодская, Т.П.Горбунова и др.; Под общ. рук. Смирницкого – 16-е изд., испр., под ред. О.С. Ахмановой. – М.: Русский язык, 1991.
9. Русско-немецкий словарь. Изд. 7-е, испр. и доп. // Под ред Е.И.Лепинг, Н.П.Страховой К.Лейна и Р.Эккерта. – М.: Русский язык, 1976.
10. Щерба Л.В., Матусевич М.И. Русско-французский словарь.11-е изд., стереотип. – М.: Русский язык, 1983. – 840 с.

**А.Д. Никитина**

### **К ВОПРОСУ О ТРУДНОСТЯХ ПЕРЕВОДА ГРАММАТИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ С ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА**

Умение переводить текст с иностранного языка на родной язык является одним из показателей уровня владения иноязычными языковыми средствами и, в связи с этим, обязательной частью контроля на экзаменах по практике устной и письменной речи.

Как показывают наблюдения студенты часто испытывают трудности при переводе грамматических явлений, которые они казалось бы усвоили. Это объясняется отчасти тем, что в учебниках практической грамматики тренировочные упражнения для формирования таких специфических умений представлены недостаточно или полностью отсутствуют, отчасти в связи со сложностью самой грамматической системы французского языка.

Рассмотрим некоторые случаи таких затруднений на материале глагольных времен. Данный материал представляет трудность для перевода в силу наличия видовых оттенков, особых способов выражения отношения действия к прошлому и многозначности глагольной формы.

Во французском языке отсутствуют специальные формы для выражения вида, но есть времена, с помощью которых при необходимости могут выражаться и видовые значения. Например, *Imparfait*, соответствующий в русском языке прошедшему времени несовершенного вида, при наличии обстоятельств времени обозначает однократное законченное действие. Такие случаи стилистического употребления *Imparfait* должны переводиться глаголами прошедшего времени совершенного вида:

- *En novembre l' Armée Rouge prenait l'offensive devant Stalingrad* – 'В ноябре Красная Армия перешла в наступление под Сталинградом'.

*Passé composé*, выражающее прошедшее законченное действие, может означать будущее законченное действие. В таком случае грамматическое явление переводится глаголом совершенного вида будущего времени:

- *Attendez-moi. J'ai bientôt fini.* – 'Подождите меня. Я скоро закончу'.

Кроме того, некоторые формы времен французского языка в придаточных предложениях отличаются своими значениями от их значений в главных и независимых предложениях. Например, *Imparfait*, выражающее в главном предложении действие прошедшее незаконченное, в придаточном предложении означает одновременность по отношению к действию главного предложения в прошедшем времени (*Passé simple/ Passé composé, Imparfait*) и переводится на русский язык настоящим временем:

- *Il a dit qu'il n'était pas pressé.* – 'Он сказал, что не торопится'.

Многозначность форм французского глагола выражается и в использовании одного наклонения вместо другого. В частности, *Futur antérieur*, выражающий предшествование по отношению к другому будущему действию, может выражать предположение к прошедшему и переводится прошедшим временем в сочетании с выражениями «вероятно», «очевидно», «по всей вероятности»:

- *Je ne trouve pas mon cahier. Je l'aurai perdu.* – 'Я не нахожу своей тетради, вероятно я ее потерял'.

Характер изложенных трудностей говорит о необходимости при обучении переводу грамматических явлений обращать особое внимание на случаи нарушения соответствия в грамматических системах родного и иностранного языков и на многозначность грамматических форм.

#### **Литература**

1. Гак В.Г. Теоретическая грамматика французского языка. Морфология: Учеб. Для филол.фак. ун- тов и фак. иностр. яз./ В.Г. Гак. 2-е изд.,испр. и доп.- М.: Высш. шк., 1986. – 312 с.
2. Быховская Р.Г. Трудности перевода с французского языка на русский./ Р.Г. Быховская, И.К. Дыбовская и др.-3-е изд. испр. - М.: Наука, 1986. – 165 с.

**А.С. Кабанов**

### **ОСОБЕННОСТИ ВЫБОРА ЛЕКСИКИ ПРИ СОСТАВЛЕНИИ ЮРИДИЧЕСКИХ ДОКУМЕНТОВ (на материале французского языка)**

Для любого человека право со множеством законов остается почти неприступным предметом. Право скрывает за каждым словом, за каждым речевым оборотом, использованным юристом, значение, текст, юриспруденцию. Юридические документы отличаются большей стилистической и языковой однородностью, чем документы других подстилей.

Юрист не имеет право использовать различные термины для одной ситуации, эти ошибки могут повлечь за собой негативные последствия. Составление юридических документов (например: контрактов, договоров и пр.) требуют размышления над использованием каждого термина, и любое ошибочное применение может повлечь различную интерпретацию и привести в случае конфликтов к неприятным последствиям. Каждая специализация в области юриспруденции располагает своим собственным терминологическим аппаратом.

Функции юридических текстов требуют предельной точности, которая достигается, прежде всего, использованием терминов – как широко распространенных, так и узкоспециальных. Выбору термина в технике права отведена первостепенная важность.

Термины чаще всего обозначают:

- наименование документов: *certificat, autorisation, demande* и др.;

- наименование лиц по профессии, состоянию, выполняемой функции, социальному положению: *notaire, juge, huissier, accusé* и др.;

- процессуальные действия: *expertise, interrogatoire, saisie* и др.

Словарь права – точный словарь, так как каждый термин содержит в себе особое значение, но он также – технический словарь, используемый юристами, и является очень странным для неспециалиста.

Требования предельной точности ограничивают возможности синонимической замены, так как она может вызывать изменение оттенков значения.

Точность достигается тем, что все слова используются только в соответствии с их прямым значением. Точности наименования способствует и большое количество различных стандартов – «клише», отражающих определенные юридические понятия: *non lieu, lu et approuvé, digne de foi* и др.

Кроме того, юридический стиль характеризуется краткостью, компактностью изложения, экономным использованием языковых средств. Краткость достигается использованием аббревиатур, унифицированных графических сокращений, отсутствием лишней информации. Многие из слов с окраской юридического стиля образуют антонимические пары: *le demandeur – le défendeur, (circonstances) aggravantes – atténuantes* и т.п.

Именной характер юридических текстов проявляется в большом количестве глагольных выражений, в которых глагол имеет ослабленное лексическое значение, например: *mettre aux arrêts, prendre une résolution* и т. д.

Юридические тексты характеризуются объективностью. Здесь недопустима малейшая возможность выражения субъективного мнения лица, составляющего документ. Объективность проявляется в полном отсутствии эмоционально окрашенной лексики. Созданию объективности языка юридических документов способствует также употребление имён существительных, называющих лицо обобщенно, как носителя определенных функций, таких как: *demandeur, -eresse ; juge ; accusé(e)* и др.

Официальность юридических текстов проявляется в отсутствии слов в переносном значении, в отсутствии разговорной и жаргонной лексики.



В качестве вывода отметим, что объективность и конкретность, официальность и безличность являются основными критериями выбора лексики при составлении юридических документов.

#### **Литература**

1. Векшин, Г.В. Языки общения и функциональные стили (в их отношении к тексту) /Г.В. Векшин //Слово и контекст: Филологический сборник к 75-летию Н.С. Валгиной. – М.: МГУП, 2002. - С.35-67.
2. Долинин К.А. Стилистика французского языка: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений /К.А. Долинин. – М.: Просвещение, 1987. – 303с.
3. Карпусь, И.А. Французский деловой язык: учеб. пособие – 2е изд. стереотип. /И.А. Карпусь. – Киев, 2004. – 188с.
4. Колтунова, М.В. Язык и деловое общение (нормы, риторика, этикет): учеб. пособие /М.В. Колтунова. – М.: Экономика, 2000. – 153с.
5. Рахманин, Л.В. Стилистика деловой речи и редактирование служебных документов: учеб. пособие – 4е изд. испр. /Л.В. Рахманин. – М.: Высшая школа.: Инфра-М, 1998 – 192с.

**А.О. Моравидж**

#### **СПЕЦИФИКА НАЗВАНИЙ БРИТАНСКИХ ФУТБОЛЬНЫХ КОМАНД**

Практически все названия британских футбольных команд представляют собой косвенные номинации, среди них мы выделили несколько групп.

Самую большую группу составляют косвенные номинации, характеризующиеся свернутой внешней формой и генерализующей внутренней формой, и включающие в себя единственный компонент – локатив, который может представлять собой название города (*Liverpool*), деревни (*Histon, Crockenfield*), отдельного района крупного города (*Fulham*), название пригорода (*Whitehawk*) и даже название острова (*Canvey Island*).

К первой группе примыкает также и небольшая группа, включающая названия сборных футбольных команд. Последние состоят из двух локативов, соединенных графическим сокращением английского союза “and”- “&”. Название команды может состоять из объединенных знаком конъюнкции названий двух городов (*Havant & Waterlooville*), а также названия города и названия деревни (*Hampton & Richmond*).

Ко второй группе мы относим косвенные номинации, которые также характеризуются генерализующей внутренней формой, однако обладают развернутой внешней формой. В названиях, составляющих данную группу, в

качестве первого компонента выступает локатив, представленный названием одного из британских городов, а в качестве второго компонента могут выступать следующие существительные: *town (Ipswich Town)*, *city (Stoke City)*, *borough (Eastbourne Borough)*, *county (Derby County)*, *albion (Burton Albion)*, *hamlet (Dulwich Hamlet)*. Типичным для британских команд является также структура «локатив + прич. *united*» (*Manchester United*).

Следует отметить, что второй компонент играет иногда смысловозначительную роль. Так, команды из одного города, имеющие в качестве первого компонента названий своих команд название одного и того же города, противопоставляются на основании второго компонента названия: напр., *Oxford City – Oxford United* и др.

Гораздо реже в качестве ядерного компонента названия футбольной команды используются существительные во множественном числе. Данные имена можно объединить в следующие группы: зоонимы, представленные именами животных (*London Tigers*) и птиц (*Stourport Swifts*); имена «героев-бродяг» (*Burnham Ramblers*); имена античных героев (*Blyth Spartans*); имена мифических существ (*Coventry Sphinx*); абстрактные существительные, не имеющие референта в реальной действительности (*Glasshoughton Welfare*).

**А.Н. Салахова, Е.А. Мартинович**

### **СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СТИЛИСТИЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ**

Язык предоставляет нам множество возможностей передачи своих мыслей собеседнику. По Б. Т. Ганееву, «Язык – ручка, а речь – текст, который записан этой ручкой [1:30]. Действительно, только в наших руках, а если быть точнее, – в устах – то, как мы воспользуемся данным нам богатством. В данной статье мы попытаемся сравнить стилистические возможности словообразования в русском и английском языках, что может помочь не только студенту, получающему филологическое и лингвистическое образование, но и любому человеку, который так или иначе связан с межкультурной коммуникацией.

Русский язык выделяется среди других языков богатством словообразовательных суффиксов. При помощи одной лишь, казалось бы, незначительной морфемы, мы способны менять окраску слова с положительной до отрицательной. Слова, к которым присоединяются уменьшительные суффиксы, очень часто получают и ласкательный оттенок: *маленький домик, крошечная девчушка*. Шутливую окраску можно увидеть в существительных *бумаженция, старушенция* (все примеры курсивом); оттенок пренебрежения – *солдатня, матросня*; отрицательное оценочное значение – *кислятина, пошлятина, скукота*. В наречиях суффиксы также меняют окраску слова: *нисколько, потихонечку, маленечко, чуточку* и т.д.

Как мы можем заметить из всего вышеперечисленного, суффикс играет большую роль в передаче своего отношения и каких-либо эмоций. Это, пожалуй, один из наиболее распространенных способов передавать свое отношение к чему-либо в русском языке.

Приставки так же помогают нам усилить стилистическую окраску слова. Всем знакомы такие слова, как *раскрасавица, сверхинтересный* и т.п. Однако префиксальный способ словообразования уступает суффиксальному и по количеству продуктивных моделей, и по богатству экспрессивных оттенков.

Числительные, как правило, не образуют экспрессивных форм с помощью аффиксации. Исключение составляют лишь те, которые совмещают значение числительных и других частей речи. Так, слова *тысяча, миллион, миллиард*, сохраняющие грамматические признаки имен существительных, образуют формы субъективной оценки: *тысячонка, миллиончик*. Но такие числительные могут употребляться только в разговорной речи; они неприемлемы в официально-деловом разговоре [2: 277-293].

Среди местоимений можно указать такие, которые благодаря суффиксам получают экспрессивную окраску: *всяческий, нашенский, ничегошеньки* и т.д. Такие местоимения входят в состав сниженной лексики; причем чаще всего они выражают иронию, пренебрежение; они постепенно утрачивают свою функцию в современной речи.

У глаголов можно выделить ряд интересных словообразовательных моделей с яркой стилистической окраской. Экспрессивны глаголы, образо-

ванные от местоимений: *якать, тыкать, выкать*; междометий: *ахать, охать, мяукать, тявкать*; а также от существительных и качественных прилагательных, имеющих оценочное значение: *базарить, горланить, глупить, грубиянить, ловчить* и т.п. Разговорно-просторечный характер отличает глаголы типа *тормознуть, спекульнуть*.

Кроме знаменательных частей речи, стилистическую активность в процессе аффиксации проявляют междометия и частицы. Многие из них получают яркую экспрессию благодаря суффиксам: *баюшки, баюнюшки, охохонюшки, агушки* и др. Эти слова употребляются только в устной речи с экспрессией ласкательности, причем обычно при обращении к детям [3].

Далее рассмотрим, какое влияние оказывают английские суффиксы на окраску слов. Можно выделить некоторые сходства в словообразовательной системе этих двух языков. Английские уменьшительные суффиксы чаще всего используются в диалектах и просторечии. Рассмотрим некоторые суффиксы: 1) *-ey/-ie/-y*: *dearie* - дорогуша, *doggy* - собачка, *kitty* - котенок; 2) *-ette*: *diskette* - дискетка, *cigarette* - сигаретка, *kitchenette* – кухонька; 3) *-let*: *piglet* - хрюшка, *chicklet* - щечка, *eyelet* – ушко; 4) *-ling*: *duckling* - утенок, *gosling* – гусенок и т.д. Однако в русском языке суффиксы образуют не новые слова, а их формы, нередко отличающиеся от тех слов, на базе которых они возникли, только эмоционально-экспрессивной окраской [4]. В английском языке такое явление достаточно редкое, очень часто слова в различных стилях языка в морфологии не имеют ничего общего друг с другом, например, в литературной лексике такие слова как *parent, infant, associate, proceed* имеют синонимы в нейтральной лексике *father, child, fellow* и просторечной: *daddy, kid, chap*.

Как мы видим, русский язык имеет множество вариантов выражения субъективной оценки. Что касается английского языка, система словообразования здесь строже, чем в русском языке, и часто писатели прибегают к очень необычным способам. Например, знаменитый писатель Льюис Кэрролл, написавший любимые многими книги «Алиса в Стране Чудес» и «Алиса в Зазеркалье», в своих произведениях часто использует эмфазу (визуальное выделение части текста с целью сделать его более заметным, эмоционально

окрашенным), эмфатическую инверсию, изменения устойчивого выражения и различные неправильные формы слов. Здесь встречаются такие эмфазы, как «*they would not remember*», где модальный глагол выражает настойчивое желание; «*I cannot explain myself*», где реплика Алисы построена на игре свободного сочетания «*explain myself*». Эмфатические инверсии встречаются так же довольно часто: «*down she came upon a heap of steaks*», «*away went Alice like the wind*», чтобы подчеркнуть в первом случае конец ее падения, а во втором стремительность ее бега; просторечное «*Up I goes*», которое тоже выражает быстроту движения. Во фразе «*Oh, my ears and whiskers*» автор оживляет стершуюся метафору путем подстановки, а в «*He won't stand beating*» автор в игре слов «*to beat time*», имеющего значение «*отбивать такт*», восстанавливает основное значение глагола «*to beat*» – бить. Выражают экспрессию такие реплики героев, как «*I hadn't to bring but one*» вместо правильного употребления «*I didn't have to bring but one*»; «*He hasn't got no sorrow*» вместо «*He hasn't got any sorrow*»; «*I'll tell it her*» вместо «*I'll tell it to her*». Суффиксальный способ словообразования у Кэрролла также встречается. Например, появление необычной сравнительной формы у прилагательного «*curious*» – «*curiuser*», неологизм «*to uglify*» – антоним, образованный автором по аналогии с глаголом «*to beautify*» [6]. Однако такой способ словообразования обычно встречается достаточно редко, писатели и поэты чаще прибегают к различным тропам, стилистическим фигурам, идиомам, редко занимаясь созданием неологизмов и меняя структуру самого слова.

Также стоит упомянуть небольшие «хитрости», которые использует в письменной речи англоязычная молодежь. Сокращения, используемые в смс-сообщениях и в чатах, становятся все более популярными. Приведем некоторые примеры. *TNX* или *THX* означает *thank you* (спасибо), *YW* – *You're welcome*, *NP* – *No problem* (не за что), *PLZ* – *please* (пожалуйста), *XOXO* – *hugs and kisses* (целую-обнимаю), *LOL* – акроним от *laughing out loud* (смех вслух), *ROFL* – *Rolling On the Floor Laughing* (катаюсь по полу от смеха), *OMG* – *Oh, my God!* (О, боже!) и др. Интересно явление замены нескольких букв цифрами, что не находит широкого применения в русском языке: «*W8ing 4 you 2morrow*» – чтобы понять смысл, надо просто произнести эту фразу («Жду тебя завтра»). В

русском языке также есть сокращения типа «спс» – спасибо, «с др» – с днем рождения, «лю» – люблю, «пж» – пожалуйста и т.д. Но в основном сокращения в русском языке приходят с английского, например: «имхо» – in my humble opinion, русская транслитерация английского акронима, означающего «по моему скромному мнению», «баг» – bug, повторяющаяся ошибка в программе, устойчивый глюк; «фича» – feature – возможность, функция [4]. Все эти сокращения имеют место только в разговорном стиле; мы не можем писать так кратко, скажем, нашему начальнику.

Как мы видим, русский язык более гибок в отношении придания окраски слову лишь при помощи морфем без использования дополнительных слов. Английский язык же больше полагается на интонацию, произношение слов, различные метафоры, эпитеты и фразеологизмы, что связано во многом с различием в строе этих двух языков: русский – синтаксический, а английский – аналитический. Поэтому всегда следует быть аккуратным при переводе стилистически окрашенных слов с одного языка на другой. И в случае перевода различных стилистически окрашенных слов с одного языка на другой следует использовать уже проверенный принцип стилистической компенсации, о котором К. И. Чуковский говорил, что «метафору надо передавать метафорой, сравнение – сравнением, а улыбку – улыбкой, слезу – слезой и т. д.» [5: 293].

#### **Литература**

1. Ганеев, Б.Т. Язык [Текст]: 2 издание / Б.Т.Ганеев. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2001. – 272 с.
2. Голуб, И. Б. Русский язык и культура речи [Текст] / И. Б. Голуб. – Москва: Логос, 2002. – 432 с.
3. Голуб, И. Б. Стилистика словообразования [Электронный ресурс]/ И. Б. Голуб – Режим доступа: <http://www.hi-edu.ru/e-books/xbook028/01/part-019.htm> (07.02.2014)
4. Список известных сокращений [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.rlocman.ru/forum/showthread.php?t=3683> (07.02.2014)
5. Чуковский, К.И. Высокое искусство: принципы художественного перевода [Текст]/ К.И. Чуковский – СПб.: Азбука-классика, 2008. – 442 с.
6. Carroll, L. Alice in Wonderland [Электронный ресурс] / Lewis Carroll - Режим доступа:<http://www.lib.ru/CARROLL/alice.txt> (07.02.2014)

## ЭКСПРЕССИВНЫЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА

Данная статья посвящена выявлению экспрессивных средств создания художественного образа в русской и английской лингвокультурах. В качестве основного материала использовались роман Джейн Остин “Pride and Prejudice” и «Обыкновенная история» Ивана Александровича Гончарова, а также их озвученная версия.

Понятие «образ» многогранно. В самом общем понимании, образ – это «сочетание абстрактного и конкретного» [1]. Данное понятие позволяет допустить вероятность индивидуального восприятия одного и того же объекта разными людьми, получение различных результатов этого восприятия.

Понятие художественного образа по-разному толкуется в кино, музыке, литературе, живописи и других видах искусства. Когда мы говорим о литературе, мы подразумеваем художественные образы, созданные писателем или поэтом – персонажей того или иного произведения. Художественный образ в данном случае включает в себя различные категории: описание внешности персонажа (того, как его представляет себе автор), его характера, манеры говорить, двигаться, выражать эмоции. Автор воздействует на читателя, передает ему свое собственное восприятие героя и помогает создать четкий воображаемый образ. Чтобы это воздействие было максимальным, писатель в своем произведении использует различные средства экспрессии.

Под экспрессивными языковыми средствами понимаются «такие фонетические, морфологические, словообразовательные, лексические, фразеологические и синтаксические формы, которые существуют в системе языка для логической и/или эмоциональной интенсификации высказывания» [7]. И.В. Арнольд выделяет следующие средства выразительности:

- лексические языковые средства, такие как: синонимы и антонимы, просторечные слова, жаргонизмы, историзмы и неологизмы, иноязычные слова, стилистически окрашенная лексика и т.д.;
- грамматические (напр., синонимия частей речи и синтаксических конструкций);

- словообразовательные: экспрессивные аффиксы, словообразовательные архаизмы и т.п.;
- различные невербальные средства экспрессии: в устной речи принято говорить о позах, жестах и мимике, а в письменной рассматриваются различные графические средства;
- фонетические: звуковые повторы, ударение, интонация со всеми ее компонентами, звукопись, звукоподражание, звуковой символизм.

В ходе анализа произведений были выявлены экспрессивные средства, используемые автором для передачи характера, эмоционального и физического состояния героев, их отношения к происходящему.

В частности, на лексическом уровне как в русском, так и в английском произведениях характерно употребление:

- синонимов (*"Vain indeed must be all her attention, **vain and useless** her affection for his sister..."*, «От этого она была **грустная и расстроенная**»);

- антонимов (*"Is he **married** or **single**?"*, «Настанет миг блаженства, надо взять **увеличительное стекло**, да и рассматривать? – Нет, **уменьшительное**, чтоб с радости не одуреть»);

- заимствований (*"When he found her prefer a plain dish to a **ragout**, he had nothing to say to her"*, «Сильно горевал тоже **камердинер** Сашеньки, Евсей»);

- фразеологизмов (*"...your friend **has drawn an unfortunate**"*, «...Анна Павловна отпускала сына в Петербург на службу, или, как она говорила, **людей посмотреть и себя показать**»).

При этом следует отметить использование просторечных слов в романе И.А. Гончарова: («Ну что ты, **разиня**, тут расселся? ...пусть **унесут вас черти** отсюда!», отчества персонажей мужского пола – **Федорыч, Иваныч**) для передачи простоты быта и общения людей в поместье.

Сопоставительный анализ грамматических средств не выявил различий в их использовании в обеих лингвокультурах. В тексте произведений наиболее часто встречаются местоименная замена и употребление союзов, частиц, вводных слов (*"It is difficult – **it** is distressing. **One** does not know what to think."* – *"I beg your pardon; – **one** knows exactly what to think"*). «**О**, ему мерещится



*то* талия, которой он касался руками, *то* томный взгляд, ..., *то* горячее дыхание...»).

В романе Джейн Остин мы не встречаем примеров словообразовательных языковых средств. И.А. Гончаров же использует в своем произведении уменьшительно-ласкательные суффиксы для передачи отношений между персонажами. Например, мать Александра зовет его не иначе как «Сашенька», а он, в свою очередь, обращается так к девушкам, к которым равнодушен – «Сонечка, Наденька».

В текстах произведений описывается паравербальное и невербальное поведение героев (например: *“cried impatiently”*, *“gave a great yawn”*, *«бро-сился обнимать»*, *«смутился»*, *«пожал плечами»*, *«нахмурился»*, *«сказал робко»* и др.).

Что касается особенностей темпа и мелодического оформления речи персонажей, то их анализ проводился на основе аудио-версии указанных произведений, поскольку выбор данных интонационных параметров для каждого персонажа проводился именно чтецом. В результате были выявлены следующие эффективные средства создания фонетического образа персонажа, характерные как для русской, так и для английской лингвокультуры:

- 1) изменение диктором тембра голоса (при озвучивании реплик героев разного пола);
- 2) намеренное выделение того или иного звука/звукосочетания в репликах;
- 3) использование различных интонационных моделей, изменения в высоте тона – для передачи эмоционального состояния чаще используются высокие нисходящие ядерные тона;
- 4) изменение темпа в рамках реплики, длительность пауз между синтагмами;
- 5) привнесенная чтецом специфика речи персонажей – картавость, шепелявость и др.

Опираясь на полученные данные можно сделать вывод о том, что художественный образ персонажа создается именно автором произведения. Актер-чтец лишь вносит свои дополнения, раскрывая созданный писателем

образ с новой для читателя стороны, усиливая эффект с помощью других средств, типичных для устной речи. При этом не было выявлено значительных отличий в специфике их употребления в русском и английском произведениях. Исключением являются лишь особенности воздействия определенных звуко сочетаний, характерных для русской и английской лингвокультур.

Различные звуки и их сочетания оказывают определенный эффект на человека и вызывают у него конкретные ассоциации. Опираясь на результаты исследования американской консалтинговой компании «Strategic Name Development», можно утверждать, что английский звук [s], в большинстве случаев, ассоциируется со страстью и чувственностью, в то время как звук [k] связывается с надежностью. Отчасти это связано с четким произношением буквы K, которая, вне зависимости от акцента и других условий, почти всегда звучит одинаково. Звуки [l, v, f, w] «воспринимаются как «женские», а [ks, m, z] вызывают, скорее, «мужские» ассоциации» [16].

Что касается звуко сочетаний, то, например, слова, содержащие в себе или начинающиеся с [gl], за редким исключением означают что-то яркое, блестящее или светлое, например: *glimpse, glitter, glisten, glass*. Вероятно, неспроста самого завидного жениха своего романа Джейн Остин назвала именно именем *Бингли*. Он купается в женском внимании, имеет неплохое состояние, любит балы и блеск светских мероприятий. Если английское слово начинается на [sl], то оно означает нечто, связанное с движением или направлением вниз. Кроме того, такие слова часто имеют негативное значение или ассоциируются с чем-то отрицательным. Например: *slant, slouch; slop, slap*. Слова, которые начинаются на [sw], передают движение или состояние, чаще всего охватывающее некое широкое пространство: *swamp, swathe, sweep, swarm*.

Что касается русских звуко сочетаний с точки зрения суггестивной лингвистики, мы, опираясь на труды А.П. Журавлева, можем утверждать, что они также полноценно несут некую долю информации, их звучания содержательны. Например, гласные оказываются более мелодичными и потому более приятными, чем согласные. Шумные согласные вроде «Х, Ш, Ж» оказываются более «страшными», чем звонкие, такие, как «Б, Д, Г», взрывные (К, Г, Б, П) –

более «быстрыми», чем фрикативные (Ф, Ш, С), и т. д. «Й», согласно результатам экспериментов А.П. Журавлева, – самая «быстрая» и «подвижная» из всех звукобукв, а «Х, Р, К, Т, Ц» имеют характеристики «темных», «угрюмых».

[17]

Примером может послужить имя одного из главных персонажей романа «Обыкновенная история» – *Петр Иванович*. В его имени присутствует «быстрая» «П», а также сочетание двух «угрюмых» звукобукв «Т» и «Р». Вероятно, выбор писателя пал на это имя не случайно – ведь оно как никакое другое отражает характер и образ жизни персонажа, его расчетливость, приземленность и черствость.

#### **Литература**

1. Ильичёв Л.Ф., Федосеев П.Н., Ковалёв С.М., Панов В.Г. Философский энциклопедический словарь.- М.: Советская энциклопедия, 1989.
2. Стилистика английского языка (на английском языке) / И.Р. Гальперин. – М.: Высшая школа, 1977. –С. 27 [перевод].
3. Язык нейминга // Маркетолог, 2006, № 6.
4. Журавлев А.П. Звук и смысл. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1991.

**О.М. Константинова**

### **ГНОСЕОЛОГИЯ Ч.Б. БРАУНА**

#### **(по роману «Виланд, или превращение»)**

В 18 веке происходит решительный поворот в сознании североамериканских колоний в связи с войной за независимость и эпохой Просвещения. Идеология Просвещения дала мощный стимул для развития как литературы, так и общества в целом. На процесс формирования национального сознания оказали влияние идеи Дж. Локка, И. Ньютона, Т. Гоббса, взгляды философов Шотландской Школы. В большой степени на американскую литературу и общество в целом оказала влияние Теория Познания, получившая широкое распространение именно в эпоху Просвещения. Первый вопрос, с которым сталкивается эта теория, это вопрос о познаваемости мира. Главными познавательными способностями человека являются чувства и разум. Одной из важнейших проблем Теории Познания стал вопрос об их соотношении в получении знания.

Творчество Ч.Б. Брауна соединяет в себе интерес к просветительским идеям, к рационалистическому методу мышления с разочарованием в общей концепции социального прогресса, предложенной просветителями. Писатель глубоко исследует проблему неспособности человека делать правильные выводы, опираясь лишь на сенсорные ощущения тогда, как наука не может предоставить рациональные объяснения таинственных явлений. Герои романа «Виланд, или Превращение», разделяющие различные философские и религиозные убеждения, оказываются во власти ошибок: Плейель – рационалист, Теодор Виланд – глубоко верующий человек, Клара Виланд, разделяющая рациональные взгляды своего времени, но, в конце концов, объясняющая происходящие события вмешательством сверхъестественных сил. С проблемой познания, а также с проблемой религиозного фанатизма связан мотив «чрево вещания». В эпоху Просвещения «зрение считалось самым превосходным из всех органов чувств, самым обширным и всеобъемлющим, и самым надежным». Зрение ассоциировалось с источником знания, тогда как слух – с инертностью, покорностью, неким суеверием, а потому ненадежным. Ч.Б. Браун, вводя в свой роман мотив «чрево вещания» словно иронизирует над верой и религией. Он показывает, что можно слышать не только глас Божий, что люди зачастую воспринимают и интерпретируют все, что слышат, неправильно.

**Р.В. Скляренко, О.И. Гроздова**

### **ФУНКЦИОНАЛЬНО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АНАФОРИЧЕСКОГО ПОВТОРА**

**(на материале романа Т. Драйзера «Дженни Герхардт»)**

Синтаксический повтор – «стилистический прием, служащий цели логического выделения ключевого слова высказывания» [2: 211]. Анафора является одной из главных моделей синтаксического повтора и представляет собой повторение слова или словосочетания в начале двух или более предложений [2].

К основным функциям анафорического повтора относятся следующие:

- 1) функция усиления выразительности (эмфазы);
- 2) функция последовательности передачи информации;
- 3) функция нарастания;
- 4) функция создания ритма текста и другие.

Рассмотрим некоторые из них. В следующем примере используется прием анафоры, служащий усилению выразительности с помощью повтора 'I'll'.

*"I tell you, Jennie," he repeated, as she was leaving, "I don't want you to worry. This emotion of mine got the best of me, but I'll marry you. I've been carried off my feet, but I'll make it up to you. Go home and say nothing at all. Caution your brother, if it isn't too late. Keep your own counsel, and I will marry you and take you away. I can't do it right now. I don't want to do it here. But I'm going to Washington, and I'll send for you. And here"— he reached for his purse and took from it a hundred dollars, practically all he had with him" [1: 71].*

Данный пример иллюстрирует намерения сенатора Брэндера жениться на Дженни и помогать ей и ее семье в любой ситуации. Использование анафорического повтора 'I'll' подчеркивает твердость и решительность этого героя.

*"How was she to explain to her family about this man? He would not marry her, that was sure, if he knew all about her. He would not marry her, anyhow, a man of his station and position" [1: 120].*

Благодаря повтору начальной части предложения 'He would not marry her' автор описывает состояние Дженни, ее неуверенность в том, что человек, стоящий выше нее в обществе, может полюбить ее и жениться на ней. Функция эмфазы подчеркивает сомнения главной героини и помогает передать тревожность ее состояния.

В следующем случае анафора в функции усиления выразительности также использована для передачи чувств Дженни. Ей не следовало скрывать от Лестера то, что у нее есть дочь. Но ее поступку есть оправдание – она очень любит Лестера и боится, что он может оставить ее.

*"I felt that I was doing wrong, and that I oughtn't to go on doing it, for I know how terribly wrong it is. It was wrong for me ever to have anything to do with Senator Brander, but I was such a girl then – I hardly knew what I was doing. It was wrong of me not to tell you about Vesta when I first met you, though I thought I was doing right when I did it. It was terribly wrong of me to keep her here all that time concealed, Lester, but I was afraid of you then – afraid of what you would say and do" [1: 213].*

Анафора также может играть значительную роль в художественном тексте, выполняя функцию нарастания.

*"No, no, no!" she replied in an agonized voice, "I can't do anything like that, Mr. Kane. Please listen to me. It can't be. You don't know. Oh, you don't know. I can't do what you want. I don't want to. I couldn't, even if I wanted to. You don't know how things are. But I don't want to do anything wrong. I mustn't. I can't. I won't" [1: 122].*

Этот пример показывает протест Дженни и ее несогласие уехать вместе с Лестером. Она хочет быть с ним, но у нее есть определенные опасения.

В следующем примере Т. Драйзер использует повтор *'if she could'* во внутренней речи главной героини. Использование анафоры в функции нарастания подчеркивает все возможные изменения в жизни Дженни, которые могли бы осуществиться, если бы ей удалось скрыть от Лестера события прежней жизни.

*"The fatal Friday came, and Jennie stood face to face with this new and overwhelming complication in her modest scheme of existence. There was really no alternative, she thought. Her own life was a failure. Why go on fighting? If she could make her family happy, if she could give Vesta a good education, if she could conceal the true nature of this older story and keep Vesta in the background perhaps, perhaps--well, rich men had married poor girls before this, and Lester was very kind, he certainly liked her" [1: 138].*

В приведенном ниже случае автор описывает сомнения Лестера в правильности своего выбора Летти в качестве жены. Использование анафорического повтора *'Was she'* в функции нарастания подчеркивает его уверенность в том, что лишь Дженни подходит ему.

*"Was she as good as Jennie? That was a question which always rose before him. Was she as kindly? Wasn't she deliberately scheming under his very eyes to win him away from the woman who was as good as his wife? Was that admirable? Was it the thing a truly big woman would do? Was she good enough for him after all?" [1: 315].*

Таким образом, проведенный анализ показал, что функции усиления выразительности и нарастания анафорического повтора являются наиболее распространенными в романе Т. Драйзера.

#### **Литература**

- 1) Dreiser T. Jennie Gerhardt. – М.: Менеджер, 2005.
- 2) Galperin I.R. Stylistics. – Moscow: Higher School, 1977.

**А.И. Беляева, А.Е. Сергеева**

### **ТРАКТОВКА ФУНКЦИЙ ГЕРУНДИЯ В АНГЛИЙСКОЙ ПРОЗЕ**

#### **(на примере романа Ш. Бронте «ДЖЕЙН ЭЙР»)**

Герундий является наиболее своеобразной неличной формой в системе английского глагола. Он представляет собой соединение глагольных и субстантивных черт. Обладая парадигмой, содержащей глагольные черты, и способностью принимать дополнение первое (прямое), герундий занимает в предложении только субстантивные позиции. Эти противоречивые свойства расширяют возможности простого предложения: герундий часто является сокращенным способом выразить отношения, передающиеся в других языках придаточными предложениями [3: 85].

Целью нашей работы является исследование роли герундия в раскрытии образа Джейн Эйр в романе Шарлотты Бронте «Джейн Эйр».

Достижение поставленной цели определило необходимость постановки следующих задач:

1. Рассмотреть виды глагольных форм в английском языке.
2. Дать характеристику признакам и функциям герундия.
3. Исследовать значение герундия в раскрытии образа Джейн Эйр в романе Шарлотты Бронте «Джейн Эйр».

Все глагольные формы в английском языке распадаются на две группы: личные (финитные) формы и неличные (нефинитные).

Неглагольными являются следующие признаки вербалий:

- 1) они не обозначают процессы в чистом виде, а представляют их в виде своеобразных объектов или признаков;
- 2) они не изменяются по категориям числа и лица, не обладают формами времени и наклонения;

3) в некоторых контекстах они сочетаются с глаголами как неглагольные части речи;

4) они никогда не функционируют в качестве самостоятельного сказуемого, но выполняют функции, характерные для других частей речи.

Глагольными являются следующие признаки вербалий:

1) их грамматическое значение все же является процессуальным;

2) как и личные формы глагола, многие вербалии обладают категориями вида и залога, а также глагольной сочетаемостью с прямыми дополнениями и обстоятельствами;

3) они могут выражать предикативные значения в особых полупредикативных конструкциях.

В предложении герундий выполняет следующие функции подлежащего, предикатива, дополнения, определения, обстоятельства.

В романе «Джейн Эйр» Шарлотта Бронте часто прибегает к использованию герундия, в том числе и для раскрытия образа своей главной героини, имя которой вынесено в заглавие произведения, что помогает представить многие аспекты образа Джейн Эйр:

- ее физическое состояние:

*"Bessie, what is the matter with me? Am I ill?"*

*"You fell sick, I suppose, in the red-room with crying; you'll be better soon, no doubt."*

- черты ее характера:

*"My task was a very hard one; but, as I was absolutely resolved - as my cousins saw at length that my mind was really and immutably fixed on making a just division of the property" [...].*

- чувства героини:

*[...] "I still again and again met Mr. Rochester, always at some exciting crisis; and then the sense of being in his arms, hearing his voice, meeting his eye, touching his hand and cheek, loving him, being loved by him - the hope of passing a lifetime at his side, would be renewed, with all its first force and fire".*

- ее поступки:



*“He saw nature – he saw books through me; and never did I weary of gazing for his behalf, and of putting into words the effect of field, tree, town, river, cloud, sunbeam – of the landscape before us; of the weather round us – and impressing by sound on his ear what light could no longer stamp on his eye. Never did I weary of reading to him; never did I weary of conducting him where he wished to go: of doing for him what he wished to be done”.*

Таким образом, широкое употребление на страницах романа герундия в многообразии своих функций играет важную роль в раскрытии образа Джейн Эйр.

#### **Литература**

1. Bronte Ch. Jane Eyre // The Online Literature Library. – (<http://www.literature.org/authors/bronte-charlotte/jane-eyre/>).
2. Kim Y.-B. Distributional Properties and Endocentricity of English Gerunds. – P. 325-332. – (<http://aclweb.org/anthology-new/Y/Y01/Y01-1030.pdf>).
3. Иванова И.П., Бурлакова В.В., Почепцов Г.Г. Теоретическая грамматика современного английского языка: Учебник. – М.: Высш. школа, 1981. – 285 с.
4. Ривлина А.А. Глагол: неличные формы (вербалии) // Теоретическая грамматика английского языка. – (<http://bgpu.ru/site/content/kafs/engphil/rivlina/grammar/lectures/lectures%20UNIT%2011.htm>).

**А.И. Беляева, А.И. Ермакова**

### **СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ПРЕДПОЛОЖЕНИЯ В АНГЛИЙСКОЙ ПРОЗЕ (на материале романа Герберта Уэллса «Человек-невидимка»)**

Неугасающий интерес к проблеме выражения предположения в английском языке подтверждается трудами крупных ученых, как последних десятилетий прошлого века, так и современных исследователей, таких как Беляева М.А., Гордон Е.М., Вейхман Г.А. и др.

Материалом нашего исследования послужил роман Герберта Уэллса «Человек-невидимка», где широко применяются различные способы представления предположения.

Прежде всего, предположение выражается модальными глаголами.

В группу модальных глаголов входит небольшое число глаголов, выделяющихся среди всех глаголов целым рядом характерных особенностей в значении, употреблении и грамматических формах. Эти глаголы не имеют ни одной собственно глагольной грамматической категории (вида, временной

отнесенности, залога); у них могут быть лишь формы наклонения и времени, являющиеся показателями сказуемого. В силу этого, а также в силу отсутствия у них непредикативных форм (инфинитива, герундия, причастия), модальные глаголы стоят на периферии глагольной системы английского языка. [2: 137]

Модальные глаголы *“must”, “should”, “ought”, “will-would”, “can-could”, “may-might”, “need”* могут выражать различные оттенки предположения.

Наиболее частотным глаголом для этой цели является глагол *“must”*.

В тексте произведения этот глагол выражает предположение, основанное на фактах и на знании:

*“And that Invisible Man, Kemp, must now establish a Reign of Terror. Yes; no doubt it's startling. But I mean it”*.

Предполагаемое действие или состояние может являться одновременным соделанным предположением, когда глагол *“must”* сочетается с неперфектным инфинитивом:

*“A Reign of Terror. He must take some town like your Burdock and terrify and dominate it”*.

Когда же высказывается предположение, что действие совершается в момент речи, после *“must”* употребляется Continuous Infinitive:

*“I must be getting on, I think,” he said. He edged in a curious way along the seat away from his interlocutor”*.

Наиболее часто в романе глагол *“must”* сочетается с перфектным инфинитивом, что указывает на тот факт, что предполагаемое действие предшествует высказыванию предположения:

*“I remember that morning before the change very vividly. I must have gone up Great Portland Street”*.

Модальный глагол *“may”* также можно считать частотным в выражении предположения в романе. Он означает здесь предположение о возможности действия, которое может произойти, а может и не произойти, то есть сюда примешивается оттенок неопределенности:

*“He is invisible!” he said. “And it reads like rage growing to mania! The things he may do! The things he may do! And he's upstairs free as the air. What on earth ought I to do?”*.

Как и в случае с модальным глаголом *"must"*, глагол *"may"* может сочетаться с разными видами инфинитивов:

- с неперфектным инфинитивом для выражения одновременности предполагаемого действия со сделанным предположением:

*"The only thing that may keep him here is the thought of recovering some books of notes he counts of value".*

- с перфектным инфинитивом для выражения предшествования предполагаемого действия высказыванию предположения:

*"Perhaps something of the stunned astonishment of his Oxford Street experiences may have returned to him, for he had evidently counted on Kemp's cooperation in his brutal dream of a terrorized world".*

- Continuous Infinitive для выражения предположения, что действие совершается прямо в момент речи:

*"He may be watching me now."*

Следующим по частотности употребления является глагол *might*, употребляющийся в романе более 30 раз для передачи предположения, в осуществлении которого говорящий не уверен.

В произведении «Человек-невидимка» этот модальный глагол сочетается с неперфектным инфинитивом и с перфектным инфинитивом:

*"And I, a shabby, poverty-struck, hemmed-in demonstrator, teaching fools in a provincial college, might suddenly become - this".*

*"His irritability, though it might have been comprehensible to an urban brain-worker, was an amazing thing to these quiet Sussex villagers".*

Модальный глагол *"should"*, чаще используемый в романе для выражения долженствования, иногда используется и для передачи предположения, которое основано на фактах:

*"He turned his head over his shoulder to the right, to look at the boots of his interlocutor with a view to comparisons, and where the boots of his interlocutor should have been were neither legs nor boots".*

Глагол *"will"* также используется в произведении для выражения предположения, основанного на субъективном мнении говорящего:

*"He is mad," said Kemp; Inhuman. He is pure selfishness. He thinks of nothing but his own advantage, his own safety. I have listened to such a story this morning of brutal self-seeking.... He has wounded men. He will kill them unless we can prevent him. He will create a panic. Nothing can stop him. He is going out now - furious!"*

Для той же цели употребляется глагол *"would"*, который может сочетаться как с перфектным, так и с неперфектным инфинитивом:

*"Kemp stood in the passage trying to think. In a moment the Invisible Man would be in the kitchen. This door would not keep him a moment, and then - a ringing came at the front door again. It would be the policemen".*

*"In another moment he would have touched me".*

В заключение можно сказать, что модальные глаголы *"must"*, *"should"*, *"ought"*, *"will-would"*, *"can-could"*, *"may-might"*, *"need"* могут выражать различные оттенки предположения, начиная с предположения, граничащего с уверенностью и заканчивая предположением, в котором говорящий не уверен. В романе Герберта Уэллса «Человек-невидимка» предположение чаще всего передается глаголами *"must"*, *"may"* и *"might"*.

#### **Литература**

1. Wells H.G. The Invisible Man. – Режим доступа: <http://www.gutenberg.org/files/5230/5230-h/5230-h.htm>
2. Беляева М.А. Грамматика английского языка. - М.,1984.– Режим доступа: [http://www.classes.ru/grammar/15.Grammatika\\_angliyskogo\\_yazyka/](http://www.classes.ru/grammar/15.Grammatika_angliyskogo_yazyka/)

## **ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ В АСПЕКТЕ АКТУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ ЛИНГВОДИДАКТИКИ**

**М.В. Артамонова**

### **ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ПРОЦЕССОВ ИНТЕГРАЦИИ**

Известно, что филологическое образование не является востребованным у современных абитуриентов и статус ученого-филолога и учителя-филолога в современном российском обществе чрезвычайно низок, что и определяет снижение социальной потребности в укреплении современного филологического образования. Однако филологическое образование не всегда было «неприоритетным»: почти во всех российских университетах велась и осуществляется до сих пор подготовка филологов, однако филологическое образование претерпело значительные изменения на протяжении XX - XXI вв.

В первой трети XIX века филологическое образование велось кафедрами славяноведения, существовавшими во всех крупных российских университетах (Московском, Казанском, Петербургском и др.), в Петербургском и Московском университетах были созданы кафедры всеобщей литературы, а затем отделения романо-германской филологии. В это время филологическое образование становится элитарным, то есть «системой образования повышенного типа, предназначенного для узких социальных слоёв, предоставляемого в привилегированных образовательных учреждениях», а его содержание становится направленным «на формирование особого типа личности, обладавшей элитарным сознанием» [4: 7].

В XX веке советская филологическая наука ориентировалась на культурные запросы нового общества, всесторонне изучала художественную литературу, её происхождение и социальные связи, закономерности историко-литературного процесса, новые национальные языки и их письменность, в связи с чем она стала многоотраслевой наукой, породившей серьезные научные лингвистические и литературоведческие школы.

В 70-80-ые гг. XX века филологическое образование приобретает статус престижного: оно позволяло хорошо изучить иностранные языки, нередко

открывало дипломатическую карьеру, позволяло устроиться на работу в периодические издания, в том числе и в государственные издательства, а также в институты РАН. Профессия учёного-филолога и учителя-словесника имела высокую социальную оценку, даже если местом работы филолога было не столичное образовательное или научное учреждение. Изменение же оценки престижности филологического образования происходило вслед за изменениями в области гуманитарного знания в целом и сопровождалось снижением речевой культуры как показателя снижения общего уровня культуры страны.

Изменение ценностных приоритетов в современном российском обществе и перестройка системы образования спровоцировали нежелание абитуриентов получать филологическую специальность. Соответственно, если выпускники школ выбирают профессию редактора или издателя, референта, специалиста в области медиадеятельности или специалиста по рекламе и связям с общественностью, от них без труда обнаружат большое количество вузов, предлагающих данные профили обучения в качестве основных, и не будут получать традиционное филологическое образование, которое до сих пор остается образованием, поддерживающим классические педагогические традиции и высокий уровень подготовки специалистов.

Реформирование современной системы образования вызвало изменения и в университетском филологическом образовании. Интеграция в сфере образования обусловлена логикой развития науки, связана с активным проявлением тенденции к интеграции научных знаний на современном этапе. В настоящее время мы наблюдаем следующие содержательные изменения филологического образования в условиях интегративных процессов в образовательном пространстве.

1. Наблюдается интеграция фундаментального и прикладного направлений в подготовке филологов, что порождает новые программы высшего образования, разработанные согласно ФГОС 3-го поколения («Фундаментальная и прикладная лингвистика»). Современные образовательные стандарты позволяют также применение интегративного подхода внутри одного профиля подготовки: так, бакалаврские программы «Филология» и «Лингвистика», формирующиеся в настоящее время как академический ба-

калавриат, направлены на приобретение прикладных навыков и прикладных компетенций, позволяющих выпускникам вести профессиональную деятельность в качестве корректора, переводчика, референта, заниматься делопроизводством, стать специалистом в сфере филологического обеспечения медиадеятельности или библиотечно-информационной деятельности.

2. Филологические профили объединяются в единую программу подготовки, что было апробировано еще в системе советского образования: создание новых объединений 2 профилей стало возможным согласно стандартам ФГОС по направлению «Педагогическое образование» («Русский язык и английский язык», «Русский язык и немецкий язык»), а также интегрируются нефилологические и филологические профили подготовки («История и английский язык»). Эта интеграция имеет историческую обусловленность: историческое образование и обучение иностранным языкам были частью филологического образования, существовавшего на историко-филологических факультетах или факультетах русского языка, литературы и иностранных языков. Отметим, что многие российские университеты в условиях секвестрированного финансирования образования вынуждены объединять филологический профиль подготовки с другими гуманитарными направлениями (философией, историей, социологией, культурологией).

3. Сама филологическая наука XXI века в изучении современного русского языка, языкового сознания и современной литературы все чаще обращается к междисциплинарным, интегральным исследованиям – психолингвистическим, лингвофилософским, этнолингвистическим, лингвокогнитивным, акмеологическим, – позволяющим рассматривать язык и текст не только как абстрактную модель, состоящую из взаимосвязанных единиц, а как живую систему, элементы которой существуют и функционируют, находясь в зависимости от мира конкретной культуры, человека и его ориентиров, необходимых для осуществления деятельности в мире своей культуры. Именно такое понимание языка как системы ориентиров в социальном и предметном мире, предложенное А.А. Леонтьевым [2: 272], а не как «ученой абстракции», по определению Л.В. Щербы, позволяет осмыслить многие процессы и тенденции развития современного русского языка и русской ли-

тературы, переживающих в XXI веке многочисленные трансформации, и русского социума, испытывающего ценностное смещение и значительные культурные изменения.

4. Филология и филологическое образование рассматриваются как социальные инструменты формирования гражданской идентичности и самоопределения, в связи с чем были выработаны рекомендации круглого стола «Законодательное обеспечение развития русского языка в современном информационном пространстве», проведенного в Комитете по образованию Государственной Думы РФ 20 июня 2013 года, и состоявшегося в феврале 2014 года в Администрации Президента РФ совещания заведующих кафедрами русского языка и литературы российских вузов по вопросу создания Всероссийской ассоциации учителей и преподавателей-филологов. В ходе данных мероприятий поддержка филологического образования и укрепление государственного статуса русского языка были определены как важнейшие стратегические цели государства, состоящие в обеспечении благоприятного внешнего окружения, создании альянсов, усилении евразийской интеграции с участием России и сбережение нации в стране и за ее пределами, сохранении и расширении мирового пространства русского языка и культуры всего русского мира.

5. В современном школьном образовании филологические дисциплины также подвергаются интеграции, рассматриваемой как дидактический принцип в обучении русскому языку и литературе [1]. Высшей формой этой интеграции являются уроки русской словесности. Однако уроки словесности в современной общеобразовательной школе все больше уступают место механистичной подготовке к тестированию, уроки по развитию речи в школе заменяют на репродуктивные упражнения по обнаружению речевых ошибок, проверку построения связной речи и школьное сочинение – едиными государственными экзаменами по русскому языку и литературе, а вместе с тем современное образование нуждается в усилении филологической подготовки и повышении филологических компетенций.

Конечно же, однозначно определить оценки этих процессов развития филологии и филологического образования в условиях интеграций различно-



го рода в современном образовательном пространстве можно будет, только получив достаточный педагогический опыт и устойчивые результаты реформирования образования в России, при этом всегда необходимо учитывать, что сама филология и филологическое знание по природе своей интегративны: филология – это «высшая форма гуманитарного образования, объединительная для всех гуманитарных наук»; филология «связывает историческое источниковедение с языкознанием и литературоведением. Она придает широкий аспект изучению истории текста. Она соединяет литературоведение и языкознание в области изучения стиля произведения — наиболее сложной области литературоведения. Она требует глубоких знаний не только по истории языков, но и знания реалий той или иной эпохи, эстетических представлений своего времени, истории идей» [3: 204]. Следовательно, можно заключить, что филологическое образование, позволяет постигнуть широчайшие, то есть интегративные, знания в различных областях науки, иметь высокий эстетический вкус, воспитать уважение к своей национальной культуре и традициям других народов.

#### **Литература**

1. Дюг Л.Т. Управление интеграцией основного и дополнительного образования в школе: автореф. дис. канд. пед. наук М., 2003. 22 с.
2. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности. М.: Наука, 1965. 245 с.
3. Лихачев Д.С. Об искусстве слова и филологии // О филологии. М.: Высшая школа, 1989. С. 204-207.
4. Самарцева Е.Ю. Элитарное образование в России XIX – начала XX веков (на материале Смоленской губернии): автореф. дисс. канд. пед. наук. Смоленск: СмолГУ, 2012. 24 с.

**Е.П. Марычева**

### **ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

В настоящее время в образовательном процессе в целом и особенно в области преподавания иностранных языков происходит перестройка, которая обусловлена влиянием глобализации, происходящей во всех отраслях как промышленности, так и экономики. В условиях глобализации экономики появилась потребность в специалистах, которые владеют несколькими иностранными языками на профессиональном уровне, т.е. обладают сформиро-

ванной лингвистической, коммуникативной и межкультурной компетенцией. В новых условиях интернационализации высшего образования в русле Болонского процесса ориентиром для преподавателей иностранных языков неязыкового вуза должен служить документ Совета Европы «Европейские компетенции владения иностранными языками». Этот документ нацеливает преподавателя на усовершенствование имеющихся Рабочих программ и содержания Учебно-методических комплексов посредством включения в них уровней подготовки (А-1; А-2; В-1; В-2; С-1) по всем 4 (четырёх) видам речевой деятельности. Такая попытка была сделана на кафедре иностранных языков профессиональной коммуникации ВлГУ по немецкому языку для всех технических специальностей для уровня А-1 и А-2. Внедрение уровневой системы обучения значительно повысило мотивированность студентов к достижению более высоких уровней компетенции владения иностранным языком с целью продолжения обучения по окончании бакалавриата по магистерским программам в вузах Германии, где необходим уровень владения языком В-2 (академическая мобильность). В контексте создания модели специалиста для конкретной индустрии с набором профессиональных и коммуникативных компетенций подготовка по магистерским программам в вузах Германии, США и других стран является высокой целью, которая должна определить как перестройку УМК по иностранным языкам в сторону повышения их качества, так и являться основой мотивационной деятельности студентов к освоению иностранных языков.

Определяющим вектором в достижении поставленной цели будет подготовка к сдаче международных экзаменов, которая, на наш взгляд, должна идти параллельно с основной образовательной программой, согласно требованиям ФГОС-З.

Считаем необходимым включать в рейтинги элементы этих экзаменов. Залогом успеха освоения уровневых программ подготовки по иностранному языку мы считаем использование интерактивных методов обучения и современных компьютерных технологий, лингафонных классов и мультимедийного оборудования. Так мультимедийный учебник „Grammar Lab“ позволяет усвоить английскую грамматику по уровням в дистанционном режиме под кон-

тролем преподавателя. Такое усвоение является залогом успешной сдачи Кембриджских экзаменов.

Конечно, говоря о профессионально-ориентированном обучении, следует уточнить, какие компоненты входят в коммуникативную компетенцию специалиста. Как правило, это лингвистический, прагматический, социокультурный, стратегический и дискурсивный компоненты, которые необходимы для формирования иноязычной профессиональной компетенции. Поэтому, по-прежнему остаётся актуальной подготовка учебно-методических пособий по преподаванию иностранного языка специальности. Проработка таких учебно-методических пособий способствует усвоению  $\approx 1500$  лексических единиц – терминов как в рецептивной, так и репродуктивной форме. Усвоение профессионально-ориентированной лексики обеспечит понимание лекций по специальности в условиях академической мобильности.

Глобализация образовательных процессов открывает широкие возможности повышения качества профессионального образования, которое, однако, невозможно без сформированной иноязычной компетенции.

**А.В. Подстрахова**

### **ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В НЕФИЛОЛОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

Сегодня основная цель обучения иностранным языкам в нефилологическом вузе – обеспечить активное практическое владение выпускниками иностранным языком как средством «формирования и формулирования мыслей» (И.А. Зимняя) в социально обусловленных и профессионально-ориентированных сферах общения. Это делает особенно актуальным поиск и внедрение новых технологий организации процесса обучения иностранному языку. Фактически происходит изменение роли иностранного языка в вузе: из дисциплины второго плана он трансформируется в одну из наиболее востребованных дисциплин в учебном плане [1: 4].

Как показали исследования П.А. Юцявичене, М.А. Чошанова, Е.Н. Солововой, В.А. Ямшановой, одной из наиболее эффективных технологий является

модульное обучение иностранному языку. Основная идея данной технологии состоит в расчленении содержания каждой дисциплины на составные компоненты в соответствии с профессиональными, педагогическими и дидактическими задачами.

Переход на модульное обучение логически вытекает из основных принципов Болонской декларации, предполагающих активную и автономную деятельность обучающихся; внедрение многоуровневой системы вузовской подготовки, реализации идеи компетентного подхода, закрепленной в действующих государственных стандартов высшего профессионального образования. Модульный подход позволяет также реализовать такие принципы современного высшего образования, как непрерывность образования (Life-Long Learning), нелинейность обучения, индивидуализация образовательного процесса, автономность обучающихся, формирование реальных межпредметных связей [2: 6-22]. При этом функции педагога могут варьироваться от информационно-контролирующей до консультативно-координирующей» [3:10].

В методике преподавания иностранных языков, модуль рассматривается с различных позиций:

- с точки зрения содержания – как тема, которую предполагается изучить за определенное количество учебных часов;
- с точки зрения видов речевой деятельности (РД) – как учебные блоки говорение, аудирование, чтение, письмо;
- с точки зрения строения языка – как языковые аспекты (лексика, грамматика, фонетика);
- с точки зрения степени сложности изучаемого материала – как уровни владения ИЯ;
- с точки зрения дидактики – как учебный материал, предлагаемый различным группам обучаемых (начинающие, академические, изучающие второй иностранный язык и т.д.).

В данной статье принимается следующее понимание модуля. Учебный модуль – это самостоятельная, логически и структурно завершенная инфор-

мационная единица, обладающая узлами сопряжения с другими информационными единицами, имеющая собственное программно-целевое и методическое обеспечение, направленное на формирование необходимых знаний, умений и навыков в определенном отрезке учебного времени, и завершающаяся определенной формой контроля [4: 3].

Однако, несмотря на очевидные преимущества модульной системы обучения профессионально-ориентированному иностранному языку, на сегодняшний день лишь небольшое количество российских вузов перешли на нее. Основным препятствием являются проблемы, связанные с деятельностью преподавателей. Модульный подход к обучению требует переосмысления позиций педагога, значительной интенсификации преподавательского труда, связанной с трудоемкостью описания программно-целевого и методического обеспечения модуля, подготовкой материалов для самостоятельного изучения материала (тестов, гипертекстовых учебников, презентационных лекционных материалов и т.д.). Таким образом, со стороны преподавателя требуется кардинальное изменение привычной системы преподавания.

#### **Литература**

1. Ковалева Ю. Ю. Концепция модульного обучения иностранному языку студентов вузов. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. – Нижний Новгород, 2013. – 44 с.
2. Ямшанова В.А. Переход на модульное обучение иностранным языкам как реализация идей Болонской декларации // Иностранные языки в экономических вузах России. Всероссийский научно-информационный альманах. № 5, 2006. – с. 6-22.
3. Юцявичене П. А. Теория и практика модульно обучения. – Каунас:Швиеса,1989. – 67 с.
4. Совершенствование системы языковой подготовки аспирантов в техническом вузе // Аналитический обзор Регионального центра научно-методического обеспечения аспирантуры при Ивановском государственном химико-технологическом университете Российской Федерации. URL <http://regcentre.isuct.ru/sites/default/files/magistratura.pdf>

## **ВАЖНОСТЬ ДОБРОТНОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ БАКАЛАВРОВ**

Проблема адекватного учебно-методического обеспечения на этапе перехода иноязычного образования на неязыковых факультетах на Болонскую программу является сегодня одной из самых актуальных. Несмотря на целый ряд исследований компетентного 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.

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.

В 2008 году Е.И. Пассов написал книгу с весьма красноречивым названием «Танк модернизации на ниве образования. Позиция гражданина и профессионала». Откровенно заявляя о том, что эта книга – крик души, он писал: «Понимаю, что это крик – глас вопиющего в пустыне: вряд ли тот, от кого зависит изменение положения дел, услышит (захочет услышать), этот крик (знаю по опыту). Потому что проводимая политика – не случайная ошибка. Кому-то это выгодно. Но только не нашему народу, обществу, стране. Оттого и кричу» [1: 3].

Пришло время нам всем понять и поддержать это возмущение известного российского методиста и талантливого учёного, честного гражданина, опытного учителя и почётного профессора многих университетов, автора более 20 монографий. И ведь он оказался прав – общественность так и не дождалась даже намёка, не то, чтобы вразумительного ответа на его тревогу и возникшие в связи с этим вопросы: танк модернизации по-прежнему идёт напролом [2: 4]. Что это? Простое замалчивание проблем или политика страха? А может быть, хорошая мина при плохой игре? Все вопросы остаются пока без ответа. Почему до сих пор так невнятна «языковая» политика государства в вопросе иноязычного образования бакалавров, в том числе и в отношении неприкрытой дискриминации немецкого языка, которая не только лишает работы преподавателей, но и подрывает суть Болонской системы, ибо из-за малого количества студентов, изучающих немецкий язык, в одной группе оказываются студенты трёх-пяти профилей / специальностей. О какой сфере профессиональной коммуникации должна идти речь?

А ведь на многие вопросы можно было бы уже сейчас найти ответ... Так называемые УМК будут по сути своей пассивным флогистоном [2: 6] или, если хотите, новым платьем короля [3: 80] до тех пор, пока на государственном уровне не будут созданы аутентичные учебники для первой (основной) и второй (иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации) ступеней бакалавриата и магистратуры. Говоря о немецком языке, можно было бы назвать хороший учебник, авторами которого являются два доктора и кандидат наук, хотя пособие, к сожалению, создано не для студентов неязыковых факультетов. Это учебник А.В. Большаковой, П.Б. Гурвича и В.Т. Малыгина «Практический курс немецкого языка» в двух томах [4]. В нём есть всё необходимое для создания УМК, а ещё правильнее было бы сказать, что уже сам учебник и является этим УМК, хотя некоторые полезные методические рекомендации по его использованию, возможно, и не помешали бы.

Правда, в этом случае для хороших рекомендаций хватило бы не более 10 страниц, не те 80 которые сегодня требуют от нас, отнюдь не авторов учебника. Методические рекомендации были всегда лаконичными, но полезными. С ними можно было познакомиться на страницах любого учебного пособия.

Для создания хорошего УМК по немецкому языку для студентов неязыковых факультетов мог бы подойти учебник Е.В. Дождиковой [5]. Несмотря на то, что это пособие в основном посвящено грамматике, предлагаемые автором упражнения построены преимущественно на разговорной лексике, входящей в определенные тематические блоки, поэтому учебник решает задачу комплексного подхода к обучению. Беда лишь в том, что этих учебников практически нет, и заказать их пока невозможно, а то, что имеется в библиотеке университета, к сожалению, далеко от целей и задач болонской программы, поэтому, работая с ними, ни о компетентности вообще, ни о компетенциях в частности, думать не приходится. Дорогие яркие учебники, изданные за рубежом (в Германии), пользуются симпатией нашего государства, однако при этом никто не учитывает того, что издаются они для иностранцев, приехавших к ним, в языковую среду.

Проблема подготовки методических рекомендаций не менее остра и ждёт своего рационального решения и радикального варианта. 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».

Не менее сложна проблема учебно-методического обеспечения магистрантов. Поэтому возникает справедливый вопрос: а не следовало бы вна-



чале создать прочную базу, фундамент для построения двух уровней европейского варианта, а уже потом возводить это грандиозное сооружение. Торопливость редко бывает оправданной. Помните, чем закончилась история безумца, построившего свой дом на песке? [6, Мф. (7:23-27)].

Рискну предположить, что если бы наши известные методисты при поддержке своих научных школ ответили на заказ государства созданием добротных аутентичных учебников, не только отвечающих требованиям предложенной нам европейской системы, но и методически, несомненно, превосходящих зарубежные издания, вот тогда и возник бы фундамент для создания новых технологий иноязычного образования, помогающих дальнейшему совершенствованию уровня иноязычной культуры бакалавра.

#### **Литература**

1. Пассов Е.И. Танк модернизации на ниве образования. Позиция гражданина и профессионала. Изд-во «Глосса-Пресс», М., 2008., 276 с.
2. Пассов Е.И. Флогистон для образования или компетенции в роли цели. Липецк, 2011., 94 с.
3. Акимова Н.Н. Методические рекомендации или новое платье короля? // Инновационные подходы к подготовке специалиста в условиях глобализации образовательных процессов. Материалы III Международной научной конференции. Владимир, 2013., 373 с.
4. Большакова А.В., Гурвич П.Б., Малыгин В.Т. Практический курс немецкого языка. Том 1. Учебное пособие для студентов по специальности 021700- филология. ООО «Дюна», 2008, 445 с.
5. Дождикова Е.В. Deutsche Grundgrammatik in Aktion. Грамматика немецкого языка с упражнениями: учебное пособие/ Е.В. Дождикова, Н.А. Евтеева, И.А. Ваганова, О.В. Холодяева.– 2 изд.; М.: Флинта: Наука, 2011.– 272 с.
6. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета.– М.: Издательство Московской Патриархии, 2010, 1371 с.

**Г.А. Бобылёва**

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ЯЗЫКОВОМ ФАКУЛЬТЕТЕ**

В основе Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования третьего поколения (ФГОС – 3) лежит компетентностный подход к определению требований к выпускнику вуза. Так, в соответствии с требованиями к результатам освоения основной образовательной программы (ООП), выпускник языкового факультета должен

наряду с приобретенными знаниями и сформированными умениями и навыками уметь использовать различные формы и виды устной и письменной коммуникации на иностранных языках в учебной и профессиональной деятельности, владеть различными способами вербальной и невербальной коммуникации в иноязычной среде и профессиональной педагогической деятельности. Вариативная (профильная) часть "Профессионального цикла" предусматривает в процессе реализации ООП овладение знаниями, умениями и навыками, дающими выпускнику возможность на основе сформулированных компетенций вести успешную профессиональную деятельность.

Реализация компетентного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся.

Согласно ФГОС–3, удельный вес занятий, проводимых в интерактивных формах, определяется главной целью ООП бакалавриата, особенностью контингента обучающихся и содержанием конкретных дисциплин, и в целом в учебном процессе они должны составлять не менее 20 процентов аудиторных занятий [1].

В связи с этим перед преподавателем иностранного языка на языковом факультете стоят серьезные задачи, связанные с активизацией образовательной деятельности. Во главу угла ставится применение современных образовательных технологий, активных и интерактивных методов обучения. Эта идея не новая, однако далеко не полностью раскрыто многообразие используемых в иноязычном образовании активных и интерактивных методов обучения и их значимость при решении задач активизации процесса обучения иностранному языку на языковом факультете.

Появление термина «активные методы обучения» в начале 60-х годов прошлого века связано со стремлением преподавателей активизировать познавательную деятельность обучающихся.

Активный метод обучения (применительно к вузу) – это такая форма взаимодействия преподавателя и студента, при которой студент является не пассивным слушателем, а активным участником образовательного процесса.

При этом деятельность студента носит продуктивный, творческий, поисковый характер. Такая форма организации учебно-познавательной деятельности студентов на учебных занятиях позволяет формировать активную личность, обладающую компетенциями, необходимыми для успешного осуществления профессиональной деятельности.

В последнее десятилетие широко используется термин «интерактивный метод обучения». Слово «интерактив» пришло к нам из английского языка от слова «interact», где «inter» - «взаимный», а «act» - «действовать». «Интерактивный» означает способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо (с человеком) или чем-либо (например, компьютером). Следовательно, интерактивное обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие обучающего (преподавателя, компьютера) и обучающегося.

Суть интерактивного обучения состоит в том, что учебный процесс организован таким образом, что практически все обучающиеся оказываются вовлеченными в процесс познания.

Многие педагоги и методисты ставят знак равенства между активными и интерактивными методами обучения. Однако, несмотря на общность, они имеют различия. Если при активных методах обучения преподаватель взаимодействует со студентами в ходе проведения дидактических игр, решения проблемных задач, обсуждения ситуаций и т.п., то интерактивные методы ориентированы на более широкое взаимодействие студентов не только с преподавателем, но и друг с другом. Причем, происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки. В основе как активных, так и интерактивных методов обучения лежит проблема активности личности в обучении.

При интерактивных методах обучения как преподаватель, так и студенты являются равноправными участниками образовательного процесса. В ходе общения у студентов формируются навыки совместной деятельности.

Преподаватель иностранного языка как специальности должен владеть необходимым арсеналом активных и интерактивных методов обучения и уметь использовать их в учебном процессе.

Модернизация российского образования предполагает внедрение образовательных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), в том числе как средства обучения иностранному языку в интерактивном режиме. Для этого необходимо наличие в вузе материально-технической базы (современных компьютерных классов и лингафонных кабинетов) и соответствующего программного обеспечения, необходимого для формирования коммуникативной компетенции. Использование ИКТ в учебном процессе, несомненно, повышает мотивацию овладения иностранным языком, эффективность познавательной деятельности студентов, позволяет реализовать принципы индивидуализации учебного процесса и интерактивности.

Рассматривая деятельность преподавателя иностранного языка в образовательном процессе на языковом факультете вуза, следует выделить в качестве составляющей его профессиональной компетентности информационно-коммуникационную компетенцию, включающую в себя:

- способность к самостоятельному поиску и обработке информации, необходимой для качественного выполнения профессиональных задач с помощью интернет-ресурсов;
- способность к педагогической деятельности с использованием современных технологий для достижения профессионально значимых целей;
- готовность к саморазвитию и повышению квалификации в сфере информационных технологий.

Особое значение при обучении иноязычному общению следует уделять использованию информационно-коммуникационных технологий, основанных на принципе обмена информацией. Их цель – организация компьютерно-опосредованной коммуникации через сеть Интернет посредством электронной почты (например, обмен эссе на заданную тему со студентами зарубежных вузов, проведение дискуссий и конференций в режиме on-line с помощью программного обеспечения SKYPE). Использование информационных технологий открывает перед студентами возможности общения со сверстниками за рубежом, и тем самым позволяет им вступать в непосредственное или опосредованное межкультурное общение, то есть на практике применить знания и навыки, полученные в процессе обучения иностранному языку.

Использование на занятиях по практике речи аутентичных видеофрагментов, видеорепортажей в режиме on-line, электронных учебников и учебных пособий способствуют формированию коммуникативной и межкультурной компетенции, а также повышению мотивации студентов к изучению и использованию иностранного языка. Одним из основных требований, предъявляемых к цифровым образовательным ресурсам, – их высокая степень интерактивности. Преподаватель должен иметь возможность организовывать, контролировать и оценивать работу студентов с информационными образовательными ресурсами.

Вместе с тем, создавая важность использования информационных технологий при обучении иностранному языку, понимая, что это веление времени, следует подчеркнуть, что нельзя преувеличивать влияние информационных технологий на качество обучения. Главным фактором по-прежнему остается преподаватель. Эффективность обучения иноязычному общению с помощью цифровых образовательных ресурсов определяется методически грамотным использованием информационных технологий преподавателем.

Интерактивные методы обучения иностранному языку необязательно связаны с использованием информационных технологий. В педагогической практике широко применяются педагогические технологии, которые обеспечивают развитие личности обучающегося, его активность. Интерактивное обучение основано на диалоговых формах взаимодействия участников образовательного процесса; это обучение, погруженное в общение, в ходе которого у обучающихся формируются навыки совместной деятельности.

При обучении иноязычному общению на факультете иностранных языков интерактивная деятельность на учебных занятиях по практике устной речи предполагает организацию и развитие диалогового общения, которое включает в себя обмен информацией, основанной на взаимопонимании, взаимодействии, взаимообучении, совместном решении общих для каждого участника коммуникации задач. С этой целью в учебном процессе используются разные формы работы: парные, групповые, активное вовлечение студентов в диалог или полилог, смена партнеров по общению, создание естественных ситуаций общения и их целенаправленное варьирование, ролевые

и деловые игры, этюды и ситуации, требующие творческого решения студентами, проблемные ситуации, обсуждение увиденного, услышанного, прочитанного; учебные дискуссии, эвристические беседы, конкурсы, викторины, проведение студентами фрагментов уроков, проектная работа, постановка проблемных задач, воспроизводящих реальную действительность, микрообучение в группах и другие.

Наш педагогический опыт свидетельствует об эффективности учебных занятий, проводимых в интерактивных формах. Они позволяют включить всех студентов в активную работу. Преподаватель выступает в роли организатора самостоятельной познавательной деятельности студентов, компетентного консультанта и помощника, реализуя принципы педагогики сотрудничества. Активность как индивидуальной, так и коллективной самостоятельной и специально организованной преподавателем учебно-познавательной деятельности студентов, состязательность, игровой характер проведения занятий, эмоциональная вовлеченность студентов побуждают их к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным иноязычным материалом и способствует повышению мотивации овладения иностранным языком и качества обучения.

#### **Литература**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» (квалификация (степень) «бакалавр»). Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 декабря 2009 г., №788.

**С.П. Фокина**

### **ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В УСЛОВИЯХ НОВОЙ ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

В современных условиях глобализации образовательных процессов и повсеместной информатизации высшей школы усиливается роль интерактивных технологий в системе подготовки компетентного специалиста в вузе. Применение компьютерной техники и возможностей виртуальных образовательных сред (E-Learning) в обучении иностранным языкам позволяют сделать образовательный процесс не только эффективным, но и в значительной

мере более интересным и творческим. Данный подход в языковом образовании позволяет стимулировать собственную познавательную активность студентов, формировать у них умения самостоятельно пополнять знания, осуществлять поиск и ориентироваться в потоке информации [2].

Новейшие подходы к организации обучения иностранным языкам опираются на прогрессивные информационные технологии, среди которых можно выделить мультимедийные средства, интерактивные сенсорные доски, электронные учебники, сетевые обучающие комплексы (HiClass) и программы.

Мультимедиа представляет собой совокупность программно-аппаратных средств, реализующих обработку информации в звуковом и зрительном виде.

Мультимедийные средства обеспечивают проведение видеоконференций. Они передают звук, данные и изображения по местным, региональным и глобальным сетям. Анимация, фото, видео, звук, текст в интерактивном режиме работы создают интегрированную информационную среду, в которой пользователь обретает качественно новые возможности.

Следует также отметить, что визуализация учебного материала – создание обучающей среды с наглядным представлением информации, использованием цвета и звука, воздействуя на эмоциональные и понятийные сферы, способствует более глубокому усвоению языкового материала. Мультимедийные программы одновременно активизируют у обучающихся сразу несколько каналов восприятия, лучше поддерживают их внимание. В свою очередь, сочетание зрительного образа, текста и звукового ряда предоставляет большие возможности для комплексного развития навыков речевой деятельности учащегося на иностранном языке.

На сегодняшний день в системе языкового образования в вузе активно применяются сенсорные интерактивные доски. Данные универсальные технические средства обучения способствуют оптимизации образовательного процесса. Выведенные на экран интерактивной доски тематические тексты на иностранном языке, обучающие и проверочные упражнения, аудио и видеозаписи усиливают наглядность учебного материала, стимулируют познавательную активность студентов.

Доска как интерактивная поверхность реализует широкий спектр технических возможностей – от простого рисования поверх изображения с компьютера или виртуального белого листа и сохранения управляемых объектов до возможности делать снимки с экрана при воспроизведении видео.

Особый интерес среди современных компьютерных программ, предназначенных для образовательных целей, представляют электронные учебники. «REWARD Internative» – один из наиболее популярных мультимедиа-учебников английского языка на российском рынке. Курс содержит четыре уровня: Elementary, Pre-Intermediate, Intermediate и Upper-Intermediate. Предлагаемый авторский курс обучения английскому языку рассчитан на 150 часов интенсивных занятий. В него входят 198 уроков, 29 контрольных работ, 11 часов аудиоматериала, около 5 тысяч упражнений и более 5 часов видео. «REWARD Internative» сочетает все компоненты обучения языку [3]. Структура учебника включает вводно-коррективный фонетический курс, раздел теоретической грамматики по темам, лексико-грамматические задания разных уровней сложности, лексические темы, словарь и лексический тренажер, озвученные диалоги и упражнения на развитие навыков аудирования.

Достоинством программы «REWARD Internative» является наличие возможностей дистанционного обучения. Каждый урок включает творческие задания, которые обучающийся может выслать преподавателю по электронной почте. На экране такие задания помечены значком в виде конверта. Более того, наличие в учебнике «REWARD» Интернет-функций «Новости» и «Форум» позволяет пользователям совершенствовать свои языковые навыки в условиях реальной коммуникации.

Сетевой обучающий комплекс «HiClass» представляет собой сочетание аппаратного и программного обеспечения. Данная образовательная среда связывает посредством сети центральный компьютер преподавателя с дистанционно управляемыми компьютерами студентов. Мультимедийная сеть обеспечивает изучение дистанционное изучение языкового материала, интерактивное общение студента и преподавателя в режиме реального времени, что существенно повышает эффективность образовательного процесса.



В целях осуществления контроля над образовательным процессом в распоряжении преподавателя имеются различные рабочие функции, расположенные на панели инструментов центрального компьютера: «Observe» для наблюдения за процессом обучения без вмешательства; «Control» для осуществления оперативного контроля и помощи в обучении; «Group Dialog» позволяет формировать малые дискуссионные группы среди обучающихся и др.

Таким образом, значительным преимуществом обучающих интерактивных программ и сетевых комплексов является возможность осуществлять более гибкую систему контроля усвоения и оценки знаний студентов, дистанционно управлять процессом обучения с минимальными затратами времени и сил. Вместе с тем, использование интерактивных технологий на занятиях по иностранному языку усиливает наглядность учебного материала, стимулирует интерес обучающихся к изучаемой дисциплине, существенно повышает их мотивацию.

#### **Литература**

1. Лапин Н.И. Теория и практика инноватики: учеб. пособие / Н.И. Лапин. – М.: Университетская книга; Логос, 2008. – 328 с.
2. Григальчик, Е. К. Обучаем иначе. Стратегия интерактивного обучения / Е.К. Григальчик, Д.И. Губаревич. – Минск, 2003. – С. 13-14.
3. Reward InterNative // <http://www.1c.ru/vendors/newdisk/reward.html>

**О.А. Морохова**

### **ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

Информационно-коммуникационные технологии становятся неотъемлемой частью современного образования, поэтому при разработке учебно-методического аппарата языковых дисциплин следует учитывать возможности таких технологий.

Информатизация образовательной деятельности в вузе требует пересмотра традиционного подхода к управлению, организации хранения, поиску и представлению информации путём внедрения современных информационных технологий, использования компьютерных обучающих программ. Процесс информатизации образовательной деятельности открывает перед участниками учебно-воспитательного процесса новые возможности для каче-

ственно нового уровня преподавания; создания условий для творческого труда преподавателей; обеспечения обучающихся открытым и удобным доступом к информации и коммуникационным ресурсам; обеспечения развития интеллектуальных и творческих способностей обучающихся; обеспечения гарантий приобретения обучающимися современных знаний и умений и комплексную подготовку к самореализации в обществе за счет системного управления ключевыми процессами в образовательном учреждении. Новые информационные технологии позволяют модернизировать и интенсифицировать учебно-воспитательный процесс, он становится более эффективным, более интересным, интерактивным, позволяет включать различные каналы восприятия информации, что, несомненно, повышает качество знаний обучающихся.

Информационно-коммуникационные технологии позволят обеспечить надлежащий уровень подготовки специалистов, владеющих иностранным языком для решения практических задач, участия в международном сотрудничестве, осуществления научной работы. Современное обучение иностранным языкам переходит на цифровые технологии, которые открывают новые возможности в реализации принципа непрерывного образования, поскольку стимулируют самообразовательную активность, учат самостоятельно получать знания и отбирать нужную информацию.

Наиболее эффективным способом изучения иностранного языка является обучение с использованием лингафонного кабинета. Большое количество занятий по очной форме обучения в неязыковом вузе (194 ч. аудиторных занятий) позволяет реализовать возможности лингафонного кабинета при подготовке специалистов по направлению подготовки 031001.65 Правоохранительная деятельность. Наличие кабинета иностранных языков, оснащенного лингафонным оборудованием, является также одним из требований ФГОС ВПО по направлению подготовки 080400.62 Управление персоналом.

Анализ опыта применения новых технологий в обучении показал, что последнее поколение лингафонных кабинетов представляет собой компьютерный класс, оснащенный специальным лингафонным оборудованием. Данный тип лингафонного кабинета позволяет организовывать проведение занятий в интерактивных формах.

Для создания мультимедийного лингафонного кабинета, рассчитанного на одну подгруппу до пятнадцати человек, необходимы: компьютеры для обучающихся и преподавателя (15+1 шт.), объединенные в локальную сеть; наушники с высокими шумоизоляционными свойствами и микрофоны с направленной записью речи (16 шт.); специальное программное обеспечение, позволяющее преобразовать компьютерный класс в лингафонную интерактивную среду.

Специальное программное обеспечение для обучения иностранным языкам значительно расширяет возможности при проведении занятий. В таком программном обеспечении уже предустановлен дидактический минимум – стандартная база упражнений для английского языка и встроенный электронный словарь, но преподаватель имеет возможность создавать собственную базу упражнений, использовать упражнения из существующих популярных учебников иностранных языков.

При использовании цифрового лингафонного кабинета изменяется подход к организации и проведения занятий по иностранным языкам, а традиционные формы уходят в прошлое.

Во-первых, при использовании цифрового лингафонного оборудования задания не распечатываются, а раздаются в электронном виде из предустановленной или специально подготовленной базы упражнений.

Во-вторых, специальное программное лингафонное обеспечение позволяет преподавателю управлять работой в аудитории: разбивать группу на подгруппы, не пересаживая обучающихся, выдавать одно или нескольких заданий на группу и осуществлять индивидуальную работу.

В-третьих, постоянный мониторинг учебной группы помогает контролировать выполнение заданий и ограничивать время. Лингафонная система сама «собирает» выполненные задания и предупреждает обучающихся о том, что время подходит к концу.

В-четвертых, оценки выставляются по каждому выполненному заданию и сохраняются в электронном виде на протяжении всего периода обучения.

В цифровом лингафонном кабинете используются традиционные формы заданий, такие как диалоги, аудирование, работа с письменным текстом,

чтение вслух, выполнение лексико-грамматических заданий. Помимо этого, лингафонная система открывает возможности для использования аудио- и видеоматериалов. При использовании лингафонной системы аудиофайлы сопровождаются субтитрами. Ответы обучающихся записываются на виртуальный магнитофон или могут быть напечатаны. На занятиях могут использоваться и такие инновационные формы как чат, блог, лингафонная система открывает также возможности для проведения видеоконференций.

В заключение следует отметить, что информационно-коммуникационные технологии, реализованные в мультимедийном лингафонном кабинете, обладают богатым развивающим потенциалом, однако требуют и определенных усилий по формированию информационной культуры субъектов образовательного процесса, накоплению информационных ресурсов, созданию систематизированного контента дисциплины, отвечающего направлению подготовки.

#### **Литература**

1. Буханцева И.А. Управление электронными средствами в образовательной среде вуза [Электронный ресурс] / И. А. Буханцева, И.А. Дудина // URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-elektronnymi-resursami-v-obrazovatelnoy-srede-vuza>. Дата обращения: 01.02.2014.
2. Овчинникова О.М. Разработка компетентностно-ориентированных заданий по иностранному языку с использованием ресурсов мультимедийной среды Moodle // Технологии электронного обучения в системе непрерывного образования: Сб. тр. Всероссийской молодежной научной школы – Томск, Изд-во Томского политехнического университета, 2012. – с. 31-34.

**И.П. Редкина**

### **К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ СРЕДСТВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

С развитием компьютерных технологий и Интернета открылись широкие возможности для совершенствования учебного процесса и новые пути для получения знаний. Иностранный язык – учебный предмет, усвоение которого происходит в искусственной языковой среде из-за отсутствия естественной. Следовательно, овладеть иноязычной коммуникативной компетенцией не находясь в стране изучаемого языка – процесс трудоёмкий. Для того, чтобы добиться наивысших результатов при изучении студентами ино-

странного языка, имеется возможность создать аутентичную среду посредством применения мультимедийных средств. Однако их использование в учебном процессе должно происходить сбалансированно и в разумной степени.

В обучении иностранному языку существуют различные методы, которые эволюционировали вместе с обществом. Самый распространенный из них – грамматико-переводной (лексико-грамматический, традиционный) метод. В настоящее время данный метод направлен на обучение языку как системе, состоящей из четырех основных компонентов – говорения, аудирования, чтения, письма. В этом методе много внимания уделяется разбору текстов, написанию сочинений, изложений, диктантов, серьезному изучению грамматики, использованию двустороннего перевода. Следует упомянуть и коммуникативный метод, основной целью которого является научить человека взаимодействовать с другими людьми на изучаемом языке, что подразумевает все формы общения. Нельзя обойти вниманием и метод погружения, согласно которому на определенный период обучения студенты становятся носителями языка. Они выбирают себе имена, придумывают биографии, различные ситуации общения и т.д. Таким образом, в процессе обучения студенты находятся в игровой обстановке, что помогает им раскрыться в плане языка.

При обучении иностранному языку можно использовать вышеперечисленные методы, комбинируя их друг с другом с одновременным применением мультимедийных средств. Понятие «мультимедиа» трактуется (например) как «электронный носитель информации, включающий несколько ее видов (текст, изображение, анимация и т.д.)» [3] или как «совокупность компьютерных технологий одновременно использующих несколько информационных средств: графику, текст, видео, фотографию, анимацию, высококачественное звуковое сопровождение» [4].

Исходя из приведенных толкований мультимедийных средств можно сделать вывод, что их применение дает возможность организовать разнообразную деятельность студентов, сосредоточить их внимание на изучаемом материале (информации), повысить интерес и мотивацию обучения и способ-

ствуется эффективному усвоению полученных сведений. Использование Интернета, различных видеоматериалов, художественных фильмов, мультимедийных справочных энциклопедий, компьютерных программ позволяет создать коммуникативную среду для обучения, приближенную к реальному речевому общению на иностранном языке, что важно при отсутствии естественной языковой среды. Можно выделить следующие пути использования возможностей современных информационных технологий в обучении иностранному языку, а именно: использование ресурсов сети Интернет, готовых программ по изучению иностранному языку, поставляемых на компакт-дисках, представление компьютерных презентаций на иностранном языке (как студентами, так и преподавателями).

Нельзя недооценивать значимость презентаций, созданных преподавателем. Их ценность состоит в том, что материал в них представляется студентам в нужной последовательности, без изменений, ненужной информации, в доступной форме в соответствии с темой занятия. Преподавателю следует обратить внимание на то, что презентации, представленные студентами, составляются не должным образом и иногда не отвечают поставленной цели. Студенты часто используют иностранный текст, который представляет для них трудности в понимании и не соответствует заявленной теме. Для того, чтобы не возникали подобные ошибки, преподавателю необходимо правильно организовать самостоятельную работу студентов. Согласно федеральным государственным стандартам третьего поколения основным условием достижения студентами профессиональной компетентности становится их вовлечение в самообразовательную деятельность. Поэтому количество часов, отводимое на самостоятельную работу студентов, увеличивается. Организация самостоятельной работы студентов должна быть целенаправленной. Преподавателю следует составить план студенческой самостоятельной работы, организовать консультации и проконтролировать ход выполнения заданий. Если взять в качестве примера составление презентаций студентами, то здесь можно разработать специальные рекомендации для студентов, в которых четко определяется цель (презентации), а также сформулировать пошаговые инструкции по их созданию (в соответствии с поставленной целью).

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что процесс обучения иностранному языку на современном этапе может представлять собой синтез различных методов обучения (в зависимости от целей и задач) в совокупности со сбалансированным использованием мультимедийных средств, облегчающих усвоение и делающих сам процесс обучения интересным, эффективным, приближенным к реалиям иноязычной среды.

#### **Литература**

1. Кривенок О.И. Мультимедийные технологии в преподавании иностранного языка. III международная научно-практическая конференция «Информационные технологии в образовании»; Поволжье, 2008.
2. Мнацаканян Т.Ш. Современные технологии обучения английскому языку // «Образовательный портал» - Электронный журнал, 2011.
3. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М., 2000.
4. Рогозина И.П. Педагогическая компьютерно-опосредованная коммуникация: теория и практика. – М., Логос, 2005.

**Н.Д. Якушева**

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Не вызывает сомнения тот факт, что Интернет прочно вошел в практику преподавания иностранных языков. Это и хороший справочный ресурс, сокращающий временные затраты на поиск необходимых сведений, и источник новейшей информации. Особенно это касается обучения языку на продвинутом этапе для использования его в профессиональной деятельности – в сфере бизнеса, экономики, менеджмента, юриспруденции.

Существует огромное количество аутентичных сайтов, предназначенных для носителей языка, интересующихся той или иной областью знаний. В качестве примера можно привести такой ресурс как About.com, публикации которого готовятся англо-говорящими экспертами почти по 700 различным областям знаний. Кроме того, постоянно обновляющиеся действующие сайты компаний, государственных и общественных организаций предоставляют хороший материал для работы над языком. Также есть ресурсы, целью которых является обучение английскому языку в профессиональной деятельности (ESP), например, замечательный сайт [breakingnewsenglish.com](http://breakingnewsenglish.com), который представляет актуальные новостные статьи из разных сфер жизни. Каждая

публикация доступна на различных уровнях сложности (их 7), разработано огромное количество языковых и условно-речевых упражнений, включая отработку темпа чтения и аудирования. Сайты предоставляют широкие возможности практиковаться в рецептивных видах речевой деятельности. Это очень важно для овладения языком. Но даже самые хорошие интернет-ресурсы не могут выполнить основную задачу, стоящую перед преподавателем – обеспечить развитие продуктивных видов речевой деятельности, организовав реальное речевое общение в рамках профессиональной тематики.

Необходимость обращения к Интернету как к источнику материалов для обучения иностранным языкам в профессиональной сфере обусловлена еще тем, что трудно подобрать учебное пособие, которое полностью устраивало бы преподавателя по своему тематическому содержанию, отвечало бы потребностям и интересам студентов и соответствовало бы их уровню владения языком.

Поэтому актуальным, на наш взгляд, является тщательный отбор преподавателем материалов, представляющих ценность для обучения иностранному языку в профессиональной сфере, и использование их для создания учебно-методических пособий, обеспечивающих выход в реальную речевую коммуникацию.

Такой подход был применен при составлении учебного пособия «Английский язык в профессиональной деятельности» (авторы – В.Т. Малыгин, Н.Д. Якушева). Оно содержит аутентичные тексты, источником которых послужили англоязычные интернет-ресурсы, а также комплекс разнообразных упражнений, обеспечивающих отработку языкового материала и использование его в речи. В каждом из шести разделов пособия («Предпринимательство», «Компания», «Менеджмент», «Маркетинг», «Управление кадрами», «Бизнес-коммуникация») на заключительном этапе работы предусмотрена ролевая игра на основе заданной ситуации, в которой студенты имеют возможность проявить творческие способности. В качестве примера можно привести следующие задания: 1) Выпускник университета хочет начать свое дело, его родители пытаются отговорить его, потому что знают, сколько проблем при этом возникнет. А его друзья уверены, что он добьется успеха, и



приводят свои аргументы. Представьте, что этот выпускник – Вы. Поговорите с обеими сторонами, примите решение и обоснуйте его. 2) Вы принимаете участие в деловой встрече. Ваша компания нуждается в новых инвестициях. Постарайтесь заинтересовать предполагаемых инвесторов своими идеями. Будьте готовы ответить на любой интересующий их вопрос. 3) Вы сотрудник отдела маркетинга. Вам поручено составить план продвижения нового продукта (выберите сами, что это за продукт), определить его целевую аудиторию, способ рекламирования. Каких знаменитостей вы к этому привлечете? Какой слоган придумаете? По желанию можно снять короткий рекламный ролик.

Каждый раздел сопровождается аудио- и видеоматериалами, источником которых также является Интернет. Для того, чтобы стимулировать самостоятельную работу студентов, на дом даются задания найти дополнительную информацию (при этом приводятся ссылки на сайты, где она есть) и поделиться результатами с группой. Например: найдите в Интернете функциональные обязанности менеджера и экономиста. Какая квалификация для этого нужна? Подходите ли вы по всем данным, чтобы занять эту должность? (You can go to <http://www.job-interview.net>).

Это помогает, с одной стороны, делать обучение более индивидуальным, выявлять и развивать интересы студентов, а с другой – находить все новые и новые сведения по изучаемым вопросам, что не дает быстро устаревать материалам пособия.

**М.В. Филатова, И.Н. Абросимова**

**ЭЛЕКТРОННОЕ УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ЧТЕНИЮ – ОДНА ИЗ НОВЫХ ТЕНДЕНЦИЙ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ**

Концепция модернизации Российского образования определяет новые социальные требования к формированию жизненных установок личности. Происходит переориентация оценки результатов образования с понятий «подготовленность», «обученность», «воспитанность» на понятия «компетенция» и «компетентность» обучающихся. Компетенция – это то, что порождает умение. По-мнению Введенского В.Н., компетентность – это некая лич-

ностная характеристика, а компетенция представляет собой совокупность конкретных профессиональных или функциональных характеристик [3: 22-24].

Наша точка зрения совпадает с мнением Алмазовой М.И., которая определяет компетенции как знания и умения в определенной сфере человеческой деятельности, а компетентность как качественное использование компетенций [1: 194-195].

Одной из самых востребованных у абитуриентов специальностей Ивановского государственного энергетического университета является специальность «Атомные электрические станции: проектирование, эксплуатация и инжиниринг» (в дальнейшем – кафедра АЭС). На эту специальность один из самых больших конкурсов и, соответственно, самые высокие требования, предъявляемые как к поступающим, так и молодым специалистам. Работа на атомных станциях требует не только широкого кругозора, огромного количества специальных знаний, но и использования накопленного мирового опыта в сфере внедрения мирного атома. Следовательно, неоспорим тот факт, что для работы на АЭС требуются специалисты со знанием иностранного, чаще всего английского языка и владеющие специальной терминологией. Именно по этой причине кафедра иностранных языков работает в тесном контакте с кафедрой АЭС ИГЭУ.

Одной из основных задач концерна «Росэнергоатом» является комплектование персонала АЭС на период 2007-2009 годы и как перспективу до 2015 года – разработку в первой половине 2007 года «Программы взаимодействия с образовательными учреждениями».

Данная программа учитывает национальный и международный опыт эксплуатации атомных объектов, а значит, при подборе кадров для предприятий отрасли, внимание уделяется и будет уделяться знанию выпускниками иностранного языка.

В 2007 году преподавателями кафедры иностранных языков по инициативе заведующего кафедрой АЭС ИГЭУ были начаты работы по созданию учебно-методического комплекса, с целью совершенствования языковой подготовки студентов данной специальности.

Актуальность данной работы основана на социальном заказе сегодняшнего дня – специалисту необходимо зрелое владение иностранным языком, то есть чтением, устной речью, письмом и переводом.

Разрабатываемый комплекс представляет собой электронный учебник по разделам специальных дисциплин на английском языке, состоит из девяти глав и приложения. Материал подан в форме тридцати текстов учебника и включает графические материалы в виде схем, рисунков и графиков. Лексическое и грамматическое содержание текстов соответствуют уровню и требованиям рабочей программы «Иностранный язык» для студентов первого и второго курсов. Весь материал учебника направлен на освоение языковой терминологии для работы в сфере атомной энергетики. К каждой теме прилагаются тестирующие программы и блок грамматических упражнений.

В работе впервые систематизирован учебный материал по разделам специальных дисциплин специальности АЭС на английском языке. Это позволяет студентам не просто изучать английский язык, а что особенно важно, научиться пользоваться терминологией специальности по основным понятиям атомной энергетики, направлениям развития современной реакторной техники и пр. Все это дает возможность повысить профессиональную мотивацию изучения английского языка, а значит и качества подготовки студентов.

Каждый тестовый блок состоит из 8-12 модулей, которые поделены на две части. Первая часть содержит в себе ряд лексических заданий (упражнений), а вторая – ряд грамматических упражнений, которые составляются в соответствии с рабочей программой и выполнены в программной среде «Аттестат», разработанной на кафедре АЭС ИГЭУ. Оболочка является составной частью программного комплекса и содержит подсистему преподавателя, подсистему обучаемого и редактора автоматизированных учебных курсов.

Все разделы программного комплекса выполнены в виде самостоятельных учебных курсов, которые представляют собой «связанные наборы» информационных и контролирующих кадров.

Программная оболочка позволяет зарегистрировать всех обучающихся в базе данных, разбить их на категории в соответствии с занимаемым поло-

жением (специальность, курс, группа). При проведении контроля знаний вопросы могут выбираться случайным образом из всего объёма, но могут использоваться и билеты с определённым набором конкретных вопросов, или набор курсов, из которых должно быть подобрано нужное число вопросов. Также может указываться сложность вопросов. Протоколы хранятся в базе данных до тех пор, пока они необходимы преподавателю. По результатам входного контроля программа может осуществлять допуск студентов к указанному занятию или же направлять его на повторное изучение материала предыдущих уроков. Выходной контроль определяет степень усвоения материала.

Данная функция особенно важна при организации самостоятельной работы учащихся. Теоретически можно расписать весь объём проведения занятий на целый семестр или учебный год.

Среди дополнительных параметров, которые могут настраиваться с помощью управляющей оболочки можно отметить такие, как возможность самоподготовки студентов в период проведения контроля, критерии оценок, необходимость ограничения времени при прохождении контроля знаний и т.д.

Программный комплекс предназначен для использования на ПК под управлением операционной системы Windows 98/2000/XP/Vista. Комплекс может работать как на персональных компьютерах, так и в локальной сети.

В настоящее время учебное пособие по специальности АЭС прошло апробацию на кафедре иностранных языков нашего вуза. Апробация была проведена в нескольких группах и результаты апробации были представлены в статье Филатовой М.В., Абросимовой И.Н.

«Электронное пособие по английскому языку для узкоцелевого использования при подготовке студентов-атомщиков (из опыта работы кафедры иностранных языков Ивановского Государственного энергетического университета)» [5: 48-51].

В статье мы поделились опытом создания и результатами апробации электронного пособия по обучению английскому языку для узких специалистов, а именно, студентов-атомщиков нашего вуза.

Если оценивать результаты апробации кратко, то мы пришли к выводу, что пособие оказалось достаточно сложным для студентов второго курса, на котором проводилось его изучение. Однако данное учебное пособие вызывает у студентов интерес, так как имеет непосредственную связь с их будущей специальностью и содержит большое количество терминов, изучаемых студентами на занятиях по их основным предметам.

Следует отметить, что данная работа проходит без трудностей. Мы поняли, что наше учебное пособие не может быть изучено студентами за один учебный год, при двух часах аудиторных занятий в неделю. На данном этапе работы мы пытаемся организовать эффективную самостоятельную работу студентов. Благодаря поддержке и слаженной работе выпускающей кафедры мы получили возможность использования компьютерного класса кафедры АЭС для организации этого вида занятий. Мы еще находимся в стадии принятия решения, будут ли эти занятия проходить под руководством преподавателя или самостоятельно. Учебное пособие адаптировано к такому виду работы, так как и изначально было нацелено на него и имеет тестирующие задания в конце каждого урока, контролирующие успешность освоения как грамматических знаний, так и понимания текстов и их лексического наполнения.

Очевидно, что организация самостоятельной работы студентов является одним из основных направлений работы в современных условиях перехода на двухуровневую систему обучения, что предопределило продолжение работы кафедры иностранных языков ИГЭУ на создание электронных пособий, ориентированных на другие технические направления нашего вуза. На сегодняшний день разработано еще одно пособие по специальности «Безопасность жизнедеятельности» (на английском и немецком языках), апробация которого находится в начальной стадии.

#### **Литература**

1. Алмазова Н.И. Формирование межкультурной компетенции при обучении иностранному языку в экономическом вузе /Н.И. Алмазова // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. Психолого-педагогические науки. Педагогика, психология, теория и методы обучения. 2003. –№3 (6). – С. 194-195.

2. Атомные электрические станции России// Сборник статей агентства РФ по атомной энергии и Российского государственного концерна по производству электрической и тепловой энергии «Росэнергоатом». – 2005. – С. 33-34, С. 87-89, С. 111-115.
3. Введенский В.Н. Компетентность педагога как важное условие его профессиональной деятельности / В.Н.Введенский // Инновации в образовании. – 2003. - № 4. – С. 21-31.
4. Хуторской А.В. Эвристика и педагогическая инноватика /А.В.Хуторской. – М., 2008.- С. 256.
5. Филатова М.В., Абросимова И.Н. Электронное пособие по английскому языку для узкоцелевого использования при подготовке студентов атомщиков (из опыта работы кафедры иностранных языков Ивановского Государственного энергетического университета). – Межвузовский сборник научных трудов, Выпуск 16 «Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты». – Тверь, – 2012, С. 48-51.

**Е.Л. Кудрявцева**

### **МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ РКИ (B2-C1)**

Межкультурная компетенция (*interkulturelle Kompetenz*) в начале XXI-го столетия понимается как способность «вести себя адекватно и проявлять мобильность в общении в рамках ожиданий партнера по коммуникации – представителя иной культуры; понимать культурные различия (дифференцию) и взаимовлияния (интерференцию) между собственной и иной (чужой) культурой и формой жизни и сохранять свою культурную идентичность, способствуя диалогу культур» [1: 38]. При этом, само понятие «культуры» утратило четкие границы: только в сфере изучения и преподавания иностранных языков можно говорить о культуре речи – вербальном и невербальном аспекте; культуре поведения, культуре одежды и т.д.; причем, этнически- и социально-определяемые нормы приспособляются к различным ситуативным контекстам. По этой причине и из-за межпредметного подхода [3: 2, и далее] к изучению межкультурной коммуникации, а также слишком частого использования термина (мода, легко объяснимая мобильностью современного общества) – границы «межкультурной коммуникации» становятся все более размытыми. Она может иметь место между представителями различных культур на одном географическом пространстве (т.е. в одном поликультурном обще-

стве) в той же степени, как и членами единого монокультурного сообщества, но состоящего из представителей различных полов, поколений, профессий или социальных слоев. Отсюда проистекает необходимость более детализированного подхода к термину «межкультурная коммуникация» и расширения пост-интеграционной работы (адаптация и ассимилирование первого поколения мигрантов должны смениться во втором и последующих поколениях на добровольное глубинное самоинтегрирование с сохранением своей идентичности). Интеркультурность т.о. становится не только «модулем взаимопонимания в постоянно глобализирующемся мире» («Verständigungsmodul in einer sich globalisierenden Welt») [4: 28-41], но и путем «кооперативного, взаимного самообразования» («kooperative Selbstaufklärung») [2: 9-26]. Т.о. важно определить, какие условия необходимо выполнить для успешной (в нашей ситуации - образовательной) пост-межкультурной коммуникации и при помощи каких медиа-инструментов и методов они достижимы.

Поскольку на данный момент практически невозможно описать точную модель реальной межкультурной коммуникации и предложить обучающимся в форме готового рецепта, – студентам предлагается в процессе анализа и интерпретации медиа-текста с носителями иной национальной картины мира учиться самостоятельно вычленять основные признаки межкультурной коммуникации в пост-интеркультурном сообществе из реального коммуникативного акта, а затем путем корректуры процесса коммуникации с инокультурным собеседником перерабатывать полученные знания в собственную коммуникативную компетенцию [5, 6]. Но основная цель: более глубокое познание собственной культуры (для билингвов - культур) в рамках коммуникативного акта с представителем иной культуры, рассмотрение сильных и слабых сторон с точки зрения носителя иной национальной картины мира и использование вновь обретенных знаний и компетенций для «рекламы» своей культуры в ино-, меж- или интеркультурном пространстве. Итак, первичная цель – узнать иное/ чужое ради познания и сохранения, а также популяризации собственного. Для билингвальных учащихся возможна постановка также иной цели: научиться балансировать между двумя «собственными» культурами и расширять познания в каждой из них в процессе коммуникации

(«switchen»), помня, что коммуникация бесконечна и начинается задолго до, а заканчивается намного позже собственно акта вербального взаимодействия.

В предлагаемом нами практико-ориентированном материале даются не только вопросы и задания, позволяющие «прочитать» один из возможных (с учетом жизненного опыта и образовательного статуса каждого зрителя варианты могут сужаться или расширяться) подтекстов мультипликационного фильма; но и варианты ответов на них, предложенные слушателями курса по русскому как иностранному и одному из родных (из 6 студентов уровня В2 – 3 студента – носители немецкого как родного и русского как иностранного; 2 русско-немецких билингва с различной миграционной историей; 1 носитель русского как инославянского, болгарского как родного) Института иностранных языков и медиа-технологий Университета Грайфсвальда.

До начала работы по мультфильму рекомендуется ознакомить учащихся с историей развития советско-американских отношений в 1978 году:

- в 1978 г. «горячая линия» глав правительств США и СССР стала каналом космической связи (в 1979 г. по ней прошла нота протеста против ввода советских войск в Афганистан; апрельские события 1978 г. в Афганистане стали новым провалом дипломатических отношений США и СССР)

- с начала 1978 г. в советско-американских отношениях возник новый крупный узел разногласий, как результат их соперничества, по существу, в локальном конфликте, разразившемся в Африке – на Африканском роге. Результатом этого давления стало прекращение или значительное свертывание многих важных двусторонних и многосторонних переговоров, в которых участвовали СССР и США. Были заблокированы трехсторонние переговоры с участием Великобритании по выработке документа о полном запрещении ядерных испытаний. В начале 1978 г. США прекратили переговоры с Советским Союзом об ограничении военно-морской деятельности в Индийском океане. В декабре того же года были приостановлены советско-американские переговоры о торговле оружием.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> источник: <http://mrjcf.ru/2012/06/prezidentstvo-kartera-sotrudnichestvo-i-sopernichestvo-otnosheniya-sssr-i-ssha-chast-4.html>



- с весны 1978 г. усилилось влияние на американскую политику З. Бжезинского, выступавшего за использование советско-китайской напряженности для отвлечения внимания Москвы от событий в Польше, где нарастали антикоммунистические настроения.<sup>3</sup>

Т.о. везде прослеживается тема треугольника: СССР – США – (КНР, Афганистан, Польша) с попыткой оказания влияния со стороны двух сверхдержав на третью и через нее – друг на друга.

В основу предлагаемого анализа и интерпретации анимационного фильма положена методика работы с художественным киноматериалом, представленная в приведенных в списке литературы статьях и книгах.

#### ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДО ПРОСМОТРА М/Ф:

1. Что значит для Вас слово «контакт»?

Контакт – это \_\_\_\_\_

(Варианты ответов: встреча, взаимопонимание, готовность к работе, еще не дружба, начало общения, столкновение, взаимосвязь, совместность)

2. Как это слово пишется и произносится на Вашем родном и известных Вам иностранных языках? \_\_\_\_\_

(Варианты ответов: так же, на испанском – Kontakto)

Какие еще интернационализмы вам известны? \_\_\_\_\_

(Варианты ответов: фильм, кино, кафе, ...)

3. Достройте словесное (понятийное) кольцо:

Контакт – встреча – \_\_\_\_\_ – \_\_\_\_\_ – путь – цель – контакт

(Варианты ответов: разлука – расстояние (через антонимы); общение – поиск ответа)

Подумайте, в чем важность и ценность контактов?

(Варианты ответов: в преодолении расстояния, в поиске общего, в совместном продолжении пути)

Когда контакты приносят пользу?

(Варианты ответов: когда происходит обмен опытом, когда находятся общая цель и пути ее решения, когда люди находят общий язык и общую тему и цель)

<sup>3</sup> источник: [http://www.diphis.ru/stanovlenie\\_treugolnih\\_otnosheniy\\_sssr\\_ssha\\_i-a1446.html](http://www.diphis.ru/stanovlenie_treugolnih_otnosheniy_sssr_ssha_i-a1446.html)

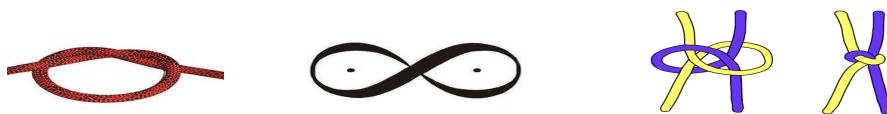
Может ли контакт произойти в замкнутом пространстве?

(Варианты ответов: нет; да, но скорее как столкновение, конфликт)

4. Как вы понимаете цитату: «Какая стрела летит вечно? – Стрела, попавшая в цель!» (из рассказа В. Набокова «Красавица»).

(Варианты ответов: Идея, замысел, ставший основой контакта, «попавший в цель» в разуме и сердце не одного человека, – найдет свое развитие. А стало быть, продолжится на новых и новых витках).

Какой из знаков на Илл. 1 может стать символом состоявшегося контакта? Объясните.



Илл.1: Узлы и петли.

(Варианты ответов: Контакт – это не узел; поэтому первый рисунок не подходит. Второй рисунок и третий похожи: второй – это теория, знак бесконечности, третий – это практика, появление этого знака. Думаю, что подходят оба.)

Нарисуйте сами в рамках Илл. 2 знак контакта – как вы его видите в своей родной и в русской культуре.



Илл.2: Рамки.

5. Подберите определения к слову «контакт» в своем родном и в русском языке:

\_\_\_\_\_

der Körperkontakt

\_\_\_\_\_

зрительный контакт

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

(Варианты ответов: der Augenkontakt, --, die Seelenverwandschaft; --; телесный контакт/ физический контакт, духовный контакт/ духовное родство)

Можно ли считать это «стадиями», «ступеньками» развития контакта?

(Вариант ответа: Мне кажется, что да, можно. Это «взросление» контактов. Чем-то напоминает фразу Гая Юлия Цезаря «*Veni, vidi, vici*», но с общей победой нескольких разумных существ.)

6. Как меняется значение слова «контакт» при образовании от него формы множественного числа (контакты)?

(Варианты ответов: Значение конкретизируется; это уже не контакты вообще, а конкретные полезные контакты с людьми, способными оказать помощь в продвижении твоих идей; синоним к словам «связи» и «блат»).

7. Какие слова раскрывают смысл слова «контакт», могут сузить его значение?

Например, ненависть – это контакт? Кого с кем?

_____	_____
_____	_____
_____	_____

(Варианты ответов: ненависть – ненавидящий и ненавидимый; вражда – враждующие; дружба – друг с другом; любовь – любящие, любящий и любимый; война – враги, враждующие; открытие – тайна и первооткрыватель; урок – учитель и ученик).

8. Возможен ли контакт (положительный, результативный) по модели «сверху - вниз» или «снизу - вверх» (руководитель и подчиненный, хозяин и слуга)?

(Варианты ответов: Наверное, нет, потому что слуга и подчиненный не видят для себя лично положительного результата своего труда. Реальный полезный контакт возможен только на одном уровне, на уровне глаз, по горизонтали).

9. Прочитайте определения слова «контакт», данные авторами Википедии.

**Контакт** (от лат. *contactus* — прикосновение) — поверхность соприкосновения чего-либо; взаимодействие, связь, сотрудничество.

- **Геологический контакт**
- **Электрический контакт**
  - Нормально замкнутые контакты
  - Нормально разомкнутые контакты
  - Терминальные контакты
- **Оптический контакт**
- **Культурный контакт** (см. Межкультурная коммуникация)
  - Контакты с инопланетянами (Первый контакт в фантастике, в проблеме SETI / CETI и НЛО)
- **Социальный контакт** (также **Деловые контакты**)
  - «Диспетчер контактов» — компонент Microsoft Outlook
- **Языковые контакты**
- **Межклеточные контакты**
  - Щелевые контакты

#### Литература

- «Контакт» — научно-фантастический роман Карла Сагана

#### Кинематограф

- «Контакт» — научно-фантастический фильм 1997 года
- «Контакт» — фильм 2005 года
- «Ближние контакты третьей степени» — фильм 1977 года
- «Контакт», также известен как «Связь» (англ. *Touch*) — американский драматический телесериал
- «Контакт» — мультфильм

*Илл.3: Скрин-шот из Википедии*

Как вы думаете, о каких контактах идет речь в перечисленных выше фильмах и мультфильме?

(Варианты ответов: О встрече людей, о родственниках и семье; о встрече человека с инопланетянином...)

10. Знаете ли вы социальную сеть «ВКонтакте.ру»? Как вы думаете, какие из значений слова «контакт» и какие именно типы контактов (см. выше) были важны основателям этого сайта при выборе названия сайта?

(Варианты ответов: Наверное, в первую очередь, социальные и профессиональные контакты. А так как люди находятся в разных странах – то и культурные. Общаясь на этом сайте, узнаешь много нового и полезного о реальности в России, о ее настоящем и прошлом, она обретает лицо).

## ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ПОСЛЕ ПРОСМОТРА М/Ф:

1. Обратите внимание на музыку к м/ф. Знакома ли она Вам? Где Вы ее слышали? \_\_\_\_\_

Как это название связано с пониманием слова «Контакт»?

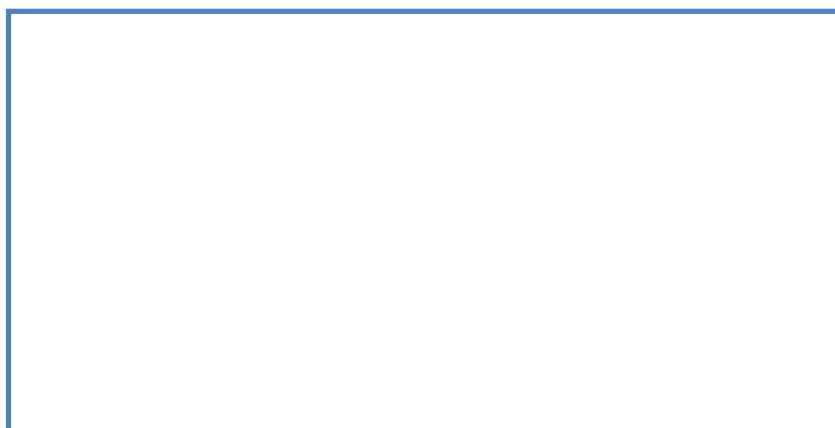
Чего Вы теперь ждете от мультфильма с т.з. содержания?

(Вариант ответа: Это мелодия Н. Рота «Speak softly love» в оранжировке Поля Мориа из художественного фильма «Крестный отец» («The Godfather», 1972 г. — гангстерская драма режиссёра Фрэнсиса Форда Coppola по одноимённому роману Марио Пьюзо, изданному в 1969 году; девиз: «Предложение, от которого невозможно отказаться») и композиция Дж. Гершвина «Oh, lady be good».

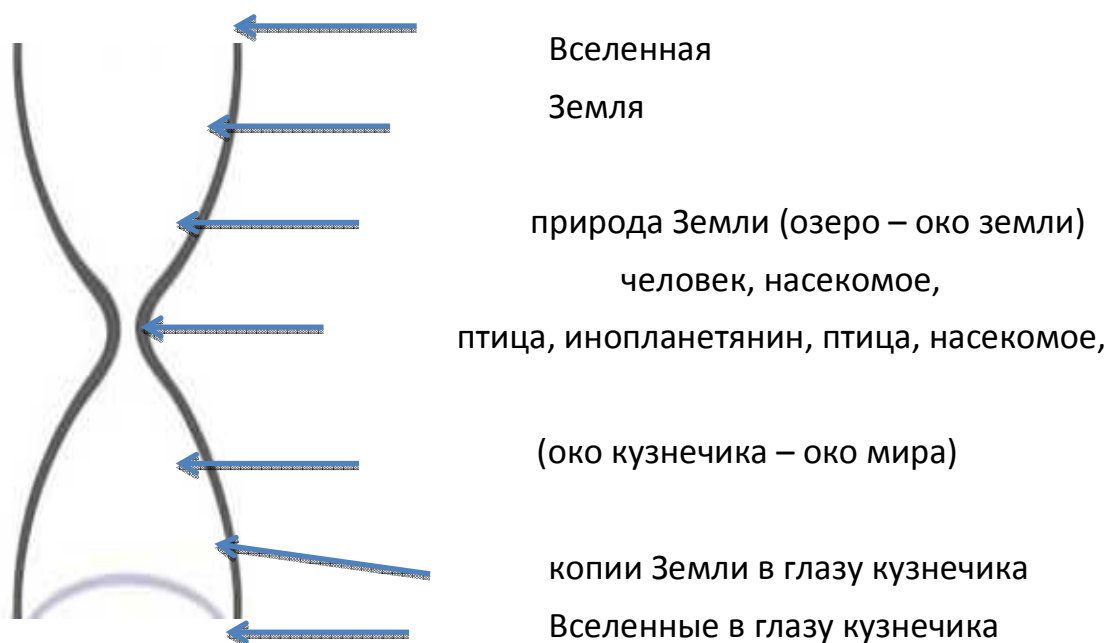
Музыка здесь заменяет слова и является двигателем сюжета и одновременно основанием, абсолютным языком контакта двух цивилизаций (более оптимальным, чем язык математики, ибо музыка не может быть использована во зло).

Интересно, что музыка заимствована из американского контекста (в 1978 году, как попытка контакта между советской и американской цивилизациями)).

2. С чего начинается м/ф? Как выстроен его пространственно-временной континуум? Нарисуйте пространство м/ф:



Вариант ответа:



*Илл. 4: Пространственно-временной континуум м/ф*

В чьих глазах предстали образы вселенной, земли, озера и художника в первой части фильма? Кто наблюдатель? Кто создатель? Не этот ли инопланетянин? Может быть, весь привычный нам мир существует настолько, насколько он видим из иных мирозданий? Вопрос остается открытым.)

3. Как Вы думаете, почему в качестве главных героев выбраны художник и нечеловекоподобный инопланетянин?

(Варианты ответов: Художник (одежда и инструменты персонажа мультфильма позволяют сделать однозначный вывод о его принадлежности именно к данной профессии) – это созерцатель, создатель новой реальности, творческая личность. Он – коллекционер мгновений (но не умерщвленных ради науки, а пропущенных им через себя и воссозданных в новом измерении, в живописи). Кроме того, присутствие художника позволяет поставить вопрос о красоте и ее относительности: в чем она, что прекрасно – что уродливо.

Не язык науки, а язык искусства должен стать всемирным языком контакта. Науку возможно использовать во зло (атомная бомба и атомная энергия), искусство же и зло несовместимы (в подтексте просматривается ответ на вопрос о сосуществовании в одной личности гениальности и злодейства: там, где начинается зло, кончается талант.

Треугольный инопланетянин напоминает героев рассказа Р. Бредбери «И все-таки наш» (США, перевод Н. Галь, 1975 г.), суть коего в существовании различных восприятий одного и того же предмета в разных измерениях: нашем, привычном, и ином. Кажущееся здесь обычным человеческим телом, представляется там в виде геометрических фигур, – и наоборот. Найти соприкосновения, переключить свое восприятие – вот задача для человека разумного.

4. Зачем в цветной м/ф включены черно-белые фрагменты? В какой технике они выполнены? Каков сопровождающий их звукоряд? Принадлежат ли они к миру художника?

(Вариант ответа: В момент размышлений художника о возможных исходах контактов человека и природы (бабочки, птицы), в его очках в серых тонах отражается возможная судьба природы, подвергнутой коллекционированию и изучению, поставленной на службу науке (мертвая засушенная бабочка, птица в клетке). Но музыка Н. Рота продолжает звучать, не прерываясь, давая зрителю понять, что исход встречи природы и художника будет иным, радостным.

В моменты столкновения инопланетного разума и тех же представителей живой природы (птица, сам человек) восприятие художника словно преломляет перспективу, перестает быть творческим, ярким; становится контрастным (черно-белая цветовая гамма). Музыка тоже прерывается и диссонансом с ней начинает звучать биение сердца – порывы трепещущего человека из клетки иной цивилизации, звук инопланетных первобытных бубнов в ознаменование победы над опередившим их в развитии человечеством. Че-

ловец понимает свою ничтожность, свое равенство с братьями меньшими перед лицом глобальной катастрофы. Не царем, а частью природы Земли становится художник.

Черно-белые фрагменты созданы в технике комикса. Двухмерное пространство рисунка переносится в трехмерную реальность анимационного фильма. Происходит метаморфоза – изображение, стремившееся передать движение (некогда заменявшее фильм, считавшееся фильмом на бумаге, «рисованной лентой»<sup>4</sup>) передает отсутствие развития сюжета, ставит точку в пространственно-временном потоке.

Интересно, что широкой зрительской и читательской аудиторией создание комиксов приписывается американцам, хотя типография «World» в конце 19-го века только усовершенствовала придуманные испанцами и подхваченные французами и немцами картинки с сюжетом. Итак, еще одна попытка - наладить контакт советского и американского обывателей?)

5. Когда происходит первый контакт человека и инопланетянина?

(Вариант ответа: Первый, зрительный контакт, происходит почти одновременно с телесным (см. выше три уровня контактов) – у озера; а затем повторяется на вершине холма.

Дальнейшие контакты происходят через посредников (живые существа и неживые предметы); причем, инопланетянин обретает все больше предметов повседневного обихода, утрачиваемых художником. Он как бы одевается в костюм, снятый человеком, «вочеловечивается» (внешне), не меняя своей внутренней сущности.)

С кем еще вступают человек и инопланетянин в контакт?

---

<sup>4</sup> Как отмечает всё тот же МакКлауд, «Фильм на плёнке — это очень медленный комикс. Пространство для комикса значит то же, что время для фильма» (Understanding comics, Скотт МакКлауд). В английском языке слово «cartoon» может обозначать и комикс, и мультфильм. В основе многих японских мультфильмов «аниме» лежит экранизация японских же комиксов «манга».



(Вариант ответа: С другими обитателями земли – насекомыми (бабочка) и птицами. Контакт рассматривается как наблюдение, запоминание (фотография) и осмысление (попытка подражания действию незнакомого живого существа или неживого объекта - со стороны инопланетянина; размышление о возможности научного использования – со стороны землянина). Т.о. инопланетянин изначально познает мир через подражание (синтез), а земляне – через наблюдение (анализ).

Инопланетянин в процессе познания ищет и постепенно обретает свою форму в новом мире – проходя через птицу, бабочку, выбирает в собеседники и спутники человека.

Интересны зрительные параллели: испуганный человек – вспугнутая птица; человек, встающий в момент наивысшего напряжения, страха на четыре конечности и уподобляющийся затравленному зверю).

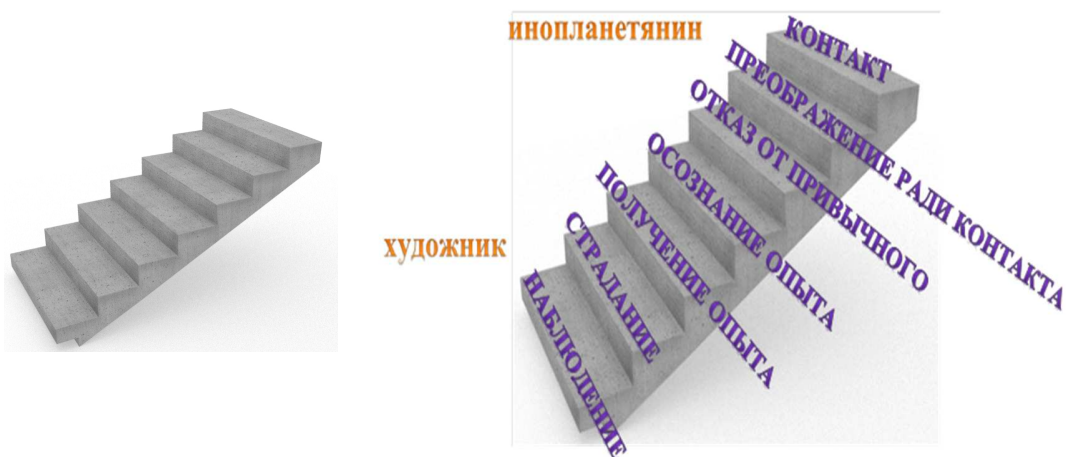
6. В какой момент можно сказать, что контакт состоялся?

(Вариант ответа: В момент совместно испытанной боли – телесного столкновения человека и инопланетянина – и запредельного страха человека, – происходит переход на новую ступень контакта, к понятной для них обоим знаковой системе – созвучия музыки.

Контакт состоялся, потому что инопланетянин готов был пойти за человеком, не хотел победы над ним и его миром, не воспользовался своей силой против бессилия нагого существа, а проявил великодушие – встал в позицию ученика.)

7. Что значит для Вас теперь «пойти на контакт»? Какие ступени нужно преодолеть, чтобы вступить в контакт (надпишите эту лестницу)? На какой ступени находился художник и на какой – инопланетянин в начале мультфильма.

(Вариант ответа: Наверное, нужно начать с вопроса, стать учеником, протянуть учителю руку помощи. Суметь снять свои шоры, преодолеть границы своей цивилизации, стандарты.)



Илл. 5 и 6: Лестница к контакту.

8. Что помогло вам понять этот мультфильм? Ведь в нем не было слов.

Зачем нужен контакт человеку, пылинке во вселенной? Зачем нужен контакт вселенной?

(Варианты ответов: Слова часто, наоборот, препятствуют взаимопониманию. Разные культуры мешают услышать за словами собеседника одинаковый или близкий смысл. Язык музыки, как и язык математики, – предельно близки в своих основаниях, формулах и функциях в традиции различных народов.

Помогли поиску правильного понимания музыка и созданный в различной технике изобразительный ряд. Они как бы расставили акценты (ударения). Конечно, для анализа и интерпретации увиденного были необходимы мой жизненный опыт и полученные знания о моей родной и русской культуре и истории той эпохи. Т.е. помогли и субтитры – текст и контекст мультфильма.

Контакт нужен для развития, передачи и усовершенствования опыта. Для того, чтобы опыт на новом витке цивилизации продолжил существовать дальше.)

9. Как Вы думаете, почему социальная сеть ВКонтакте настолько успешна?

(Вариант ответа: Она дает нам возможность делиться опытом и знаниями, быть то учениками, то учителями, то наблюдателями.)

#### **Литература**

1. Bredella u.a., 2000 - Bredella B., Meissner F.-J., Nünning A., Rösler D. (Hrsg.) *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?: Vorträge aus dem Graduiertenkolleg «Didaktik des Fremdverstehens»*. – Tübinger: Gunter Narr Verlag.– Электронное издание. Код доступа: [http://books.google.de/books?id=WeFGSDLKSKUC&printsec=frontcover&hl=de&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.de/books?id=WeFGSDLKSKUC&printsec=frontcover&hl=de&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false) [Дата обращения: 31.10.2013].
2. Lämmert, 1991 - Lämmert E. *Die Herausforderung der Humanwissenschaften in einer industriellen Kultur*// E. Timm (Hrsg.) *Germany and Europe. The Politics of Culture: Proceedings of a DAAD Conference at the University of Toronto, Sept. 1990*. – Columbia: Camden House.
3. Matoba, Scheible, 2007 - Matoba K., Scheible D. *Interkulturelle und transkulturelle Kommunikation*// Working Paper of International Society for Diversity Management e.V., № 3. – Электронное издание. Код доступа: [http://www.idm-diversity.org/files/Working\\_paper3-Matoba-Scheible.pdf](http://www.idm-diversity.org/files/Working_paper3-Matoba-Scheible.pdf) [Дата обращения: 31.10.2013].
4. Wierlacher, 2003 - Wierlacher A. *Was ist Interkulturalität?*// O. Rösch (Hrsg.) *Veränderungen in Europa: Anforderungen an interkulturelle Kommunikation mit osteuropäischen Partnern*. – Berlin: Verlag News & Media, 2003. (Wildauer Schriftenreihe *Interkulturelle Kommunikation*. Bd. 5).
5. Кудрявцева Е.Л. К вопросу о значении медиа-компетенции в современном обществе и процессе ее формирования у носителей русского языка как второго родного и студентов-иностранцев.// *Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета* № 2. – Пятигорск, 2009 (апрель-июнь) - с. 323-328([http://www.pglu.ru/vestnik/2009/2/Kudryavtseva\\_E\\_L.pdf](http://www.pglu.ru/vestnik/2009/2/Kudryavtseva_E_L.pdf))
6. Кудрявцева Е. Кинофильм как текст.//*Израильский научный и информационный журнал «Мысль»* № 13 (2012). – Ашдод: Амута «Альфа-Ашдод-Просперити», 2012. – С. 125-129

**Neil Holmes**

#### **THOUGHTS ON APPROACHING LANGUAGE ACQUISITION**

The acquisition of a second language conjures many hurdles which can often deter many potential learners, fear of difficulties often being substantiated by an entirely different alphabet, and with differing sounds. The acquisition of a native language begins with auditory perception, a baby hears its parents and with time starts to mimic sounds and, with more time, words. With minimal understanding in these early stages, there is no use in describing to a baby how to im-

prove the articulation of speech sounds through enlightening the child with an explanation regarding the place and manner of articulation of any given sound and the processes phonological rules under which it goes. Prior to understanding such and other important areas of apparent complexity, it is fundamental to recognise and comprehend how the speech organs utilised in the articulation or production of speech sounds work. As is evident in the acquisition of our first contact language, such knowledge is not a prerequisite to learning a language.

Acquisition of a second or subsequent contact language often appears later in life and at times when functional ability, use of the language, inevitably prioritises over attention to the proper realisation of sounds. That being said, personal accounts of a number of English learners, native to a range of countries, namely Germanic, Latin and Balto-Slavic language speaking countries, recollected a great deal of attention being paid to pronunciation of the languages being taught in compulsory teenaged education in their native countries.

I am in firm belief that the sooner we are able to embrace a more in depth knowledge of pronunciation and apply it to our learning of a target language the better our resultant overall abilities will be with that language. Notwithstanding the obvious and vital need for syntax, phonetics and phonology is hardly superfluous. Learners attempt to mimic the pronunciation of native speakers of the target language with varying degrees of difficulty. Whether the importance of phonetics and phonology is accepted or not, either through self-interest and evaluation, insistence of teachers, or native speakers, every learner pays attention to pronunciation. The ways in which we pay attention to pronunciation can be honed and maximised.

These endeavours might not be without difficulty, recognising that learners can invest some hardship in return for an easier future, there are various hurdles needing to be overcome. While phonetics and phonology, especially in contrastive studies between languages, is fairly extensive in academic terms, the knowledge

and understanding for perfecting the articulation of a second language is less extensive. And so we can utilise the tools needed for the smooth transition toward near-native viscosity of speech, as opposed to the common substitution of the sounds of the target language with those of the native language. Having observed a group of Polish degree level students of English and ERASMUS students of other fields of study from other central and eastern European countries, it appeared that the substitution of the sounds is performed at varying degrees amongst students studying at the same level, with an even greater variation across a wider spectrum of levels of ability, provoking a scientific, thus measurable, enquiry.

A casual observation of social groups consisting of the namely Germanic, Latin and Balto-Slavic origin English speakers displayed a consistency in dependencies upon particular accents, generally of Latin and Slavic origin, for effective comprehension when having to use English as the core language for communication. For example, non-native speakers of English socializing in groups consisting of Latin and Slavic nationalities were unable to utilise their native language for communication. The listening abilities of those non-native English speakers, who were experiencing only the restricted environment, which presented a specific error mapping in pronunciation, appeared dependant on said error mapping for efficient communication.

The importance of pronunciation, the realisation of the phonetics and phonology of a language, is undoubtedly an importance to both producer and the perceiver. A sufficient understanding of the target language can encourage a student to turn a larger portion of there attention to the improvement of pronunciation. While, prioritising pronunciation from the beginning might have been more advantageous. Confidence in the practical use of the target language can be gained through the sureness of a reasonable level of ability in pronunciation. With confidence, we can understand and be understood.

## **ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛЕКСИКЕ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЕМАНТИЧЕСКИХ КАРТ**

Составление семантических карт или по-другому интеллектуальных карт, карт ума, карт памяти (англ. mind map) является упражнением, в котором, как и при «мозговом штурме», реализуются приемы порождения семантических ассоциаций.

Семантическая карта представляет собой графически упорядоченные и логически связанные понятия обсуждаемой темы. В центре семантической карты находится центральная идея – ключевое слово, по ассоциации с которым порождается лексико-семантическое поле [1: 261].

Методика семантических карт была разработана британским психологом Тони Бьюзенем как средство запоминания и организации мышления. По словам автора методики, «семантическая карта – это ассоциативный ряд образов и слов, который запускает в действие целую серию подкорковых связей между словом, образом, числом, последовательностью, размером, цветом, местом в пространстве, таким образом, является эффективной мнемотехникой [2: 36].

Бьюзен предложил собственный способ создания семантических карт, в центр которых помещается картинка и ключевое слово, от которых отходят ветви с написанными на них словами – ассоциациями с центральной идеей. Автор методики рекомендует использовать картинки, цвета, символы для укрепления ассоциативных связей. В 2006 году Бьюзен создал свое собственное программное обеспечение для построения семантических карт.

В обучении семантические карты могут использоваться для конспектирования, написания сочинений, для повторения материала перед экзаменом – везде, где необходимо припомнить ключевые понятия темы.

Один из сторонников методики семантических карт, Майкл Гелб, убежден, что семантические карты облегчают и стимулируют связывание мыслей, способствуя, таким образом, организации и ясности мышления [3: 27]. Эффективность методики использования семантических карт объясняется тем,

что карты заставляют работать оба мозговых полушария. Этот способ работы с информацией описывают как дружественный мозгу (англ. brain-friendly).

В методике преподавания иностранных языков семантические карты впервые были применены в 90-х годах. Сегодня они успешно используются как средство активизации изученной лексики по обсуждаемой проблеме. В этом случае обучающиеся совместно с преподавателем усилиями разрабатывают семантическое поле какого-либо понятия или определенной темы. Сначала применяется упражнение «мозговой штурм»: спонтанно и неупорядоченно высказываются идеи, затрагиваются разные аспекты темы, они фиксируются в виде слов и словосочетаний, которыми обучающиеся уже владеют. Затем записанная лексика преобразуется в семантическую карту, структурированно размещается на поле в соответствии с центральной идеей и ее логическими связями.

При изучении новой темы также можно создавать семантические карты, вместо предъявления готовых словников. Для этого обучающиеся самостоятельно формируют тематические списки слов и размещают их на семантическом поле, которое служит основой для их высказывания по теме.

Еще одним способом работы с семантическими картами служит упражнение на ее расширение. Преподаватель разрабатывает семантическую карту и просит дополнить ее ассоциативными связями, используя имеющиеся знания, языковой опыт или дополнительную информацию в виде текста на чтение или аудирование.

В моей практике в условиях неязыкового вуза семантические карты оказались эффективным средством для обучения терминологической юридической лексике, которая играет важную роль в формировании профессионально ориентированной коммуникации.

Изучение терминологической лексики имеет свою специфику и представляет одну из сложных проблем обучения иностранному языку. Сложным является усвоение групп терминов, представляющих собой совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных значений. Термины обладают конкретным лексическим и терминологическим значением, чем и обусловлена особенность их функционирования в языке. По сравнению с конкретно тема-

тической лексикой термины лишены чувственно-созерцательного образа, предметной соотнесенности, хотя наглядность не исключается. Ее можно обеспечить на семантических картах, поместив на них соответствующие образы. Ниже на рисунке 1 представлена семантическая карта по теме «Types of Punishment».

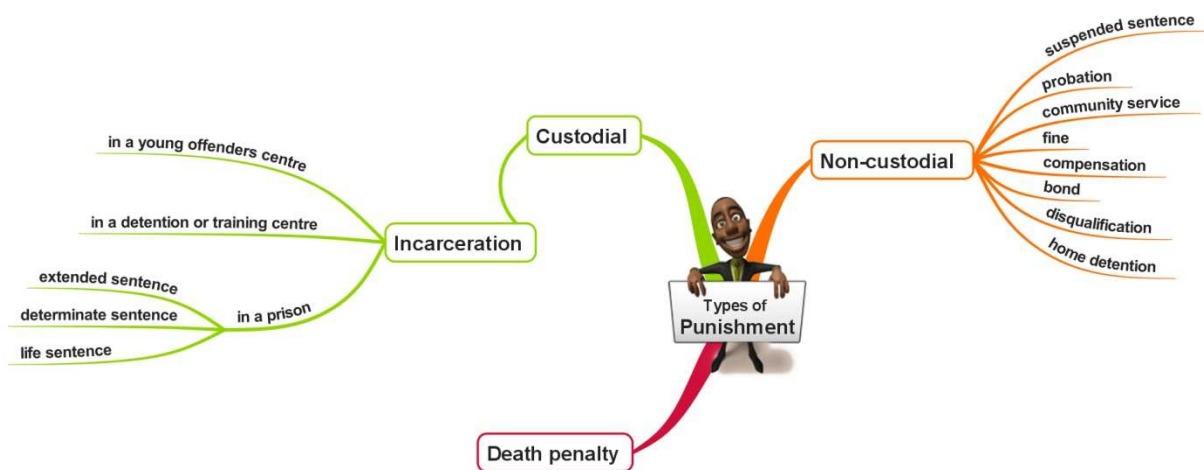


Рисунок 1.

Применяя данную семантическую карту, можно предложить обучающимся разные виды заданий:

1. Использовать карту как вариант экспозиции к теме, для прогнозирования содержания будущей темы.
2. Актуализировать уже изученную лексику по теме.
3. Использовать семантическую карту как визуальную опору для понимания содержания текста на чтение или аудирование.
4. Использовать семантическую карту для ее расширения, применяя предшествующие знания или дополнительную информацию из текста на чтение или аудирование.
5. Использовать семантическую карту как план для устного высказывания или письменного эссе по теме.

Семантическая карта на рисунке 2, хотя и имеет общие черты с семантическими картами Тони Бьюзена, как например, выделение центральной



идеи – «Phases of Investigation», все же отличается от них тем, что ключевые слова представлены в виде последовательного списка, иллюстрирующего этапы уголовного расследования.



Рисунок 2.

Таким образом, составление семантических карт или их вариаций в виде всевозможного рода списков, перечней и шкал лексических единиц способствует накоплению терминологической лексики в словарном запасе обучающихся, ее встраиванию в соответствующие семантико-категорийные ряды. В целом семантические карты можно рассматривать как эффективное средство развития всех видов речевой деятельности на иностранном языке.

#### **Литература**

1. Колесникова И. Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И. Л. Колесникова, О.А. Долгина. – М.: Дрофа, 2008.
2. Buzan T., Buzan B. The Mind Map Book: How to Use Radiant Thinking to Maximize Your Brain's Untapped Potential / T. Buzan, B. Buzan. –Plume, 1996.
3. Gelb M. How to Think Like Leonardo da Vinci: Seven Steps to Genius Every Day / M. Gelb. – New York: Random House Inc., 1998.

**С.Ю. Галицкая, Р.В. Складенко**

### **ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ В ВУЗЕ**

Аудирование (восприятие иноязычной речи на слух) является одним из важных видов речевой деятельности, использование которого в практике обучения иностранному языку приносит несомненно положительные результаты. Обучение аудированию облегчает задачу овладения другими видами речевой деятельности. Для того, чтобы добиться максимальной эффективности учебного процесса, обучение говорению должно осуществляться комплексно именно с обучением аудированию, так как нельзя выработать речевые навыки без развития навыка аудирования. Данный вид речевой деятельности приобретает особое значение еще и благодаря тому, что аудирование обеспечивает слуховую наглядность и позволяет в определенной мере компенсировать отсутствие языковой среды.

Обучение аудированию подразделяется на два аспекта: а) понимание речи преподавателя всей группой и понимание друг друга; б) понимание и передача содержания прослушанного текста, просмотренного фильма и т.д.

В данной статье речь пойдет о прослушивании и воспроизведении учебных текстов. Чтобы успешно беседовать, обучаемый должен понимать, что ему говорят, а этого можно достичь в результате практики и определенной работы над текстами для прослушивания. Традиционный подход к аудированию – выписать и объяснить незнакомые слова, включить СД-плеер и прослушать текст, задать вопросы и ответить на них – не в полной мере способствует достижению этой цели. Мы ставим перед студентами довольно трудную задачу, если просто даем задание «прослушать текст и ответить на вопросы». Особенно это касается аудирования на старших курсах, где кроме фабульных текстов могут предлагаться научно-популярные, информативные и большие по объему тексты.

При обучении аудированию монологической речи, в первую очередь, предусматривается понимание событийного ряда высказывания. При обучению восприятию художественного текста необходимо добиваться проникновения в замысел автора. Для этого требуется максимум «как смысловых, так и языковых опор»(1). И те и другие обеспечивают формирование следующих умений:

1. определять последовательность действий героев, а также последовательность частей текста;
2. понимать общее содержание текста;
3. определять основные характеристики объектов повествования;
4. обращать внимание на детали;
5. находить искажения в измененном пересказе текста;
6. определить замысел автора, представленный в заголовке;
7. определить отношение автора к объектам повествования и основную идею текста.

В некоторых случаях возможно использование специальных заданий, связанных либо с прогнозированием конца текста, либо с восстановлением пропущенных частей текста (2).

Для того чтобы облегчить студентам задачу восприятия текста на слух, предлагается объяснить заранее, что мы ждем от студентов и на какие вопросы мы хотим получить ответ. Это поможет выбрать необходимую информацию и сконцентрироваться на ней. Перед прослушиванием могут быть предложены следующие задания:

1. ввести тему, о которой пойдет речь в тексте для аудирования;
2. заранее задать два или три вопроса по тексту, который будет прослушиваться;
3. поделить аудирование на два этапа: прослушивание текста для выяснения основной идеи и ответов на поставленные заранее вопросы и прослушивание для выявления деталей и ответов на вопросы для выяснения подробностей (4).

Во время прослушивания можно применить следующий прием: попросить студентов догадаться, что произойдет в следующем отрывке.

Материал для аудирования должен быть поделен по уровням сложности. Для младших курсов – небольшие тексты с незначительным количеством излишней (неважной) информации и сложные, аутентичные тексты с большим количеством такой информации - на старших курсах. Метод предъявления таких текстов также может быть различным. На младших курсах - это двукратное предъявление текста, а на старших - однократное. Этой точки зрения

придерживаются М. Лешманн, Демьяненко М.Я. и др. Они отмечают, что повторное предъявление текста противоречит естественным условиям общения. Однако, при однократном прослушивании текста «осуществляется работа над текстом как над определенной информацией: над его содержанием, структурой, смысловыми частями» (З: 230). При двукратном прослушивании текста можно обратить внимание на отдельные предложения, их структуру, грамматические формы и т.д. Для этого необходима повторность предъявления. Этот вид работы особенно популярен на младших курсах, где остро стоит вопрос формирования и развития фонетических, грамматических и лексических навыков восприятия на слух, что является основой формирования умения аудирования монологической речи. Для успешного обучения аудированию необходимо вырабатывать умение понимать иностранную речь при однократном ее восприятии. Отсутствие этого навыка является тормозом при аудировании иноязычной речи.

При обучении аудированию на младших курсах нельзя забывать о соблюдении общеизвестного принципа нарастания трудностей. Усложнение может проходить в нескольких направлениях:

1. усложнение языкового материала;
2. усложнение содержания текста;
3. увеличение объема текста;
4. устранение зрительной опоры;
5. возрастание темпа речи.

Преодолению данных трудностей способствуют специальные упражнения, целью которых является совершенствование речевой деятельности и формирование необходимых для нее умений и навыков.

#### **Литература**

1. Колкер Я.М., Устинова Е.С., Еналиева Т.Н. Практическая методика обучения иностранному языку. М, Академия, 2000.
2. Колкер Я.М., Устинова Е.С. Обучение восприятию на слух английской речи. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Академия, 2002.

3. Рознюк В.К. Трудности обучения аудированию и пути их преодоления. //Сборник: Функциональные стили. Лингвометодические аспекты. – М.: Наука, 1985. -Стр. 224-231.
4. Thomas Cral. Teacher Development. Making the Right Moves. – Washington D.C., 1994.

**Е.Б. Лысова, О.И. Игнатьева**

### **ГРАФИЧЕСКИЕ ИЗОБРАЖЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПРАКТИКУМА ПО КУЛЬТУРЕ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ**

В ходе подготовки специалистов по межкультурной коммуникации возникла необходимость обучения студентов описанию графических изображений. Из обширного перечня требований к результатам освоения образовательных программ при обучении студентов описанию графических изображений наиболее востребованными являются следующие: умение работать с традиционными носителями информации, распределенными базами данных и знаний (ПК-26); владение основами современной информационной и библиографической культуры (ПК-39); умение выдвинуть гипотезы и последовательно развивать аргументацию в их защиту (ПК-40); владение стандартными методиками поиска, анализа и обработки материала исследования (ПК-41) и другие.

Кроме того, умение читать и понимать графики, является составной частью многочисленных экзаменов по немецкому языку, таких как DSH, Test DaF и других, что, на наш взгляд, убедительно доказывает положительное влияние данного вида деятельности на развитие и улучшение способности самостоятельно выражать свои мысли на иностранном языке.

Рассмотрим вначале основные виды графических изображений. По способу передачи информации все изображения делятся на графики (Grafik), таблицы (Tabelle), схемы (Schema), иллюстрации (Schaubild). Однако, современные программные средства позволяют значительно расширить это перечен. Так, например, выделяют следующие виды графиков: гистограммы (Säulendiagramm), круговые диаграммы (Kreisdiagramm), объемные разрезанные диаграммы (Kuchendiagramm), линейные диаграммы (Liniendiagramm), сгруппированные объемные линейчатые диаграммы (Balkendiagramm), гистограммы с накоплением (gestapeltes Säulendiagramm),

кольцевые диаграммы (Ringdiagramm), диаграммы с областями (gestapeltes Flächendiagramm), лепестковые диаграммы (Netzdiagramm) и многие другие.

Что касается структурного и языкового оформления высказывания, то в настоящее время существуют различные подходы, но, на наш взгляд, удачным является следующее построение с использованием особого вида клише (приведем лишь некоторые из них):

### **1. Thema**

Das Diagramm, die Grafik, die Tabelle, das Schaubild zeigt ... stellt ... dar, gibt / liefert Information über ..., in der Grafik geht es um ...

### **2. Datenquellen**

Der Tabelle / dem Diagramm liegt eine Umfrage ... zugrunde.

Die Daten beruhen auf einer Fragebogenauswertung der Forschungsgruppe ...

### **3. Ordnungsprinzipien von Tabellen und Diagrammen**

gegliedert sein, eingeteilt sein, unterteilt sein, nach (der) Häufigkeit, nach der Rangfolge, nach Prozentwerten, nach der Höhe, nach der Dauer

### **4. Werte-Bereiche**

A beläuft sich auf (+ A) / beträgt ..., A weist die geringste / höchste / niedrigste Anzahl an Birnen auf.

### **5. Reihenfolge**

An erster/ zweiter ... / letzter Stelle steht A., auf dem ersten Platz steht A., dann / danach folgt C mit einem Wert von 12, das Schlusslicht bildet Z.

### **6. Entwicklungen**

ansteigen, zunehmen, s erhöhen, s vermehren, sinken, abnehmen...

### **7. Vergleiche**

Im Vergleich zu A., verglichen mit A, gegenüber A, im Gegensatz zu A, im Unterschied zu A liegt B deutlich über dem Normalmaß, während A um ... stieg, sank B um ...

### **8. Ergebnisse (Auswertung)**

mit / in der Abbildung / Grafik / dem Schaubild soll gezeigt werden, dass ..., wie die Tabelle zeigt, ..., der Tabelle lässt sich entnehmen, dass ..., aus Tabelle / Schaubild / Zeile / Spalte x ergibt sich / geht hervor, dass ...

Следует отметить, что выполнение таких заданий на экзаменах для получения сертификата на знание иностранного языка, как правило, входит в письменную часть экзамена. Именно поэтому конечная формулировка описания графических изображений строго лимитирована количеством слов, в которое соискатель должен «уложиться». В методических указаниях, которые даются при подготовке к подобным испытаниям, особое внимание уделяется тому, что целью задания является лишь описание данных таблицы, графика с выявлением тенденций и закономерностей, без выражения своего отношения к проблематике графического изображения.

Приведем пример из рекомендаций по подготовке к заданию письменной части экзамена IELTS в академическом модуле.

« - Так как это доклад, то *не нужно* писать о своем мнении – только факты.

- *Не нужно* никаких длинных вступлений и заключений.

- *Не вставляйте* своих примеров из жизни, *не оценивайте* – плохо ли, хорошо ли – иными словами, – не пишите того, чего нет на графике. Иначе Вам снизят оценку.

- Вам *не нужно* *объяснять* причины, почему где-то произошел рост или спад – это лишнее.

- Не переписывайте слова из задания. Используйте синонимы. Помните, что слова из задания не включаются в подсчет написанных Вами слов. Так, если Вы написали ровно 150 слов (а это минимум), в то время как 10 слов из них – те, что были в задании, то балл снижается. Лучше написать 160-180 слов». Подобные советы можно встретить и при подготовке к сдаче экзаменов на другие сертификаты, например тест Deutsch als Fremdsprache (DaF).

Однако требования к итоговой государственной аттестации специалиста по межкультурной коммуникации как одно из основных выделяют умение творчески использовать теоретические положения для решения практических профессиональных задач. В этой связи необходимо сформулировать те положения, которые существуют при работе с графическими изображениями на занятиях практикума по культуре речевого общения у специалистов по МК.

В соответствии с программой итоговой государственной аттестации, одним из вопросов экзаменационного билета является описание графического изображения по теме устного речевого общения, выявления тенденций, закономерностей, показанных на графике, а также последующее развертывание описания в полноценное монологическое высказывание по затронутой теме.

Следовательно, все вышеупомянутые «не» превращаются в свои противоположности, становятся «да». То есть, выпускники обязаны и логически выстраивать речь – вступление, основная часть и заключение, и высказывать свое мнение, используя примеры из жизни, демонстрируя широту своего кругозора, и давать свою оценку того, что изображено на графике, и объяснять причины изменений, указанных в графике, таблице...

Именно эти умения и навыки: анализировать, выделять причины и следствия, сравнивать, прослеживать логику развития того или иного явления, оценивать факты и оперировать ими для доказательства своих логических выводов, приобретенных в ходе обучения, должны помочь выпускникам продемонстрировать не только свои знания по темам речевого общения, предъявленные им в виде графического изображения, но и дать оценку представленным фактам.

Этот раздел государственного экзамена в вышеуказанной формулировке, позволит выявить уровень подготовленности выпускника к решению практических профессиональных задач, то есть в полной мере показать, как они овладели всеми составляющими коммуникативной компетенции.

**Н.Ю. Датчук, Л.В. Левицкая**

### **РОЛЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ**

#### **В СТАНОВЛЕНИИ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТА ВУЗА**

Актуальность поиска и разработки современных технологий оптимизации образовательного процесса и повышения эффективности учебно-профессиональной деятельности учащейся молодёжи не вызывает сомнения. Особую практическую значимость, в этом смысле, имеет проблема формирования интегративных качеств и свойств личности, благодаря которым субъект образования может в полной мере реализовать свой потенциал, достичь вершины в условиях учебно-образовательной деятельности в период обуче-



ния в высшей школе. Достижению подобной цели, на наш взгляд, может способствовать реализация субъектно-деятельностного подхода, одним из аспектов которого является формирование, становление и развитие субъектной позиции личности учащегося.

Субъектная позиция личности является одной из ключевых категорий субъектно-деятельностного подхода и предполагает направленность личности на достижение самостоятельно поставленных целей и задач в деятельности при имеющихся социокультурных условиях, характере склонностей, структуре способностей человека и освоенности им способов деятельности. В образовательном процессе субъектная позиция учащегося – это право, способность и возможность быть субъектом своей учебной деятельности - заявлять личностный смысл своего образования и, совместно с преподавателем, при его помощи и во взаимодействии с ним, строить образование в соответствии с собственной индивидуальностью. Студент превращается из пассивного потребителя знаний в активного их творца, умеющего сформулировать проблему, проанализировать пути ее решения, найти оптимальные стратегии достижения цели и оценить полученный результат и качество своего исполнения.

В этом плане самообучение как элемент самостоятельной работы студентов является важной формой и основой образовательного процесса, формирующей у студента способности к саморазвитию, творческому применению полученных знаний, способам адаптации к профессиональной деятельности в современном мире.

Самостоятельная работа предполагает ориентацию на активные методы овладения знаниями, развитие творческих способностей студентов, переход к индивидуализированному обучению с учетом потребностей и возможностей личности.

Процесс самообучения студентов активизируется при наличии серьезной и устойчивой мотивации. Внутренними факторами, способствующим активизации самостоятельной работы, являются:

1. Осознание полезности выполняемой работы. Если студент знает, что результаты его работы будут использованы в практической деятельности (подготовка курсовых и дипломных работ, докладов, рефератов, публикаций).

2. Участие студентов в творческой деятельности. Это может быть научно-исследовательская или методическая работа, проводимая кафедрами, в том числе и общеобразовательных дисциплин.

3. Введение в учебный процесс активных методов, прежде всего деловых игр, тренингов, участие в олимпиадах по учебным дисциплинам, конкурсах научно-исследовательских или прикладных работ и т.д.

4. Использование мотивирующих факторов контроля знаний (накопительные оценки, рейтинг, тесты). Эти факторы вызывают стремление к самостоятельности, что само по себе является сильным мотивационным фактором самосовершенствования студента. Поощрение студентов за успехи в учебе и творческой деятельности.

5. Индивидуализация заданий, выполняемых как в аудитории, так и вне ее, постоянное их обновление. Решающая роль здесь принадлежит преподавателю, который должен работать не со студентом “вообще”, а с конкретной личностью, с ее сильными и слабыми сторонами, индивидуальными способностями и наклонностями. Задача преподавателя – увидеть и развить лучшие качества студента как будущего специалиста в любой сфере профессиональной деятельности

При изучении дисциплины «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации» самообучение становится единством трех взаимосвязанных форм: внеаудиторная самостоятельная работа, аудиторная самостоятельная работа, осуществляемая под непосредственным руководством преподавателя, творческая работа.

К видам внеаудиторного самообучения можно отнести:

– подготовку и написание рефератов, докладов, эссе и других письменных работ на заданные темы (студенту предоставляется право выбора темы);

– выполнение домашних заданий разнообразного характера (пересказ текстов, составление диалогических и монологических высказываний, подбор и изучение литературных источников по выбранной теме и др.);

– выполнение индивидуальных заданий, направленных на развитие у студентов самостоятельности и инициативы. Индивидуальное задание получает как каждый студент, так и группы студентов;

– подготовка к участию в научно-теоретических конференциях, олимпиадах и др.

Для развития положительного отношения студентов к внеаудиторным формам самообучения, на каждом этапе им разъясняются цели работы, контролируется понимание ими этих целей, таким образом постепенно формируется умение самостоятельной постановки задачи и выбора цели.

Организация самостоятельной работы студентов под руководством преподавателя является одним из наиболее эффективных направлений в учебном процессе, развивающим самостоятельную творческую деятельность. Самостоятельная работа приобретает особую актуальность в процессе изучения иностранных языков, так как инициирует студентов к развитию коммуникативной компетенции, вырабатывает навыки общения на родном и иностранном языках.

Согласно результатам диссертационного исследования студентов-первокурсников Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (n=120) коммуникативный компонент (коммуникативная компетентность личности) является, в большей степени дефицитарной составляющей субъектной позиции личности. Сформированность коммуникативного компонента влияет на субъектность личности, а, следовательно, и на успешность и эффективность учебно-профессиональной деятельности студентов. Для студентов социально-гуманитарного направления, коммуникативная компетентность, согласно результатам исследования, является характеристикой, определяющей достижения учащихся в своей учебно-профессиональной деятельности.

Цель внедрения методов самообучения – научить студента осмысленно и самостоятельно работать сначала с учебным материалом, затем с научной информацией, заложить основы самоорганизации и самовоспитания с тем, чтобы привить умение в дальнейшем непрерывно повышать свою квалификацию. Задача курса «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации» всемерно содействовать развитию и становлению коммуникативной компетентности будущего специалиста, для которого высшая ценность – быть самим собой, хозяином и распорядителем собственной деятельности.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ**

**Е.И. Пассов**

### **ВЕКТОР РАЗВИТИЯ МЕТОДИКИ**

Известно, что всякое развитие противоречиво по своей сути, вернее, всякое развитие начинается с существующего противоречия и в конечном счёте приводит к новому противоречию. Из таких циклоидов и состоит развитие.

Современное состояние теории и технологии методики - также продукт этого процесса. Вряд ли последние десятилетия были процессом **развития**: скорее всего это был процесс движения (диалектика различает эти два процесса). Тем не менее, он привёл к возникновению многих противоречий. Позволю себе повторить их:

- между острой потребностью в подготовке к диалогу культур и отсутствием теоретических его разработок, адекватных этой **цели**;
- между потребностью в новой цели и приверженностью к традиционному «содержанию ОИЯ».
- между осознанной необходимостью **духовного** развития человека и существующим перекосом в сторону **прагматических** целей;
- между необходимостью нового образовательного продукта приверженностью к традиционной образовательной технологии;
- между формальным провозглашением ученика субъектом учебной деятельности и отсутствием у него **личностного смысла**;
- между потребностью в принципиально **новом** подходе (смене парадигмы) и попытками «усовершенствования телеги» (например, коммуникативно-когнитивный подход):
  - между необходимостью системных изменений в иноязычном образовании и попытками «латания дыр» в старой системе;
  - между декларированием деятельностного подхода, коммуникативного подхода и др. и фактической подменой их прагматизмом;
  - между существующим сущностным различием «обучения» обра-

зования» и фактическим игнорированием этого факта.

Могут ли указанные противоречия со временем исчезнуть сами собой? Вероятно, могут. В каких-то случаях, видимо, можно следовать политике «ожидания у моря погоды», или, как мрачно шутят хирурги «не оперировать, всё равно само отвалится». Но с образованием так шутить нельзя: слишком велика его роль в обществе, ибо «корневой смысл образования - формирование средствами культуры духовного образа человека» (Л. Степашко). Поэтому процитированный автор считает; что разработка концептуальных основ духовно-нравственного воспитания должна быть выдвинута на первый план.

И тут нельзя не вспомнить о науке и её роли в жизни. Конечно, развитие может протекать спонтанно. Но наука для того и существует, чтобы дать возможность **управлять** процессом развития. Что касается процесса иноязычного образования, то хотелось бы, чтобы методика была способна управлять этим процессом. Для этого она сама должна измениться, осознать себя, свои обязанности и возможности и **указать вектор развития**. Что это за вектор? Представляю план-схему возможного вектора (см. рис. 1).

Какова же тенденция развития методики?

Отвечая на этот вопрос, следует помнить, что не всякое движение есть развитие.

**Развитие всегда диалектично, оно предполагает отказ от созданного ранее.**

Любая идея, если она не развивается, становится догмой. Конечно, очень нелегко пересмотреть и отказаться от чего-то, созданного огромным трудом. Легче созерцать, довольствоваться и наслаждаться продуктами своего труда. Какое-то время это позволительно. Но главное - не упустить момент перехода на новую ступень развития. Я уверен, что сейчас как раз наступил этот момент для коммуникативности, момент истины. Что я имею в виду? Что случилось?



Рис. 1

Известно, что во всём, что появляется на свет, уже содержится ген старости и смерти. Исключений не бывает: таков закон природы. И если с этих позиций проанализировать эволюцию коммуникативности, то нетрудно заметить, как сначала в ней все ярче и отчетливее проступала культура: от страноведения В.Г. Костомарова и Е.М. Верещагина и «Linguistics across culture» Р. Ладо до диалога культур (тут много причастных «виновных» и разных толкований понятия «диалог культур»).

Вдруг появляется монография М.С. Кагана «Философия культуры»<sup>5</sup>, где чётко, логично, убедительно разведены понятия «коммуникация» и «общение». Конечно же, это разные феномены! Как всё просто: коммуникация монологична, общение диалогично. (Примечательно, что до этого додумался философ, а не методист.)

Возникает явное **противоречие**: в качестве **механизма** образовательного процесса мы заявляем **общение**; коммуникативность же, будучи по природе **монологичной**, не может служить философской, теоретической, методологической основой подготовки субъекта, способного вести **диалог** культур. И это не просто неудобство на терминологическом уровне. Это пробоина ниже ватерлинии...

Нельзя ли залатать корабль: усовершенствовать коммуникативность, оставив за ней роль несущей части корабля? Можно. Но от того, что мы заменим детали у «Лады», «Мерседесом» она не станет...

Так что остаётся только признать: вот он - ген смерти коммуникативности, ее могильщик - **диалог культур!** Конечно, это не смерть в полном смысле слова, не полное исчезновение, забвение, отрицание и т.п. Это, скорее, инкарнация, превращение преобразование, когда прежняя стадия развития входит в последующую стадию «в снятом виде» (по Гегелю).

Такова тенденция эволюционного развития, тенденция, которая становится закономерностью. Вспомним: так появилась на свет и сама коммуникативность, будучи сначала скрытой в других направлениях и научных позициях, выявленная сначала в образе коммуникативных упражнений.

---

<sup>5</sup> Каган М.С. Философия культуры. - СПб, 1996.

Сейчас наступил аналогичный момент истины, когда **дальнейшее движение в направлении коммуникативности нецелесообразно**, ибо рано или поздно заведёт в тупик.

На данном этапе это кажется странным, поскольку не очевидно. Но согласитесь: бывает же так, что анализы не плохие, а самочувствие неважное. Что это значит? Либо наше ощущение нас обманывает, либо анализы плохо проведены. Я склоняюсь ко второму ответу.

Хочу заметить, что так думаю не только я. Один из наших видных методистов профессор А.Л. Бердический пишет, что цель образования должна быть не только и не столько коммуникативной, сколько межкультурной. «Переход от чисто коммуникативного к межкультурному образованию требует изменения всей образовательной системы».

Поэтому публично и ответственно заявляю:

Коммуникативность как методология в принципе исчерпала себя.

Методологией иноязычного образования должен стать **диалог культур**.

Не раскрыв всю широту и глубину этого понятия, невозможно решить ни одну из проблем организации процесса иноязычного образования. Тем более что, став буквально расхожим, понятие «диалог культур» толкуется часто неудовлетворительно, неточно, примитивно.

Что конкретно беспокоит, не устраивает, вызывает опасение?

1. Недопонимание того, что готовность **воспринимать чужое** (чуждое!) не является естественным свойством человека. Наоборот: биологически человеку свойственна ксенофобия. Подавить этот вирус можно только культурной прививкой, т.е. образованием, содержанием которого является культура.

2. Недостаточность так называемой **«страноведческой компетенции»**, поскольку культуросообразный подход к образованию - понятие более глубокое, нежели знаниецентрический (читай: страноведческо-центрический).

3. Недостаточность и бесперспективность (тупиковость) пути **«овладение языком и культурой»**, ибо такой - аддитивный - путь противоречит сущ-



ности взаимоотношения языка и культуры. В этом смысле термин «Иноязычная культура» предпочтительнее.

4. Недостаточность (односторонность) так называемого сопоставительного подхода, констатирующего сходство и различие культур. В связи с этим, интересно заметить, что А.С. Пушкин, размышляя о единстве и отличии русской и европейской литератур, пришёл к парадоксальному выводу, что их единство заключается в национальном своеобразии, то есть в том, чем русская литература **обогащает** мировую литературу.

5. Опасность мистификации, **подмены тезиса**. Так, Тойнби, отмечает, что следует опасаться низведения национальных и социальных особенностей до уровня фольклора; это превращает их в товар, обмениваемый на широком рынке, где все ценности, складываясь, взаимно аннулируются и где вместо понятия «диалог культур» возникает понятие «обмен продуктами культуры», а не взаимопонимание.

Откуда же появляется взаимопонимание? Вот схема, показывающая его генезис и содержание.



**НОВЫЙ ВЗГЛЯД НА КЛАССИФИКАЦИЮ  
ОСНОВНЫХ ОБЩЕМЕТОДИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ  
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ШКОЛЕ**

Методика преподавания иностранных языков принадлежит к наукам, которые называются науками статистических правил. Например, чтобы разработать лучший путь усвоения какого-то языкового явления, необходимо учесть практически неограниченное количество факторов или условий, а так как это очень сложно, то следует, по меньшей мере, стремиться к их возможно полному учету на достаточно обширном экспериментальном материале и правильно оценить роль каждого фактора в его взаимодействии с другим. Внутренний закон методики как науки и состоит именно в этом стремлении. Выбор пути решения проблемы в каждом конкретном случае зависит от полного учета и сопоставления этих факторов (например, разрабатывается пошаговая шкала трудностей для усвоения каждой лексической единицы или каждой грамматической конструкции).

Методика преподавания иностранных языков как наука, используя данные других базисных наук (дидактики, лингвистики, психологии и т.д.), должна критически соотнести их 1) с другими данными этой же науки, 2) с данными других наук, 3) с условиями обучения (конкретная учебная ситуация, учебная перспектива). В этом и состоит, с одной стороны, зависимость методики преподавания иностранных языков от других смежных наук, а с другой стороны, ее самостоятельность. Поэтому эту науку можно определить как науку о том, каким образом, опираясь на данные базисных наук, в постоянном соотношении их между собой и с условиями обучения, добиться лучшего из возможных результатов в обучении иностранным языкам, соответственно целям, определяемым исходя из интересов обучения.

Для современной методики, таким образом, характерен подлинный научный синтез. Компоненты учебного процесса (способы обучения, формы и виды работы, различные упражнения) сочетаются и комбинируются между собой не произвольно, а на основании возможно полного учета условий, определяющих характер обучения, исследования их взаимодействия и сопо-

ставления их удельного веса. Это, в свою очередь, обусловлено объективным отражением в методике всей разнородности и взаимосвязанности процессов коммуникации и впоследствии соотнесением данных, позаимствованных методикой у других наук, с условиями обучения.

Такое понимание научного синтеза в методике влияет на постановку вопроса об основных принципах обучения иностранным языкам, положенных в основу написания учебников для средних школ и, конечно же, в основу работы учителей. Здесь имеются ввиду не общепрактические (дидактические) принципы сознательности, активности, доступности, наглядности и т.д., а специальные, не относящиеся к другим предметам, обладающие своим неповторимым, специфическим содержанием, относящиеся только к предмету – методике обучения иностранным языкам. В качестве таких принципов можно выдвинуть следующие:

1. Принцип коммуникативности и мотивированности. Основой его является предположение, что главную причину неуспеха в обучении иностранному языку следует искать в отсутствии реальных стимулов к иноязычной коммуникации. Поэтому учебные действия (упражнения) по возможности должны носить характер естественно-стимулированного речевого общения на иностранном языке или же конкретно готовить учащихся к такому общению. Те учебные действия, которые сами не могут быть коммуникативными (теоретические объяснения, подготовительные или рецептивные упражнения) должны быть, по меньшей мере, мотивированы нуждами непосредственно предстоящей коммуникации. Принцип коммуникативности включает в себя выдвинутые представителями «непрямого» направления принципы функциональности и ситуативности (А.П. Старков).

2. Принцип устной основы обучения или, более подробно, принцип создания речедвигательных «образов» (Б.В. Беляев), обеспечивающих требуемый уровень владения языковым материалом и соответствующих его характеру. Под этим подразумевается включение основной массы языкового материала в экспрессивную речь. Однако для методики преподавания иностранных языков как науки такая формулировка не совсем приемлема, так как для

разных уровней владения языковым материалом и для разных языковых единиц требуются речедвигательные «образы» различного качества, и существуют различные пути их возникновения. Например, владеющие датским языком свободно понимают немецкую лексику на основании имеющихся у них речедвигательных «образов» немецких слов. На продвинутой ступени обучения, когда учащиеся овладели большим количеством лексики, дальнейшее расширение словаря все меньше обуславливается включением новых слов в устную речь.

3. Принцип единства и разнородности целей и путей обучения. Так, например, если цель – употребление слов в речи, то это не исключает, а, наоборот, предполагает работу с изолированным словом; если цель – усвоение материала до рецептивного уровня владения, то путь к этой цели может лежать через репродуктивные и продуктивные упражнения; интуитивное владение грамматическими конструкциями в школьных условиях требует осознанного формирования умственных действий на пути усвоения.

4. Принцип комплексного обучения всем видам речевой деятельности и аспектам языка. Например, устная и письменная речь должны развиваться в комплексе; лексическая единица должна отрабатываться во всех наиболее типичных грамматических формах и конструкциях.

5. Принцип опоры на родной язык или соотнесенности с родным языком. Примеры его проявления: определение последовательности преподнесения материала, его дозировка, объяснение, характер упражнений.

6. Принцип соотнесенности с явлениями иностранного языка – учет внутриязыковой интерференции, использование сходства между ранее усвоенными и новыми явлениями.

7. Принцип взаимодополнения произвольного и непроизвольного. Например, сочетание в нужной пропорции заучивания слов и их закрепления в упражнениях (с преобладанием непроизвольного); сочетание произвольного и непроизвольного повторения.

8. Принцип взаимодополнения осознанных и автоматизированных действий, представляющий собой сочетание автоматизации (через свертывание

правилосообразных действий) с обучением наиболее быстрым и свернутым приемам осознанного применения знаний в области обучения письменной и устной речи. А также в области обучения чтению и аудированию.

9. Принцип взаимодополнения заученного и творческого с основной направленностью на второе. Этот принцип проявляется во всех видах речевой деятельности, в обучении лексике и грамматике (заучивание готовых лексических образцов и образование новых; использование ранее выученных грамматических моделей и их самостоятельное расширение). С основной направленностью на развитие свободных действий.

10. Принцип взаимодополнения направленных и свободных действий. Например, инициативная речь; речь, организованная собеседником; жесткое, целенаправленное употребление лексики и ее свободное употребление и т.д.

11. Принцип переноса речевых действий в изменившиеся условия. Например, перенос действия по передаче содержания текста своими словами на все новые тексты; перенос употребления разговорных клише в не встречавшиеся ранее речевые ситуации; перенос грамматических явлений в новые ситуации; перенос сходных грамматических операций с одной сложной временной формы глагола на другую. Это придает обучению иностранным языкам особую направленность и облегчает развитие способностей к быстрому и легкому переносу действий в изменившиеся условия.

Все эти принципы не только могут составить базу построения курса обучения иностранным языкам, но и должны быть положены в основу работы преподавателей средних школ и вузов при обучении студентов иностранному языку.

#### **Литература**

1. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – М., 2008.
2. Гурвич П.Б. О пяти блоках норм и рекомендаций методики обучения иностранным языкам. – ИЯШ, 2005, № 4, 5, 6.
3. Старков А.П. Обучение английскому языку в средней школе. – М., 1978.
4. Максимова О.А. Учебник английского языка для средней школы (9, 10 класс; соавторы П.Б. Гурвич, И.П. Редкина) -2006, 2007.

**ЕДИНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЭКЗАМЕН ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ  
КАК ИТОГОВАЯ ФОРМА КОНТРОЛЯ  
ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

Общепринятой целью современного обучения иностранным языкам в системе непрерывного языкового образования признано формирование коммуникативной компетенции. Экзамен по немецкому языку в формате ЕГЭ направлен на проверку уровня сформированности коммуникативной компетенции учащихся, включающей речевую компетенцию, т.е. способность эффективно использовать изучаемый язык как средство общения и познавательной деятельности; языковую/лингвистическую компетенцию, т.е. овладение языковыми средствами в соответствии с темами и сферами общения и умение оперировать ими в коммуникативных целях; социокультурную компетенцию, т.е. знания о социокультурной специфике страны/стран изучаемого языка, умения строить свое речевое и неречевое поведение адекватно этой специфике; компенсаторную компетенцию, т.е. умения выходить из положения при дефиците языковых средств в процессе иноязычного общения; учебно-познавательную компетенцию – дальнейшее развитие специальных учебных умений, позволяющих совершенствовать владение иностранным языком и использовать его для продолжения образования и самообразования [2: 93].

Во Владимирской области единый государственный экзамен по немецкому языку проводится с 2009 года. До сих пор в экзамене по иностранным языкам в силу разных причин отсутствует раздел «Говорение». Таким образом, раздел «Письмо» по-прежнему остается единственным разделом, содержащим задания со свободно конструируемым ответом. Именно этот раздел позволяет в большей степени проверить уровень сформированности коммуникативной компетенции выпускников.

Раздел «Письмо» состоит из двух заданий: С1 – Письмо личного характера (базовый уровень) и С2 – Письменное высказывание с элементами рассуждения (высокий уровень). В задании С1 выпускнику предлагается ответить на письмо своего друга по переписке. При этом он должен продемонстрировать знания социокультурного характера: знать, как пишется адрес, дата; об-

ратиться к другу по переписке, закончить письмо, подписать его, так как это принято в стране изучаемого языка. Он также должен продемонстрировать умения правильно организовать текст письма и, самое главное, полностью раскрыть содержание в нужном объеме, что требует базовых речевых умений, языковых навыков и знаний правил написания личного письма. Стимулом для высказывания в задании С2 служит утверждение, с которым тестируемый мог согласиться или не согласиться, выразить свое мнение по поводу этого утверждения, приведя аргументы и доказательства.

Сравнительный анализ результатов ЕГЭ в разделе «Письмо» за период с 2009 по 2013 гг. позволяет сделать вывод о положительной динамике качества подготовки выпускников школ региона по данному виду речевой деятельности. Результаты в задании базового уровня сложности С1 (письмо личного характера) за пять лет проведения ЕГЭ по немецкому языку выросли на 14,6%, результаты в задании высокого уровня сложности С2 (письменное высказывание с элементами рассуждения по предложенной проблеме) – более чем на 26 %.

Анализ выполнения выпускниками задания С1 (письмо личного характера) показывает, что большинство экзаменуемых правильно выбирают элементы неофициального стиля. Практически все испытуемые соблюдают нормы вежливости, начиная письмо с благодарности за полученное письмо; подавляющее большинство употребляют соответствующую завершающую фразу и ставят правильно подпись в конце письма. Более трудным является соблюдение структуры письма: разделение текста на абзацы. В начале письма экзаменуемым не всегда удается правильно отреагировать на заданную информацию и сделать логичный переход к основной части. В заключительной части отсутствуют (полностью или частично) вопросы, которые нужно задать своему другу. Часто вопросы формулируются не в рамках той темы, которая обозначена в инструкции.

Значительные трудности, по-прежнему, вызывает выполнение задания С2. При выполнении задания С2 (эссе) экзаменуемые с трудом справляются с решением коммуникативной задачи. Не всегда удается представить высказывание требуемого объема, привести аргументы в защиту своей точки зре-

ния. Трудной оказалась и задача сформулировать проблему в начале высказывания. Большая часть экзаменуемых просто повторяет формулировку задания.

Следует отметить, что по сравнению с 2009 годом, когда ЕГЭ по иностранному языку проводился во Владимирской области в первый раз, значительно сократилось количество ошибок, вызванных незнанием формата и специфики проведения экзамена в форме ЕГЭ, что свидетельствует об успешной целенаправленной работе учителей школ города и области в данном направлении.

#### **Литература**

1. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. – М., 2004
2. Федеральный компонент государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования по иностранным языкам.//Новые государственные стандарты по иностранному языку 2-11 классы./ Образование в документах и комментариях.– М.: АСТ. Астрель, 2004.

**E. Niemann**

### **SCHWIERIGKEITEN DER DEUTSCHEN SPRACHE FÜR DIE DEUTSCHEN SCHÜLER**

Die hervorragende deutsche Grammatik! Die faszinierende deutsche Rechtschreibung! Für die Muttersprachler ist das alles auch eine harte Nuss. Was ist in der deutschen Sprache besonders schwer, so dass die deutschen Schüler jahrelang dagegen kämpfen müssen? Die Analyse der schriftlichen Arbeiten der Schüler offenbart die typischen Fehler, die entweder mit der Rechtschreibung oder mit der Grammatik verbunden sind.

An erster Stelle stehen die Fehler bei der Groß- und Kleinschreibung. Die deutschen Schüler wissen oft überhaupt nicht, welche Wörter in den Sätzen groß und welche klein geschrieben werden. Einerseits scheint alles sehr einfach zu sein: groß werden im Deutschen nur Substantive (oder Nomen) geschrieben. Alle anderen Wörter schreibt man mitten im Satz klein. Andererseits ist gerade dieser Punkt am schwersten, weil viele Schüler die Wortarten nicht unterscheiden. In der Schule versucht man die Erklärung für die Schüler einfacher zu machen. „Die Substantive“ nennt man „Hauptwörter“, die Artikel sind „Geschlechtswörter“. Für die ande-



ren Wortarten hat man auch entsprechende Ersatzbegriffe erfunden: „Tuwörter“ oder „Zeitwörter“ (statt „Verben“), „Wiewörter“ oder „Eigenschaftswörter“ (statt „Adjektive“), „Fürwörter“ (statt „Pronomen“), „Umstandswörter“ (statt „Adverbien“). Die Präpositionen und Konjunktionen nennt man entsprechend „Verhältniswörter“ und „Bindewörter“. Die Tendenz, das Lernen zu vereinfachen, führt dazu, dass bei den Schülern vor allem die konkrete Denkweise erweitert wird. „Alle Wörter, die Lebewesen bezeichnen (Menschen und Tiere), sind Hauptwörter und werden groß geschrieben“, - erklärt man den Schülern. „Alle Wörter, die Gegenstände bezeichnen, das heißt alles, was man anfassen kann, werden groß geschrieben“, - erzählt man weiter. Aber es gibt im Deutschen sehr viele abstrakte Begriffe wie „das Gefühl“, „die Freundschaft“, „das Glück“ usw. Das alles kann man nicht anfassen. Es gibt auch Substantive, die von den Verben oder von den Adjektiven gebildet sind, z.B.: lesen – das Lesen, groß – das Große. Die einfache Erklärung hilft nicht. Da es im Deutschen viele abstrakte Begriffe gibt, sollten die Schüler lernen, die Abstrakta von den Konkreta zu unterscheiden. Einfacher bedeutet nicht immer besser. Statt zu versuchen, die Schüler vor den Schwierigkeiten zu schützen, wäre es vernünftiger, den Schülern zu helfen, die Denkprozesse allseitig zu entwickeln, damit sie sich vor den Lernschwierigkeiten selbst schützen können.

Die zweite große Gruppe der Schwierigkeiten bei der Rechtschreibung besteht aus den vielen Buchstabenkombinationen, die ähnlich ausgesprochen aber unterschiedlich geschrieben werden müssen. Es geht vor allem um Doppel- und Einzelkonsonanten (t-tt, l-ll, f-ff, s-ss, m-mm, n-nn, p-pp, r-rr), um ähnlich klingende Konsonanten (v-w, v-f, k-ck, ss-ß, tz-z) und um ähnlich klingende Vokale (ä-e, äu-eu, i-ie), die man beim Schreiben verwechseln kann, zum Beispiel: Mieter – **bit**ter, fehlen – **Fell**, Schaf – **Schiff**, los – **lassen**, Publikum – **dumm**, Mann – **man**, **super** – **Puppe**, Bart – **Pfarrer**; **Veranda** – **Wohnung**, **Vater** – **Fenster**, **Panik** - **Ausdruck**, **Fluss** – **Fuß**, **Gesetz** – **Schmerz**; **Säge** – **Segel**, **träumen** – **freuen**, **Tiger** – **Ziege**. Außerdem fällt vielen Schülern die Rechtschreibung der stimmhaften Konsonanten in der Endposition wegen ihrer Auslautverhärtung schwer (d-t: Tod-tot; g-k: klug-flink; b-p: Dieb-Typ).

Die nächste Ursache vieler Fehler der deutschen Schüler ist die schwere deutsche Grammatik. Besonders häufige Fehler findet man in den folgenden grammatischen Bereichen:

- Deklination der Substantive;
- Deklination der Adjektive;
- Wahl unter drei Vergangenheitsformen: Imperfekt, Perfekt und Plusquamperfekt;
- Wortfolge in den Sätzen unterschiedlicher Typen;
- Gebrauch des Infinitivs mit oder ohne Partikel „zu“;
- Imperativformen;

Bei der Deklination der Substantive haben die Schüler vor allem Schwierigkeiten mit den Formen der Artikel. Besonders oft verwechseln sie zwei Kasus: Dativ und Akkusativ. Die Formen der Substantive männlichen Geschlechts kann man leicht verwechseln, weil sie bei der Rede gewöhnlich nicht deutlich ausgesprochen werden: auf **dem** Baum (Dativ) – auf **den** Baum (Akkusativ). Aber man kann kaum die Formen der Substantive sächlichen oder weiblichen Geschlechts in diesen Kasus verwechseln: vor **dem** Fenster (Dativ) – an **das** Fenster (Akkusativ); in **der** Schule (Dativ) – in **die** Schule (Akkusativ). Trotzdem machen die Schüler hier viele Fehler. Es wird die Auffassung vertreten, dass die Gründe dafür in mangelnder Übung liegen: „Man lernt bereits in jungen Jahren Regeln für Verben und Präpositionen, die den einen oder anderen Fall verlangen, aber ohne Übung vergisst man den Umgang mit der Sprache“ [2]. Man kann dem Autor zustimmen. Aus meiner Erfahrung ist das aber nicht der einzige Grund. Wenn ich versuche den Schülern zu erklären, dass es für jeden Kasus unterschiedliche Fragen gibt, die man zu jedem Substantiv stellen kann, um die Formen der Substantive und der Artikel nicht zu verwechseln (z.B.: Wo? – Dativ, Wohin? – Akkusativ), sehen sie mich erstaunt an: „Was für Fragen? Auf Fragen muss man antworten. Wie kann man Fragen zu einer Antwort stellen?“ Ja, stimmt, das ist wieder zu abstrakt, deswegen braucht man das nicht. Oder...? Jede Grammatik ist generell abstrakt. Wie kann man alles Abstrakte verstehen, ohne es kennen zu lernen?

Sehr eng mit der Deklination der Substantive ist die Deklination der Adjektive verbunden. Da beides in der deutschen Sprache sehr gebräuchlich ist, kann

man sich vorstellen, wie viele grammatische Fehler Schüler in der schriftlichen Rede machen. Oft versuchen sie sich beim Schreiben auf ihre mündliche Rede zu konzentrieren. Aber wenn man etwas mündlich sehr bildhaft erzählt, wofür man Adjektive braucht, passiert oft, dass man die wechselnden Endungen der Adjektive „verschluckt“. Das führt dafür, dass die Schüler dasselbe aufschreiben, was sie eben ausgesprochen haben. Wenn sie die Endungen der Adjektive dabei nicht ausgesprochen haben, bedeutet es für sie, dass es keine Endungen gibt. Also Übung macht den Meister! Und eigentlich die Kenntnisse auch!

Sehr interessant ist der Fakt, wie die deutschen Schüler mit den Vergangenheitsformen umgehen. Im Deutschen gibt es drei Formen für die Vergangenheit: Imperfekt, Perfekt und Plusquamperfekt. Die Formen werden von den Schülern einfach durchgemischt. Selbst in der mündlichen Rede kann man oft die wechselnden Formen hören: mal Imperfekt, mal Perfekt. Statt des Perfekts verwendet man manchmal absolut unpassend das Plusquamperfekt, z.B.: „Ich habe das schon gestern gemacht“ (Perfekt) – „Ich hatte das schon gestern gemacht“ (Plusquamperfekt). Und die Formen selbst werden manchmal falsch gebildet. Ein typischer Fehler heißt „das Ultra-Perfekt“ [1: 185]. Das Perfekt wird laut der Regel nur mit einem Hilfsverb gebildet („haben“ oder „sein“), aber die Schüler gebrauchen manchmal in der mündlichen Rede zwei Hilfsverben, z. B.: „Ich **habe** dort **gelernt gehabt**“, „Das **hat** man mir nicht **gesagt gehabt**“. Bastian Sick erklärt den Grund, warum es zu solchen falschen Zeitbildungen kommt: „Ein nachgestelltes „gehabt“ oder „gewesen“ soll den Vergangenheitscharakter verstärken und die Abgeschlossenheit der Handlung hervorheben“ [1: 185].

Viele Fehler machen die deutschen Schüler im Bereich der Syntax. Der deutsche Satzbau fällt vielen Schülern schwer. Obwohl jeder Satz unbedingt ein Subjekt und ein Prädikat enthalten muss, passiert es oft, dass die Schüler entweder das Erste oder das Zweite beim Schreiben auslassen. Das ist bestimmt auch mit den Besonderheiten der mündlichen Rede verbunden. In der Umgangssprache reagiert man gewöhnlich auf die Aussagen der Gesprächspartner ganz kurz, nicht mit den vollen Sätzen, z.B.:

- Wann schreibst du endlich die Antwort auf diese E-Mail?

- Hab schon geschrieben. (Das Subjekt „ich“ fehlt).

In der schriftlichen Rede ist das unzulässig.

Die Wortfolge in den Satzgefügen fällt vielen Schülern auch schwer. Sie stellen das Verb in einem Nebensatz oft nicht an die letzte Stelle, wo es stehen soll, sondern an die zweite Stelle wie in einem einfachen Aussagesatz: z.B.: „Sie ist auf mich sauer, weil ich den Termin **verpennt habe**“ (richtig) oder „Sie ist auf mich sauer, weil ich **habe** den Termin **verpennt**“ (falsch). Das passiert recht häufig, weil man die Begründung für eine Sache in der mündlichen Rede „mit „weil“ nach einer kleinen Pause nachschiebt und als einen neuen Satz begreift“ [2]. Außerdem existiert im Deutschen umgangssprachlich generell die Tendenz, die Wortfolge in den Nebensätzen durch die gerade Wortfolge einfacher zu machen. Für die schriftliche Rede, die immer normativ sein soll, ist das bereits ein Fehler.

Bei dem Gebrauch der Infinitive im Satz vergessen die Schüler häufig die Partikel „zu“ zu gebrauchen. Besonders oft passiert das nach dem Wort „brauchen“: „Wir brauchen dieses Formular **auszufüllen**“. Den Schülern hilft folgende Eselsbrücke: "Wer „brauchen“ ohne „zu“ gebraucht, braucht „brauchen“ gar nicht zu gebrauchen."

Sehr häufige Fehler machen die deutschen Schüler in der ersten Imperativform, bei der Anrede an eine Person: „**Gib** mir bitte den Stift!“, „Hier, nimm bitte!“ Stattdessen kann man ziemlich oft Folgendes hören: „**Gebe** mir bitte den Stift!“ „Ja, bitte, **nehme!**“. Diese Formen sind natürlich unzulässig, sowohl in der schriftlichen als auch in der mündlichen Rede.

„Die schreckliche deutsche Sprache“, hat Mark Twain geschrieben. Das heißt, Deutsch ist schrecklich schwer. Es gibt aber keine Sprache in der Welt, die sehr leicht ist und keine Schwierigkeiten selbst den Muttersprachlern bringt. Alles kann man lernen. Das Wichtigste ist, die optimalen Wege für den Lernprozess zu finden, damit die Schüler beim Erlernen ihrer eigenen Muttersprache immer erfolgreicher werden.

#### **Verzeichnis**

1. Sick, B. (2009). Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod. *Ein Wegweiser durch den Irrgarten der deutschen Sprache*. Folge 1-3. Kiepenheuer & Witsch, Köln
2. <http://kunst/kultur.germanblogs.de>

**О.П. Жиркова, Н.Н. Талатина**

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-МАТЕРИАЛОВ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Актуальность применения интернет-ресурсов в современной школе продиктована, прежде всего, потребностью формирования навыков самостоятельной учебной деятельности и повышения мотивации учащихся. Использование интернет-материалов имеет большое общеобразовательное, воспитательное и развивающее значение. Это не только углубляет знание иностранного языка, но способствует также расширению кругозора, эрудиции школьников, развитию их творческой активности, духовно-нравственной сферы, эстетических вкусов и сквозь призму этих знаний помогает более активно познавать культуру другой страны.

В связи с этим задачей любого учителя является поиск дополнительной информации, выходящей за рамки базового учебника. Преимущество поиска материалов в сети Интернет в настоящий момент уже не вызывает сомнений и не требует дополнительных доказательств. Главным достоинством сети Интернет является доступ к неограниченному количеству свежей информации и огромный выбор аутентичных материалов. Например, это могут быть новостные репортажи, блоги, где можно прочитать факты из жизни известных людей и сверстников за рубежом, письма, реклама, меню ресторанов, расписание движения транспорта, афиши, стихи, видеоролики, социальные сети, где можно найти бесчисленное количество групп, обсуждений, картинок и аудиозаписей.

Очевидно, прямой выход в Интернет на уроке для каждого ученика почти невозможен, поскольку вряд ли можно найти достаточное количество кабинетов иностранного языка в современных школах, оборудованных необходимым количеством компьютеров с доступом в Интернет. Но стоит заметить, что некоторые учителя, имея в кабинете всего один компьютер и доступ в Интернет, стремятся использовать и эту малую возможность на уроке.

Использование Интернет-технологий и дистанционного обучения открывает новые возможности для непрерывного обучения специалистов и переучивания специалистов, получения второго образования, делает обучение

более доступным, а так же применимо для подготовки учеников к урокам. Большое количество интернет-пользователей в наши дни зарегистрированы в разных социальных сетях. Есть много специализированных сетей, где люди общаются на какие-то определённые темы, и социальные сети «массового пользования» «Одноклассники», «Facebook», «В контакте» и другие.

Мы предлагаем использовать в качестве инструмента дистанционных технологий именно уже созданные и работающие **социальные сети**, точнее говоря популярный среди молодежи сайт «В контакте» ([www.vkontakte.ru](http://www.vkontakte.ru)). Использование социальной сети с учебной целью дает ученикам и учителю ряд преимуществ:

1. Изучение предмета является не нудным времяпровождением, а привычным и приятным занятием, что приводит к более эффективному освоению материала.

2. Ученик, общаясь в социальной сети с преподавателем, ведет себя менее скованно, может задавать вопросы по предмету, не боясь выглядеть не знающим или смешным.

3. Ученики имеют возможность общаться в реальном времени не только с преподавателем, но и между собой. Могут организовывать подобие конференций, для обсуждения домашнего задания или выполнения групповых проектов.

4. Учитель для ученика становится не только преподавателем, но и просто участником социальной сети – взаимодействие на вертикальном уровне сменяется на взаимодействие на горизонтальном уровне. Это вызывает большее доверие со стороны учащегося и улучшает процесс усвоения информации.

5. У учителя значительно расширяется канал связи и время общения с аудиторией, так как можно быстро оповещать обучаемых о ближайших событиях в учебном процессе. При этом появляется возможность проведения воспитательной работы с прогульщиками и отстающими, так как в социальной сети их можно застать чаще, чем в школе.

Общение в виртуальной реальности осуществляется так же с помощью **электронной почты**. Использование Интернета в учебном процессе изменяет

школьную действительность и дает почувствовать ребятам вкус реального общения, возможность изучать иностранные языки не с вымышленными героями учебников, а со своими зарубежными сверстниками, которых волнуют те же проблемы, что и российских ребят.

Наиболее интенсивно используемая служба в системе Интернет - это отправка и получение электронной почты E-mail. Переписка с помощью электронной почты - это весьма эффективный способ общения. E-mail мотивирует учащихся к изучению иностранного языка. Общение с помощью электронной почты можно начинать со среднего звена, когда учащиеся могут грамотно читать и понимают несложные сообщения, в которых рассказывается о школе, о городе, о хобби и т. п. При этом ученик работает с максимальной отдачей дома. Ведь он получил письмо, адресованное ему, он должен прочитать, понять его, затем на уроке, поделиться новой информацией с друзьями и дать ответ отправителю письма. В ходе переписки можно узнать много нового, понять незнакомые страноведческие понятия, аналогов которых нет в русском языке, познакомиться с жизнью сверстников, расширить свой словарный запас.

Интернет является источником **аудиоматериалов** с речью носителей языка, которые можно использовать в разной форме для подготовки к урокам. Кто-то может использовать эти материалы только для аудирования, кто-то может отрабатывать произношение учащихся или технику чтения, используя запись вместе заранее подготовленным текстом и т.д.

В изучении языка крайне эффективно использование **видео**: это очень наглядно и многое можно точно понять. Но найти непосредственно видео на иностранном языке удастся крайне редко. Однако существует такой замечательный и бесплатный сервис как You Tube, на котором выложены миллионы видеороликов с иностранной речью и даже субтитрами. Есть фильмы, ролики, мультфильмы, песни и многое другое. Первоначальной целью изучения любого языка является состоявшаяся коммуникация. А язык You Tube – язык, который связывает людей разных континентов, вероисповеданий, цвета кожи и т.д. Для учителя иностранного языка сервис You Tube – это настоящая сокровищница, которая позволяет найти практически любую страноведче-

скую информацию, оказывает неоценимую помощь в подготовке к урокам. Видео на уроке представляет язык в живом контексте. Оно связывает урок с реальным миром и показывает язык в действии. Это обучающее средство, которое обогащает уже имеющиеся в арсенале учителя материалы. Видео, кроме всего прочего, может помочь преодолеть культурный барьер при изучении языка. Практика показывает, что видео-уроки являются эффективной формой обучения.

Учителя, сознавая стимулирующую силу страноведческой и культурологической мотивации, стремятся развивать у учащихся познавательные потребности путем нетрадиционного проведения урока.

На уроке учителю важно дать учащимся наглядное представление о жизни, традициях, страны изучаемого языка. Этой цели могут служить учебные **виртуальные туры**, использование которых способствует реализации важнейшего требования коммуникативной методики - представить процесс овладения языком как постижение живой иноязычной действительности. Более того, использование видеотуров на уроках способствует индивидуализации обучения и развитию мотивированности речевой деятельности обучаемых. С помощью использования виртуальных туров на уроке зримо создается речевая ситуация, в которой обучаемые должны адекватно проявить себя в коммуникативном плане: выразить свое отношение, высказаться по теме, вступить в дискуссию.

Таким образом, используя информационные ресурсы сети Интернет, можно, интегрируя их в учебный процесс, более эффективно решать целый ряд дидактических задач на уроке иностранного языка:

- формировать навыки и умения чтения;
- совершенствовать умения аудирования на основе аутентичных звуковых текстов сети Интернет;
- совершенствовать умения монологического и диалогического высказывания на основе обсуждения материалов сети;
- совершенствовать умения письменной речи, участвуя в подготовке рефератов, сочинений, состоя в переписке;
- пополнять свой словарный запас лексикой современного языка;



Образовательные возможности сети очень велики. Она может стать средством достижения образовательных целей как для учащегося, так и для учителя. В этом случае учитель становится помощником, выполняющим работу, которая наиболее органична в современном контексте образования. Интернет не заменяет учителя, а становится одним из наиболее важных средств обучения иностранному языку на современном этапе.

**М.В. Семенова, Т.В. Семенова**

**МЕЖПРЕДМЕТНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ  
ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ**

Межпредметная интеграция является одной из инновационных педагогических технологий, отвечающих требованиям современной школы. На современном этапе в контексте нового ФГОС тема интеграции представляется особенно актуальной, ведь в личностные результаты обучения, по новому ФГОС, входит формирование стремления к лучшему осознанию культуры своего народа, толерантного отношения к проявлениям иной культуры, осознание себя гражданином мира.

Интеграция помогает расширить рамки отдельного школьного предмета, построить логические связи между различными предметами, соединить знания воедино, получить комплексную картину мира. Проблема интеграции иностранного языка с предметами гуманитарного цикла важна и современна в условиях введения новых стандартов в образовании. Иностранный язык, как никакой другой предмет, открыт для использования содержания из различных областей знаний, содержания других учебных предметов. Точки соприкосновения в большей или меньшей степени можно найти с любым из них. Это и музыка, и история, и краеведение, и литература, и МХК, и даже психология.

По нашему мнению, интеграция иностранного языка с краеведением может значительно усилить интерес учащихся к этим предметам, повысить их познавательную деятельность. На протяжении многих лет мы сотрудничаем с Владимиро-Суздальским музеем-заповедником и используем опыт этого сотрудничества в создании интегрированных уроков английский язык-история

родного края. Такие уроки позволяют приобщить учащихся к историческому наследию владимирской земли, расширить их знания по истории и культуре, оказывают большую помощь при организации проектной деятельности. Практическое применение этих знаний помогло нашим ученикам успешно принять участие во всероссийском сетевом проекте «Интерактивная карта России», который предполагал интеграцию истории, краеведения и иностранного языка. Абрамова Олеся рассказала о посещении бала в детском музейном центре Палаты [http://www.prosv.ru/umk/spotlight/info.aspx?ob\\_no=33768](http://www.prosv.ru/umk/spotlight/info.aspx?ob_no=33768), Липина Анна – об экспозиции «Прогулка по старому городу» [http://www.prosv.ru/umk/spotlight/info.aspx?ob\\_no=33771](http://www.prosv.ru/umk/spotlight/info.aspx?ob_no=33771), Куделькина Ксения – о мемориальном Доме-музее братьев Столетовых [http://www.prosv.ru/umk/spotlight/info.aspx?ob\\_no=35031](http://www.prosv.ru/umk/spotlight/info.aspx?ob_no=35031), Соловых Наталья – о Золотых воротах [http://www.prosv.ru/umk/spotlight/info.aspx?ob\\_no=31940](http://www.prosv.ru/umk/spotlight/info.aspx?ob_no=31940), Ефимов Мстислав – о Музее Хрустала [http://www.prosv.ru/umk/spotlight/info.aspx?ob\\_no=33770](http://www.prosv.ru/umk/spotlight/info.aspx?ob_no=33770), Сопнева Виктория – о главной площади нашего города – Соборной [http://www.prosv.ru/umk/spotlight/info.aspx?ob\\_no=35032](http://www.prosv.ru/umk/spotlight/info.aspx?ob_no=35032). Не забыли участники проекта и такие замечательные места в окрестностях города Владимира, как Боголюбово (Чернобаева Анастасия – [http://www.prosv.ru/umk/spotlight/info.aspx?ob\\_no=33793](http://www.prosv.ru/umk/spotlight/info.aspx?ob_no=33793)) и церковь Покрова на Нерли (Усенко Анастасия – [http://www.prosv.ru/umk/spotlight/info.aspx?ob\\_no=33033](http://www.prosv.ru/umk/spotlight/info.aspx?ob_no=33033)). Коновалов Владислав и Давыдова Виктория рассказали о городе-музее под открытым небом – Суздале ([http://www.prosv.ru/umk/spotlight/info.aspx?ob\\_no=33776](http://www.prosv.ru/umk/spotlight/info.aspx?ob_no=33776) - Музее деревянного зодчества и [http://www.prosv.ru/umk/spotlight/info.aspx?ob\\_no=31375](http://www.prosv.ru/umk/spotlight/info.aspx?ob_no=31375) – Празднике огурца). Работая над проектом, ребята не только изучили большое количество исторической и краеведческой литературы на русском и английском языках, поработали с документами, сайтами сети Интернет, но и посетили экспозиции и достопримечательные места нашего города и области, собрали интересный фотоматериал. Используя знания английского языка, учащиеся разработали и провели увлекательные виртуальные экскурсии. Своими работами ребята смогли показать, сколько прекрас-

ных, уникальных мест существует в нашем крае, которые стоит посетить, увидеть собственными глазами. Они обозначили города и населенные пункты Владимирской области на интерактивной карте нашей Родины. Этот проект позволил ребятам соотнести знания краеведения и английского языка, попробовать себя в роли краеведов-исследователей и экскурсоводов.

Мы считаем, что интегрированные уроки, внеклассные мероприятия, исследовательская и проектная деятельность развивают познавательные способности учащихся, способствуют формированию у них целостной картины мира. За счёт расширения ассоциативных связей ученики получают более прочные знания и выходят на более высокий уровень осмысления. Мы уверены, что межпредметная интеграция повышает мотивацию, способствует разностороннему и гармоничному развитию школьников.

**О.В. Савельева**

### **ПРИЕМЫ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ**

Использование приемов интерактивного обучения позволяет учителю, применяя современные педагогические технологии, организовать деятельность учащихся на уроке и формировать у учащихся универсальные учебные действия. При этом ученики становятся не сторонними наблюдателями, а активными участниками учебного процесса.

Мне бы хотелось поделиться опытом организации деятельности учителя и ученика на уроках английского языка на старшем этапе обучения для развития навыков написания эссе, в частности, опытом использования приемов «Удивляй!», «Бинго», «Интеллект-карта», «Подумай и поделись» (think-pair-sharing), «Своя игра» (jeopardy), «Синквейн», «ИДЕАЛ». Рассмотрим, например, работу над эссе “We do not need poetry” в рамках взаимосвязанных этапов урока, что представлено на уроке презентацией в Power Point с использованием интерактивной доски.

Суть приема «Удивляй!» заключается в том, что в начале урока учащимся предъявляется необычный для урока предмет, учащиеся высказывают предположения, как этот предмет связан с темой урока и сами формулируют

тему урока. Например, учитель дает следующее задание: “Look at the picture “The Evening Bells” (by I. Levitan) and listen to the poem “The Bells of St. Petersburg” (by T. Moor). Why do we have these masterpieces at the lesson?” Этот прием способствует включению учащихся в урок, развитию умения вести неподготовленную беседу, а также умения высказываться по существу. Учащиеся выполняют шуточный тест «Are you poetry lovers?» в режиме он-лайн: [www.selectsmart.com/FREE/select.php?client=poetry](http://www.selectsmart.com/FREE/select.php?client=poetry).

Прием «Подумай и поделись» помогает учащимся взаимодействовать с собеседником, работая в парах. Учащиеся из 8 вопросов на доске выбирают 3 наиболее для них интересные, задают их однокласснику и делают сообщение, суммируя услышанное по теме «Poetry still matters!» – «We don’t need poetry». Этот прием помогает сформулировать свою точку зрения, четко выразить мысли и подобрать логичные аргументы.

Прием «Своя игра» активизирует речемыслительную деятельность учащихся и способствует аргументированным высказываниям. Учащиеся, работая с интерактивной доской, получают задание «Quotations to discuss» (перепаразирование цитат известных людей), что является актуальным при работе над вступлением и основной частью эссе.

Прием «Бинго» вовлекает всех учащихся в учебную деятельность при постановке проблемы для написания вступительной части эссе. Каждый учащийся получает карточку «Бинго» и в течение 3 минут задает по одному (разному) вопросу как можно большему количеству учащихся в группе, проводя своеобразный мини-опрос: “Do you agree that poetry is... (feelings, a waste of time, self-expression)?”. В конце опроса несколько учащихся делают мини-презентацию «What is poetry? Why?». Этот прием позволяет тренировать умение работать в ограниченных временных рамках, а также суммировать информацию и сделать вывод.

Использование *Интеллект-карты* помогает учащимся аргументировать и структурировать высказывания, что необходимо в ходе подготовки к написанию эссе. Учащиеся, используя интеллект-карты, решают коммуникативные задачи, подбирают аргументы, выражают противоположную точку зрения и приводят контрдоводы, поясняя, почему они не согласны. Составле-

ние карт памяти способствует переходу от одномерного линейного к радиальному многомерному мышлению. Использование Интеллект-карты дает возможность тщательно отбирать лексику и грамматические конструкции. В презентации я привожу пример интеллект-карты при написании эссе «People don't need poetry».

Прием «Синквейн» позволяет учащимся суммировать обсуждаемую проблему, сделать вывод, написать заключение для эссе. Вот пример составленного учащимися пятистишия для эссе о поэзии:

1. Imagination.
2. Emotional, meaningful.
3. Expressing, reflecting, supporting.
4. Teaches us about life.
5. Emotions.

Прием «ИДЕАЛ» — стратегия решения проблем, которая применима в работе над эссе при подборе доводов и выстраивания организации текста.

**И** – Идентифицируйте проблему в общем виде.

**Д** – Доберитесь до ее сути, сформулировав вопрос.

**Е** – Есть варианты решения.

**А** – А теперь за работу!

**Л** – Логические выводы.

Использование интерактивных методов развивает интерес к предмету, ускоряет процесс обучения, улучшает качество усвоения материала, обеспечивает индивидуализацию и дифференциацию, помогает сотрудничеству учителя и ученика, способствует формированию универсальных учебных действий.

#### **Литература**

1. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций. М.: Просвещение, 2002.
2. Хуторской А. В. Ключевые компетенции. Технология конструирования / /«Народное образование». 2003. № 5.
3. Полат Е. С. Обучение в сотрудничестве // Иностранные языки в школе. – 2000. - № 1.
4. Усейнова Н.В. Приемы вовлечения учащихся в интерактивную деятельность на уроках английского языка.- 2005. № 6. – С. 49-54

**IMPROVING STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE  
BY USING VIDEO IN ENGLISH LESSONS**

This article deals with using different Internet resources, especially video, in English lessons. The author gives some tips on how to teach English using videos. They can be used both in the classroom and in extracurricular activities. These exercises can be adapted to different levels of English proficiency.

It goes without saying that nowadays the Internet has become one of the most powerful and influential tools for education, entertainment, communication and the obtainment of different kinds of information. The World Wide Net provides a connection to the world at large, an opportunity to receive necessary information from world-leading scientific and educational centers, virtual libraries, and a real chance to communicate with English-speaking people. Free access to informational resources and Internet services allows people to enlarge their informational and educational capacity in order to know foreign languages very well.

Within the scope of a lesson, students can test their level of English knowledge, take part in different online quizzes, contests and Olympiads, email their peers from other countries, participate in chats, videoconferences and search for information that they need to do a project or homework. The use of video lectures, animations, audio and video fragments and thematic sites gives unique opportunities for presenting material, and also increases the types of activities teachers can use in the classroom. One of the main advantages of using the Internet is that the students can work individually and master English on their own. The Internet offers a variety of useful resources for foreign language teachers, such as special teaching programs, courses and authentic material, which can be chosen and adapted to certain teaching tasks. There are a great number of sites available that offer free online video clips that provide excellent opportunities to improve students' pronunciation, listening comprehension, grammar, creativity and incorporate elements of entertainment into a lesson.

Video as a listening tool can enhance students' listening experience. The setting, action, emotions and gestures that our students observe in a video clip

provide an important visual stimulus for language production and practice. There are many things we can do with the clips, and the activities that teachers use with students can be done before, during and after viewing a video. Here are some tips and suggestions on how to teach English using videos:

### **Split viewing**

Some students see and hear a sequence; others only hear it. A variety of activities can then follow based on an information-gap procedure, e.g. those students who see and hear the clip are eyewitnesses to the dramatic event, while the others are journalists working for a radio station who have to conduct a live interview. Students are not asked to pay attention to any specific dialogue but relay their experience of the scene they have just witnessed to a horrified public.

### **Vision on/ Sound off**

Students view a scene with the sound turned off. They then predict the content of the scene, write their own script and perform it while standing next to the television. After the performances, students watch the scene with the sound on and decide which group was the funniest or the most like the original. This is a very entertaining exercise.

### **Observe and write**

Students view a scene (this always works better if there is a lot happening), then write a newspaper article on what they have witnessed. Tasks completed before and during the viewing of the video allow students to work on learning new vocabulary, while post-viewing tasks give them plenty of practice on using past tense in English.

### **Video dictogloss**

This follows the dictogloss method of dictation and can easily be adapted to use with video. Students watch the scene a few times and write the main words and short phrases that a particular character says. Each group is given a character and is encouraged to listen and exchange information. Working with someone from a different group, they then write the script for the scene, incorporating both characters' dialogues. As they will not have managed to write down the whole script from the listening exercises, they will have to use their imagination and fill in the gaps. This gives them an excellent opportunity to work on grammar.

### **Watch and observe**

This is a good lesson for lower-level students because they only have to focus on a minimum amount of spoken dialogue. Students watch a scene from a film which has a lot of things that they can see and, therefore, write in their vocabulary books. Teachers can teach and test their students' vocabulary by asking a series of true/ false questions and asking them to put a series of events in order.

### **Video as a listening tool - elementary video class**

This exercise involves working on a conversation that is first presented as a jumbled text, and then students check their listening skills based on what was said in the movie. Conversations normally have a logical order and movies are a great resource for this type of activity. A role-play is also done, which encourages students to practise conversational English and work on proper intonation.

Thus, by integrating the Internet into the classroom, an EFL teacher can:

- 1) improve students' communicative competence by using authentic materials;
- 2) enrich students' vocabulary with the vocabulary of modern English;
- 3) help students learn about the peculiarities of speech behavior, as well as the culture and traditions of English-speaking countries during communication;
- 4) significantly improve their level of English proficiency;
- 5) motivate the students to keep learning a foreign language.

Here are some useful web sites for teachers: [www.real-english.com](http://www.real-english.com). This site offers free online video clips designed for ESL classrooms. The clips are designed to make everyday English accessible to learners at the elementary level.

1. <http://www.English-to-go.com>
2. [www.videouroki.net](http://www.videouroki.net)
3. <http://www.foreign-languages.com>
4. <http://www.voaspecialenglish.com>
5. <http://iloveenglish.ru>
6. <http://www.english-cartoons.com>
7. <http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en>



**Е.Н. Комиссарова**

## **СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ ФГОС**

Системно-деятельностный подход – это создание условий учителем для эффективного учебного взаимодействия учащихся друг с другом, с учителем, с обучающей средой. Задача учителя сделать так, чтобы учащиеся понимали, что они делают и для чего в течение всего урока. Поэтому составляющие компоненты современного урока - это мотивация, целеполагание, познавательный процесс, результат деятельности и рефлексия, то есть осмысление. Существует много приемов и методов, которые учитель может использовать на каждом этапе урока. Главное, включить учащихся в создание урока, сделать их соавторами и сотворцами.

Роль учителя на современном уроке: тьютор, фасилитатор. Трудная роль, так как нужно перестать быть “истиной в последней инстанции”. Для этого нужно научить учащихся учиться, то есть овладеть навыками, которые помогут учиться самостоятельно, осуществлять самопроверку, самокоррекцию (работать над ошибками), пользоваться словарем, вести свой словарь, пользоваться учебником, правилами и справочным материалом учебника, дополнительными источниками информации (Интернет). Не секрет, что многие учащиеся (родители учащихся) решают проблему просто - нанимают репетитора для подготовки домашних заданий, но учебные умения так и не формируются. Наш девиз: Сделай сам!

Учебные технологии в СДП, которые я использую - это учебная игра, проект (индивидуальный, групповой, интернет-проект), развитие критического мышления через чтение и письмо.

Развитие самокоррекции и самооценки - это одно из важных учебных умений, которым должны овладеть учащиеся. В начальной школе мы используем дополнительные пособия, которые позволяют формировать навыки самостоятельной работы и в системе работать над всеми видами речевой деятельности (Грамматическая тетрадь Е.А. Барашковой, ИА за курс начальной школы под редакцией Елены Солововой).

С.В. Агеева

## ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ (проект «Правильные сказки»)

Дети должны жить в мире  
красоты, игры, сказки, музыки,  
рисунка, фантазии, творчества.

*В.А. Сухомлинский*

Человек, который верит в сказку,  
однажды в неё попадает,  
потому что у него есть сердце...

*Сергей Королев*

Работая учителем в начальных классах, меня всегда волновал *низкий уровень сформированности исследовательских навыков и отсутствие познавательного интереса у детей* в нахождении ответов на возникающие в процессе обучения вопросы и проблемы. Изучив литературу по данному вопросу, я пришла к выводу, что наиболее интересным и продуктивным способом стимулирования и развития данных навыков является проектная деятельность.

Моей целью в данной работе с детьми являлось развитие навыка поиска информации и развитие детско-родительских отношений.

Особенно мне нравится то, что при создании детских работ привлекаются родители младших школьников, что очень ценно для развития детско-родительских отношений. Не секрет, что в настоящее время родители проводят в семье все меньше времени, они зачастую не умеют общаться со своими детьми. А школа прежде всего ратует за развитие ребенка как личности и за успешную работу триады: учитель-ученик-родитель.

Именно при работе с проектом идет успешное развитие обратной связи, родитель вовлекается в жизнь и проблемы своего ребенка, вместе с ним учится открывать новые горизонты.

Возраст младших школьников еще не позволяет им самостоятельно решать многие задачи, возникающие в процессе их деятельности (игровой,

учебной, трудовой и др.). Поэтому, несмотря на обилие различных методик, учебников, пособий, многие учителя задаются вопросом – как же научить второклассников читать по-английски?

**При работе над этой темой следует обратить внимание на следующие особенности:**

- Важно, чтобы ребенок 8–9 лет стал на уроке активным участником, а для этого нужно, чтобы каждый ученик был главным действующим лицом на занятии, чувствовал себя свободно и комфортно.
- В этом возрасте усваивается лучше тот материал, который вызывает интерес и имеет практическую значимость для учащегося.
- Ребенок этого возраста живет в особом мире – мире игры, волшебства и сказки.
- На основе всего перечисленного, можно сделать вывод: обучение через игру, сказку, где ребенок является активным участником – вот способ эффективной работы.

Сказки можно смело назвать одним из наиболее эффективных средств воспитания ребенка. Ни для кого не секрет, что дети обучаются в игре, а сказка – это та же игра, только игра в воображении. Ребенка гораздо проще научить каким-то навыкам во время игры – так же и объяснить ему что-то намного проще с помощью сказок...

Отмечая роль детских сказок в развитии ребенка, стоит сказать о том, что сказки не только способны расширить словарный запас, но также помогают научиться правильно строить диалог с собеседником и развивать логическую связную речь. Кстати, очень важно делать речь ребенка красивой, образной, эмоциональной, и в этом также может помочь сказка.

Многие специалисты в этой области (например, И.С. Сергеев) считают, что проект – это «пять П»: Проблема – Проектирование (планирование) – Поиск информации – Продукт – Презентация. Шестое «П» проекта – его Портфолио, т.е. папка, в которой собраны все рабочие материалы проекта, в том числе черновики, дневные планы и отчеты и др.

На подготовительном этапе необходимо выбрать тему исследования, конкретизировать её.

Я всегда стараюсь предложить ученику интересные темы, здесь самое важное – заинтриговать, заинтересовать ребенка, «заразить» идеями, нарисовать в его сознании радужные перспективы его работы.

Ориентировочный этап – это определение целей и задач проекта, выбор предмета или объекта проектирования. Ученик должен четко представлять, что он проектирует, для чего и зачем он это делает.

Третий этап самый трудоемкий, он предполагает организацию работы над проектом, составление плана работы. На этом этапе можно применять различные методы проектирования, которые в свою очередь формируют и развивают поисковые навыки. Это могут быть: самостоятельное прочтение, изучение книг, фильмов по теме, наблюдение, интервью, эксперимент, обращение к глобальной компьютерной сети Интернет.

Последний этап – это оформление работы, подготовка к защите, вопросам. Ученик должен четко знать, сам проделать весь путь от выбора темы до результата проекта, чтобы успешно представить свою работу.

### ***Начнем со сказки.***

В королевстве английского языка живут разные подданные – это и слова, и предложения, и существительные, и глаголы, и точки, и запятые, и, конечно же, буквы.

Вы хотите научиться читать и писать по-английски? Тогда давайте начнем знакомиться с нашими новыми друзьями – буквами английского алфавита. Посмотрите на них: это не просто буквы, а жители королевства английского языка. Сначала изучаем согласные буквы английского алфавита. Представление этих букв происходит в интересной сказочной форме. Например: при изучении буквы **X**, что бы легче запомнить, можно сказать, что эту букву очень любят кошки, так как в слове она читается [ks]. При изучении буквы **Q** рассказ о том, что эта буква – трусишка и никуда не ходит одна, без мамы – буквы **U**. И вместе они квакают как лягушки [kw].

Затем идет изучение гласных букв английского алфавита. «Жили-были маленькие принцессы – наши английские гласные – Aa, Ee, Ii, Oo, Yy, Uu. Каждая из них любила петь, а что больше всего на свете любят петь гласные – конечно, свое имя.

**Аа** [eɪ] – каждое утро она вставала раньше всех и громко приветствовала своих подружек: «Эй! Наступило утро! Пора вставать! Скорее все просыпайтесь и на работу!»

**Ее** [i] – эта была тихая и спокойная буква, она никогда не возражала, всегда соглашалась со своими подружками. Только каждый раз перед тем, как согласиться, тихо вздыхала и говорила: «И-и, давайте сделаем так».

**Ии** и **Уу** – [aɪ] - Эти две девчонки были большими проказницами. Они постоянно затевали какие-нибудь игры, поэтому из окон их домика всегда доносились веселые возгласы: «Ай! Ты опять меня обыграла!» или «Вай! Ты снова играешь нечестно!»

**Оо** [ou] – много читала. Во время чтения буква **О** с удовольствием ела свои любимые пончики и скоро сама стала кругленькая, как пончик. Прочитав что-нибудь интересное, она всегда делала себе закладки и говорила: «Оу, про это надо рассказать всем девчонкам!».

**Уу** [ju:] – Ей всегда во всем сопутствовала удача. Чтобы удача никогда ее не покидала, буква **У** повесила на крыше своего домика подкову счастья, а это так похоже на нашу букву **У**.

Но согласные не умеют петь и стало им завидно. Вот они и решили – пусть гласные тоже не поют! Взяли и закрыли их собой, теперь гласные не могут петь свое имя, а лишь жалобно плакать...

**Аа** - теперь произносит только [æ]

**Ее**- теперь произносит только [e]

**Ии** и **Уу** - [i]

**Оо** - [o]

**Уу** - [ʌ]

Но всегда спокойная и тихая буква **Ее** решила спасти своих подружек: она встала в конце слова и ... произошло чудо – гласные снова могут петь свою любимую песенку! Правда сама буква **Ее** при этом теряет голос и не может ничего произнести. Но она пожертвовала собой ради подруг!». Так мы подходим к изучению открытого и закрытого слога.

Я предлагаю ученикам самим придумать интересные, волшебные сказки, но в них будут присутствовать правила чтения. Например, сказки, где есть

те животные, чтение названия которых происходит только по правилам закрытого слога (*a cat, a dog, a fox*)

***В результате нашей общей работы:***

- у младших школьников развивается навык поиска информации: умение работать с литературой, Интернетом и др.;
- дети учатся обширно мыслить, последовательно действовать, добиваться поставленных целей;
- ученики уже более или менее четко представляют всю структуру поиска, у них формируется мотивация к изучению новых неизвестных тем и фактов;
- младшие школьники становятся на новую ступень развития и могут успешно реализовать себя в учебе в среднем и старшем звене;
- у детей вырабатываются навыки самостоятельной работы при поиске и обработке информации.

**Л.Ю. Зуева**

**РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ  
НА УРОКЕ И ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
СРЕДСТВАМИ ПРЕДМЕТА «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»**

В последнее время в методике преподавания иностранных языков в школе становится все более значимой работа по развитию навыков критического мышления. Мы живем в эпоху прогресса и быстро меняющихся социальных и экономических условий в нашем обществе. Умение критически мыслить, брать на себя ответственность, способность повлиять на существующую действительность – качества, приобретающие особенную актуальность. Задача педагога заключается в том, чтобы научить ребенка анализировать, рассуждать и решать проблемные вопросы, а также вооружить учащегося инструментом, который можно использовать для получения знаний самостоятельно.

Полагаю, что развивать критическое мышление учащихся средствами предмета «Иностранный язык» можно на уроке и через внеурочную исследовательскую деятельность. Я работаю учителем английского языка в школе с

углубленным изучением данного предмета более двадцати лет. На уроках провожу работу по формированию и развитию основных навыков мышления. Так, например, при изучении новой лексики мы подбираем к новым словам синонимы, антонимы из уже известных слов, сравниваем их с русскими эквивалентами, анализируем состав слов и их этимологию. В старших классах, где дети изучают второй иностранный язык (французский или немецкий), при изучении лексики, заимствованной из этих языков, обязательно обращаю внимание учащихся на происхождение слов и на их аналоги. Также подбираем однокоренные слова к новым, настаиваю, чтобы дети запоминали всю цепочку однокоренных слов, что также очень важно для выполнения заданий по словообразованию на экзаменах в формате ГИА и ЕГЭ.

При обсуждении прочитанных текстов использую технологию РКМЧП (развития навыков критического мышления через чтение и письмо). Вместе с учащимися мы анализируем, сравниваем то, что уже знаем с неизвестным. В процессе чтения я побуждаю учеников к формулированию вопросов, предположений и идей, и затем стараемся найти на них ответы. В старших классах во время знакомства учеников с новым материалом предлагаю ребятам альтернативные источники информации: просмотр фрагментов фильма, энциклопедические статьи по обсуждаемому аспекту, ссылки в интернете и т. д. На стадии рефлексии вместе с учениками вдумчиво рассуждаем (как устно, так и письменно), систематизируем и оцениваем новую информацию. В процессе обмена мнениями по поводу прочитанного учащиеся дискутируют, задают новые вопросы, формулируют выводы по изучаемой теме, и даже самостоятельно ставят новые цели.

В начале своей работы по данной технологии я испытывала трудности, связанные с тем, что нужно было переосмыслить цели обучения, перестроиться с традиционных методов на новые. Однако сейчас, оценивая промежуточные результаты работы, вижу позитивные изменения. Дети начинают открыто мыслить, проявляют настойчивость в решении проблем, рассматривают проблемы с разных точек зрения, находят несколько вариантов их решения. Вполне осознанно применяют свои навыки и знания в различных ситуа-

циях, умеют строить логические выводы, ставят перед собой обдуманые цели. И что не менее важно, испытывают удовольствие от самого процесса мышления. Опыт своей работы я поделилась на районном семинаре с областным участием по теме «Совершенствование коммуникативной компетенции учащихся как необходимое условие их социализации в современном мире» в ноябре 2013 г. Провела открытый урок в 11 «Б» классе «Жизнь бросает нам вызов!», основанный на технологии обучения критическому мышлению.

На своих уроках выявляю детей, склонных к исследовательской деятельности, и затем вовлекаю их в исследовательский поиск. Занимаюсь исследовательской деятельностью со своими учениками в течение четырех лет. Мои учащиеся участвуют и становятся победителями в ежегодных конференциях школьного научного общества «Интеграл», пробуют свои силы и в различных конкурсах. Так, например, ученица 9 класса Соколовская Светлана в 2012 г. стала лауреатом 3 степени во Всероссийском конкурсе исследовательских работ «Первые шаги в науку» (г. Обнинск) с исследовательской работой «Ложные и истинные друзья переводчика».

Иностранный язык сам по себе не цель, а средство обучения. Он беспредметен или, лучше сказать, является межпредметным. Таким образом, для исследования можно выбрать либо лингвистическую тему, либо проследить развитие языка в различные исторические эпохи. Интересной областью для поиска является топонимика. Не менее важны и увлекательны лингвисторановедческие темы. В ходе исследования учитель не столько контролирует, сколько консультирует, направляет и вдохновляет своих подопечных.

Как правило, исследовательская работа в России выполняется на русском языке. А вот конечный продукт исследования – презентация работы, её защита, а также аннотации, приложения в виде схем и таблиц, могут быть выполнены на иностранном языке. Участвуя в исследовательской деятельности, юные исследователи приобретают метапредметные навыки, такие как составление аннотации работы, подготовка презентации, а также навык публичного выступления и т.д. Эти навыки помогают им в дальнейшем прово-



дять исследования и по другим предметам. Успешное завершение исследования создает для учащихся эмоционально насыщенную среду, возникшая ситуация успеха стимулирует их двигаться дальше.

Наиболее восприимчивы к исследовательской деятельности, по моему мнению, учащиеся 8-11 классов. Однако закладывать основы надо гораздо раньше. Согласно новым стандартам образования исследовательское обучение является важным компонентом образования, начиная с начальной школы. В 2013 г. учащиеся 2 класса нашей школы под моим руководством выполнили небольшое исследование на тему «Тайны английских слов» и выступили с его презентацией на конференции ШНО. В 2013-2014 учебном году мои учащиеся (5 класс) приняли участие в Региональном конкурсе научно-исследовательских работ «Люблю тебя, мой край родной» с лингвострановедческой работой по теме «Особенные праздники Владимирской области. В чем их уникальность?» и стали победителями конкурса в своей секции.

В заключение хочу подчеркнуть, что развитие критического мышления – это подход в обучении, ориентированный на развитие творческого потенциала ученика с тем, чтобы он смог применить полученные знания в дальнейшей жизни и легко ориентировался в окружающем мире.

### **СПИСОК АВТОРОВ**

1. *Абросимова Ирина Николаевна* - доцент кафедры иностранных языков Ивановского государственного энергетического университета
2. *Агеева Светлана Васильевна* – учитель английского языка шк. № 5, г. Владимир
3. *Акимова Наина Николаевна* - кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков для неязыковых факультетов Владимирского государственного университета
4. *Акинина Полина Сергеевна* - ассистент кафедры немецкого и французского языков Владимирского государственного университета
5. *Алиев Тельман Асадович* - кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Владимирского государственного университета
6. *Амбарова Алёна Викторовна* - студентка Владимирского государственного университета
7. *Арсеньева Елена Александровна* - ассистент кафедры иностранных языков профессиональной коммуникации Владимирского государственного университета
8. *Артамонова Марина Владимировна* - кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Владимирского государственного университета
9. *Баженова Ирина Сергеевна* - доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой теории языкознания и немецкого языка Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского
10. *Беляева Алла Игоревна* - старший преподаватель кафедры английского языка Владимирского государственного университета
11. *Блытова Екатерина Вячеславовна* - ассистент кафедры второго иностранного языка и методики обучения иностранным языкам, Владимирского государственного университета
12. *Бобко Татьяна Викторовна* - кандидат филологических наук, доцент кафедры общего языкознания Минского государственного лингвистического университета
13. *Бобылева Галина Александровна* - кандидат педагогических наук, доцент кафедры второго иностранного языка и методики обучения иностранным языкам Владимирского государственного университета
14. *Важенина Валерия Павловна* - кандидат педагогических наук, доцент кафедры второго иностранного языка и методики обучения иностранным языкам Владимирского государственного университета

15. *Вульфович Екатерина Витальевна* - кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры профессиональной языковой подготовки Владимирского юридического института ФСИН России
16. *Галицкая Светлана Ювенальевна* - кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка Владимирского государственного университета
17. *Галустьян Светлана Анатольевна* - учитель английского языка, Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 42» г. Владимира
18. *Гедина Марина Анатольевна* - кандидат филологических наук, доцент кафедры кафедры немецкого и французского языков, Владимирского государственного университета
19. *Годунко Олеся Юрьевна* - студентка Владимирского государственного университета
20. *Голубева Надежда Александровна* - доктор филологических наук, профессор кафедры немецкой филологии Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова
21. *Голубева-Монаткина Наталья Ивановна* - доктор филологических наук, профессор кафедры теории и методологии перевода Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова
22. *Горицкая Ольга Сергеевна* - кандидат филологических наук, доцент кафедры общего языкознания Минского государственного лингвистического университета
23. *Гроздова Оксана Игоревна* - студентка Владимирского государственного университета
24. *Датчук Наталья Юрьевна* - старший преподаватель кафедры иностранных языков для неязыковых факультетов Владимирского государственного университета
25. *Дубовая Елена Вадимовна* - кандидат филологических наук, доцент кафедры грамматики французского языка Московского педагогического государственного университета
26. *Ермакова Анна Ивановна* - студентка Владимирского государственного университета
27. *Есаулов Николай Николаевич* - кандидат филологических наук, профессор кафедры английского языка Владимирского государственного университета
28. *Жиркова Ольга Павловна* - кандидат педагогических наук, доцент кафедры второго иностранного языка и методики обучения иностранным языкам Владимирского государственного университета

29. *Зуева Лилия Юрьевна* - учитель английского языка средней общеобразовательной школы № 1 с углубленным изучением английского языка, г. Александров Владимирской области.
30. *Игнатьева Ольга Ивановна* - кандидат педагогических наук, доцент кафедры второго иностранного языка и методики обучения иностранным языкам Владимирского государственного университета
31. *Кабанов Алексей Сергеевич* - старший преподаватель кафедры немецкого и французского языков Владимирского государственного университета
32. *Капсёноква Кристина Васильевна* - студентка Владимирского государственного университета
33. *Карякина Полина Константиновна* - ассистент кафедры второго иностранного языка и методики обучения иностранным языкам, Владимирского государственного университета
34. *Кокорина Наталья Дмитриевна* - студентка Владимирского государственного университета
35. *Комиссарова Елена Николаевна* - учитель I категории Лингвистической гимназии № 23 г. Владимира
36. *Константинова Ольга Михайловна* - кандидат педагогических наук, доцент кафедры второго иностранного языка и методики обучения иностранным языкам Владимирского государственного университета
37. *Кудрявцева Екатерина Львовна* - кандидат педагогических наук, научный сотрудник Института иностранных языков и медиа-технологий, Университет г. Грайфсвальда, ФРГ
38. *Лабцова Елена Евгеньевна* - кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой второго иностранного языка и методики обучения иностранным языкам Владимирского государственного университета
39. *Левицкая Линда Викторовна* – ассистент кафедры социальной педагогики и психологии Владимирского государственного университета
40. *Лысова Елена Борисовна* - кандидат филологических наук, доцент кафедры второго иностранного языка и методики обучения иностранным языкам Владимирского государственного университета
41. *Максимова Ольга Анатольевна* - кандидат педагогических наук, доцент кафедры второго иностранного языка и методики обучения иностранным языкам Владимирского государственного университета
42. *Малыгин Виктор Трофимович* - доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой языковой профессиональной подготовки Владимирского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при президенте Российской Федерации

43. *Мартинovich Елена Анатольевна* - ассистент кафедры межкультурной коммуникации и перевода Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы
44. *Марычева Екатерина Павловна* - кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков профессиональной коммуникации Владимирского государственного университета
45. *Матвеева Ирина Владимировна* кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова
46. *Медкова Ольга Александровна* – студентка Владимирского государственного университета
47. *Мокрякова Светлана Леонидовна* - доцент кафедры немецкого и французского языков Владимирского государственного университета
48. *Моравидж Александра Олеговна* - аспирант Ивановского Государственного Университета
49. *Морохова Ольга Александровна* - кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой профессиональной языковой подготовки Владимирского юридического института ФСИН России
50. *Музыка Анна Олеговна* - студентка Владимирского государственного университета
51. *Назарова Анна Олеговна* - кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой английского языка Владимирского государственного университета
52. *Наумова Наталья Александровна* - кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Владимирского государственного университета
53. *Негрышев Андрей Александрович* - кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого и французского языков Владимирского государственного университета
54. *Никитина Александра Дмитриевна* - кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого и французского языков Владимирского государственного университета
55. *Пассов Ефим Израилевич* - доктор педагогических наук, профессор, директор Российского Центра иноязычного образования МО РФ при Липецком государственном педагогическом университете
56. *Подстрахова Анна Владимировна* - кандидат филологических наук, доцент кафедры профессиональной языковой подготовки Владимирского юридического института ФСИН России

57. *Попкова Ольга Дмитриевна* - студентка Владимирского государственного университета
58. *Потапова Елена Николаевна* - доцент кафедры психологии, педагогики, социально-гуманитарных дисциплин Московского университета им. С.Ю. Витте
59. *Прокуророва Оксана Владимировна* - кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка Владимирского государственного университета
60. *Редкина Ирина Павловна* - кандидат педагогических наук, доцент кафедры второго иностранного языка и методики обучения иностранным языкам Владимирского государственного университета
61. *Савельева Ольга Владимировна* - учитель английского языка МАОУ «Куровская гимназия» Орехово-Зуевского муниципального района Московской области
62. *Садкова Мария Сергеевна* - студентка Владимирского государственного университета
63. *Салахова Альфия Наримановна* - студентка Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы
64. *Сафронова Наталья Александровна* - кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого и французского языков Владимирского государственного университета
65. *Семенова Марина Владимировна* - учитель английского языка, Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 42» г. Владимира
66. *Семенова Татьяна Владимировна* - учитель английского языка, Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 42» г. Владимира
67. *Сергеева Анна Евгеньевна* - студентка Владимирского государственного университета
68. *Скляренко Раиса Васильевна* - кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Владимирского государственного университета
69. *Соловьёва Елена Васильевна* - старший преподаватель кафедры немецкого и французского языков Владимирского государственного университета
70. *Талатина Наталья Николаевна* - студентка Владимирского государственного университета
71. *Трефилова Елена Николаевна* - учитель английского языка Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения СОШ №1 г. Владимира

72. *Тымбай Алексей Алексеевич* - кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка № 1 Московского государственного института международных отношений (Университета) МИД России
73. *Тюрина Карина Алексеевна* - студентка Владимирского государственного университета
74. *Тяпкина Татьяна Михайловна* - кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой немецкого и французского языков Владимирского государственного университета
75. *Федуленкова Татьяна Николаевна* – доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков профессиональной коммуникации Владимирского государственного университета
76. *Филатова Марина Вячеславовна* - кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков Ивановского Государственного энергетического университета
77. *Фокина Светлана Павловна* - кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессиональной языковой подготовки Владимирского юридического института ФСИН России
78. *Фуникова Светлана Васильевна* - кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка и межкультурной коммуникации Белгородского государственного университета
79. *Чикина Елена Евгеньевна* - кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого и французского языков Владимирского государственного университета
80. *Яковлева Полина Сергеевна* - студентка Владимирского государственного университета
81. *Якушева Наталья Дмитриевна* - кандидат педагогических наук, доцент кафедры языковой профессиональной подготовки Владимирского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при президенте Российской Федерации
82. *Holmes Neil* - ESL Tutor, British House, Vladimir
83. *Moritz Julia* - Dr. Phil, COGNOS International GmbH, Hamburg, Deutschland
84. *Niemann E.V.* - Dr. Päd, Dozent, Grone-Bildungszentrum für Qualifizierung und Integration, Hamburg, Deutschland

*Научное издание*

МИР – ЯЗЫК – ЧЕЛОВЕК

Материалы III Всероссийской научно-практической конференции  
с международным участием

27 – 29 марта 2014 г.

*г. Владимир*

*Печатается в авторской редакции*

За содержание статей, точность приведенных фактов и цитирование  
несут ответственность авторы публикаций

Подписано в печать 21.03.14.

Формат 60×84/16. Усл. печ. л. 16,27. Тираж 100 экз.

Заказ

Издательство

Владимирского государственного университета  
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых.  
600000, Владимир, ул. Горького, 87.